

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra technické a informační výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kristýna Karasová, Dis.

Projektové vyučování ve výuce Světa práce na ZŠ praktické.

OLOMOUC 2014

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jiří Kropáč, CSc.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedení pramenů a literatury.

Olomouc 2014

.....
podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Doc. PaedDr. Jiřímu Kropáčovi, CSc., za odborné vedení diplomové práce a mnoho cenných rad a podnětů.

Obsah	
Úvod	6
Teoretická část	8
1. Žák s lehkým mentálním postižením a škola	8
1.1 Vzdělávání žáků na základní škole praktické	10
1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením	12
1.2.1 RVP ZV-LMP	12
1.2.2 Tematický okruh Svět práce	14
2. Příprava na kariérové rozhodování a jeho souvislosti s ohledem na žáky základní školy praktické	15
2.1 Rodina a škola jako součást podpory v kariérovém rozhodování	17
2.2 Technika v souvislosti s výukou Světa práce	18
2.3 Připravenost žáka a možné překážky v jeho kariérovém rozhodování	20
2.4 Motivace	22
2.5 Sebepojetí žáka	23
2.6 Vnímaná vlastní účinnost žáka	24
3. Teorie profesního vývoje	26
3.1 Strukturální a procesuální teorie profesního vývoje	26
3.1 Hollandova teorie profesního vývoje	27
4. Projektová výuka	31
4.1 Základní pojmy: Projekt, projektová metoda, projektová výuka	31
4.2 Historie projektové výuky	32
4.3 Projekt jako základní stavební kámen projektové výuky	33
4.4 Účel projektové výuky ve výuce Světa práce na ZŠ praktické	38
Empirická část	40
5. Projektové vyučování ve výuce Světa práce na Základní škole praktické– výzkumné šetření	41
5.1 Metody a techniky výzkumného šetření	41
5.2 Kvalitativní výzkum	41
5.3 Interview- rozhovor	42
5.4 Cíl výzkumu	43
5.5 Formulace pracovních předpokladů výzkumu	44
5.6 Otázky kladené učitelům	45
5.7 Charakteristika výzkumného souboru, místa šetření	46

5.8	Průběh a analýza výsledků kvalitativního výzkumu	47
5.9	Vyhodnocení a závěry kvalitativního výzkumu	60
Praktická část		64
6.	Projekt: Moje budoucí povolání	65
6.1	Plánování projektu	67
6.2	Realizace projektu	76
6.3	Prezentace výsledků projektu: (hodina 11 a 12)	85
6.4	Hodnocení projektu	85
6.5	Reflexe projektu	86
Závěr		88
Literatura a prameny:		91
Seznam obrázků:		97
Seznam použitých zkratk:		98
Seznam příloh:		99
ANOTACE		109

Úvod

Edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Základní škole praktické (dále ZŠ praktické) je nutné v dnešní době přizpůsobovat reformním změnám a trendům našeho školství. To se mimo jiné zásadně odráží ve volbě takových výukových metod, které mají být na jedné straně zajímavé a poutavé pro žáka, na té druhé má skrze jejich využití docházet k naplňování vytyčených výukových cílů. Učitel může v procesu výuky využít jednak klasické vyučovací metody, ale také ty, které umožní žákům rozumět učivu hlouběji a posléze jej prakticky uplatnit. Velký význam je v dnešní době kladen především na osobnost žáka a rozvoj jeho schopností a reálných možností. V edukaci žáků s lehkým mentálním postižením je vhodné nabízet takové činnosti, které vychází z potřeb jejich budoucího reálného života, jež sami dovedou vnímat v konkrétních ucelených souvislostech. Zde se otevírá možnost pro využití, v posledních letech hojně prosazované, projektové metody vyučování a její zařazení do výuky Světa práce na ZŠ praktické.

Cílem této diplomové práce je poskytnout jednak ucelené informace z oblasti projektového vyučování v souvislosti s výukou Světa práce na ZŠ praktické, a to převážně se zaměřením na kariérové rozhodování žáků této školy, ale také na základě informací následně provést prakticky kvalitativní výzkum, který bude jednak zaměřen na konkrétní názory pedagogů na daný typ výuky, především v souvislosti s výukou Světa práce na ZŠ praktické, ale také na přínos a případná negativa této výuky pro žáka s lehkým mentálním postižením. V návaznosti na výše uvedené, bude v závěru práce rozpracována konkrétní projektová výuka do výuky Světa práce na ZŠ praktické, která bude ověřena v praxi.

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je tedy zjistit, zda učitelé na ZŠ praktické využívají projektovou formu vyučování a to nejen ve výuce tematického okruhu Svět práce, ale také nás zajímá, co si pod tímto pojmem reálně představují. Další související otázky, na které prostřednictvím výzkumu hledáme odpovědi, jsou: Je metoda vhodná pro výuku tematického okruhu Světa práce u žáků s lehkým mentálním postižením, co přináší? S jakými druhy projektů se můžeme na ZŠ praktické reálně setkat? S jakými případnými obtížemi musíme ze strany žáků s lehkým mentálním postižením počítat? Jak tato metoda ovlivňuje aktivitu, samostatnost a vlastní vnímanou účinnost žáků s lehkým mentálním postižením?

Celý text předkládané diplomové práce bude členěn do tří částí. V teoretické části se budeme věnovat jednak základním pojmům, které se týkají žáka a školy v souvislosti s jeho speciálně vzdělávacími potřebami, kariérovým rozhodováním. Vzdělávání těchto žáků bude

dále analyzováno z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále RVP ZV- LMP), ale také konkrétněji prostřednictvím jednotlivých kompetencí základního vzdělávání. Dále budeme poukazovat na vzdělávání žáků v rámci ZŠ praktické z hlediska kariérového rozhodování, přípravy a připravenosti žáků na výkon jejich budoucího povolání.

Prostřednictvím teoretické části bude následně poukazováno na význam techniky ve vzdělávání žáků na ZŠ praktické, rozbor tematického okruhu Svět práce, a to v souvislostech s kariérovým rozhodováním žáků směrem k technické či netechnické profesi.

Dále se budeme zaměřovat na přípravu kariérového rozhodování v rodině a také ve škole. V souvislosti s připraveností žáka a překážkami kariérového rozhodování se dále dostaneme k pojmům- motivace, sebepoznání, sebepojetí, vnímaná vlastní účinnost žáka, ale také k teoriím profesního vývoje, se zaměřením na Hollandovu teorii profesního vývoje.

Od základních východisek a souvislostí kariérového rozhodování žáka na ZŠ praktické se následně dostaneme k vysvětlení projektové výuky. Teoretická část diplomové práce bude uvádět nejen její historické hledisko, ale také základní pojmy a vysvětlení toho, co je vlastně obsahem projektové výuky jako takové, co je jejím účelem.

V empirické části diplomové práce se budeme nejprve věnovat kvalitativnímu výzkumnému šetření týkající se právě projektové výuky na ZŠ praktické. Prostřednictvím výzkumu budou realizovány polostrukturované rozhovory s učiteli ZŠ praktické, které budou odpovědí na vytyčené pracovní předpoklady. Ze získaných informací, jejich analýzou, budou následně získány odpovědi na jednotlivé vytyčené cíle výzkumu a vysloveny závěry.

Na základě teoretické části a výstupů z části výzkumné bude v praktické části diplomové práce dále prezentován návrh projektové výuky do tematického okruhu Světa práce na ZŠ praktické. Návrh projektu „Moje budoucí povolání“, bude prostupovat obsahem vyučovacích hodin praktických činností- svět práce, českého jazyka, informačních a komunikačních technologií a také výtvarné výchovy. Projekt bude určen především žákům osmých ročníků druhého stupně ZŠ praktické. Jeho smyslem bude žáky podpořit v jejich budoucím kariérovém rozhodování směrem k technické i netechnické profesi, získání praktických zkušeností v oblasti, ale také poskytnout učitelům inspiraci pro provádění projektové výuky.

Teoretická část

1. Žák s lehkým mentálním postižením a škola

Dle Průchy, Mareše a Walterové je žákem každý, „*kdo je v roli vyučovaného subjektu a to bez ohledu na věk. Žákem, tak může být dítě adolescent, či dospělý*“ (1, s. 316).

Na žáka je také možné pohlížet jako na „*nejvýznamnějšího zákazníka školy a zároveň součást její organizační struktury. Kvůli němu, škola existuje, musí si jej vážit*“ (2, s. 58).

V souvislosti s výše uvedeným, Kalhous a Obst, poukazují na aktuální pojetí žáka, kdy je na něj nutné pohlížet jako na vyvíjející se bytost, tedy na „*subjekt, který se aktivně staví k tomu, jak ho škola vymezuje, který toto vymezování zvládá a překonává a tím se rozvíjí. Pojetí se orientuje více na žákovy životní potence a jejich realizaci prostřednictvím školy*“ (3, s. 66).

Takovéto pojetí žáka, z kterého bychom chtěli následně vycházet, zohledňuje vývoj jeho osobnosti. Žák tedy není pouze nečinným příjemcem informací ze strany učitele školy, ale sám ovlivňuje dění v procesu výuky.

Pro potřeby naší diplomové práce, se dále zaměříme konkrétněji na žáky s lehkým mentálním postižením, jež se vzdělávají na ZŠ praktické. Lze říci, že okruh osob s mentálním postižením zahrnuje široké spektrum lidí, z nichž každý je jedinečnou osobností. V současnosti existuje v naší i zahraniční literatuře řada definic, ze kterých vyplývá značná nejednotnost v definování pojmu mentálního postižení a také jeho chápání, a to nejen laickou veřejností.

O. Krejčířová definuje mentální postižení jako „*jev nesmírně složitý vzhledem k celé řadě faktorů, kterými může být determinován, proto stanovení definice je spojeno se značnými těžkostmi*“ (4, s. 161).

Žáka s mentálním postižením lze tedy obecně dle Švarcové charakterizovat „*jako takové jedince (děti, mládež i dospělé), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování*“ (5, s. 24).

Se zaměřením na žáka s lehkým mentálním postižením dále Valenta a Müller uvádí, že tyto „*žáci jsou v sebeobsluze plně nezávislí, jsou schopni vykonávat jednoduchá zaměstnání, v sociálně nenáročném prostředí se pohybují bez omezení a větších problémů. Výchovné prostředí má u těchto osob velký význam, výskyt dalších duševních poruch není nijak výrazný,*

můžeme jej přiřadit k běžné populaci. Organická etiologie se vyskytuje u menšiny žáků, u většiny převažuje myšlenka dědičnosti inteligence v populaci“ (6, s. 53).

Z pohledu školského zákona, č. 561/2004 Sb., je možné na žáka s lehkým mentálním postižením nahlížet jako na dítě, žáka, studenta, se zdravotním postižením, speciálními vzdělávacími potřebami.

*Z výše uvedené legislativy je tedy možné vyčíst, že „zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona **mentální**, tělesné, zrakové, nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování“ (7, s. 10267).*

Všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáci s lehkým mentálním postižením, mají dle školského zákona právo na takové vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.

Konkrétněji se k tomuto vyjadřuje vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška stanovuje *„cíle, zásady a formy speciálního vzdělávání, definuje typy speciálních škol a funkci asistenta pedagoga, organizaci speciálního vzdělávání, určuje vyrovnávací a podpůrná opatření, pomocí kterých se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami realizuje. Vyrovnávací opatření, jsou určena pro žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a zahrnují pedagogické či speciálně pedagogické metody a postupy respektující individuální zvláštnosti jednotlivých žáků. Podpůrná opatření jsou určena pro žáky se zdravotním postižením a zahrnují využívání speciálních metod, postupů a forem, prostředků a pomůcek, upravení podmínek či jiná úprava organizace vzdělávání reagující na individuální vzdělávací potřeby žáka“ (8, s. 503).*

V souvislosti se samotným zjišťováním speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků je ve školském zákoně poukázáno na konkrétní pomoc školy a školských poradenských zařízení.

Mezi tyto zařízení, dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum (9).

K samotnému vzdělávání těchto žáků pak Bartoňová, Bazalová a Pipeková uvádějí, že *„povinnou školní docházku mohou žáci s mentálním postižením plnit v základní škole, základní škole praktické, základní škole speciální nebo ve třídě pro žáky se zdravotním postižením při základní škole. Povinnou školní docházku může žák v odůvodněných případech také plnit formou individuálního vzdělávání“ (10, s. 65).*

Žáci s lehkým mentálním postižením se v praxi nejčastěji vzdělávají v ZŠ praktických, nebo se integrují do běžné základní školy. V rámci integrace na základních školách se prostřednictvím individuálního přístupu a konkrétních podpůrných opatření vzdělávají

společně s ostatními spolužáky, mají možnost řešit společně s nimi otázky volby jejich budoucího povolání, což může být pro obě strany v tomto směru přínosné. Reálně však, jak bylo zmíněno výše, je většina žáků s lehkým mentálním postižením vzdělávána na ZŠ praktické.

1.1 Vzdělávání žáků na základní škole praktické

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na úrovni základního vzdělávání přirozeně navazuje na předškolní vzdělávání. Právě v souvislosti se vzděláváním žáků by měla rodina hrát nejen v tomto období klíčovou roli, ale také její spolupráce se školou by měla být samozřejmostí, především u žáků s mentálním postižením, a to nejen ve spojitosti s jejich kariérovým rozhodováním.

Škola jako taková, je institucí, místem, které poskytuje žákům s lehkým mentálním postižením nejen výchovu, vzdělávání, poradenské a podpůrné služby, ale také směřuje k jejich všestrannému rozvoji a pomáhá vytvářet předpoklady pro kariérové rozhodování v praxi.

H. Grecmanová, v souvislosti se školou uvádí, že je to „významná výchovná instituce, specializovaná a organizovaná, s přesně vymezenou strukturou, cílem, obsahem, metodami, formami a prostředky výchovy. V souladu s naplňováním požadavků harmonického rozvoje člověka se podílí na rozvoji a uplatnění jeho poznání, vytvářením vědomostí, dovedností, schopností, návyků, sklonů a zájmů, čímž přispívá k jeho socializaci“ (11, s. 31).

Jak již bylo zmíněno výše, pro žáky s lehkým mentálním postižením jsou v našem školském systému určeny především ZŠ praktické, které umožňují žákům plnit základní školní docházku v průběhu devíti let a žáci jejím absolvováním získávají základní vzdělání.

Jejím cílem je, jednotlivými výchovnými a vzdělávacími prostředky, metodami, umožnit žákům s lehkým mentálním postižením dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a osobnostních kvalit při respektování individuality každého z nich, s ohledem na jejich možnosti a schopnosti. Výstupem takového vzdělání by pak měla být co nejlepší integrace těchto žáků v širokém společenském prostředí spojeném s co nejlepším uplatněním a spokojeností v reálném životě, tedy i v budoucím zaměstnání.

M. Valenta uvádí, že „mezi základní školou praktickou a běžnou základní školou existují rozdíly spíše kvalitativního charakteru. Svou strukturou, organizací a učebním plánem se příliš neliší. Tento typ zařízení, vychází ze standardů Evropské agentury pro speciální

vzdělávání a zaměřuje se především na praktickou přípravu žáků. Z tohoto důvodu, bývají praktické školy vybaveny např. cvičnými byty, kuchyněmi, dřevo-dílnami, keramickými dílnami, výtvarnými ateliéry, zahradami.“ (6, s. 91).

Samotný vzdělávací proces v ZŠ praktické se konkrétněji člení na dva stupně: 1. stupeň – 1. – 5. ročník a 2. stupeň – 6. – 9. ročník. Po jejím absolvování žák získá základní vzdělání (6).

Vzdělávání na této škole se uskutečňuje na základě školního vzdělávacího programu, který je zpracován podle RVP ZV- LMP. Struktura předmětů na základní škole praktické je stejná jako na běžné základní škole, tedy kromě předmětů speciálně pedagogické péče.

Při výchovně vzdělávacím procesu na ZŠ praktické se také uplatňují speciálně pedagogické prostředky, především se využívají didaktické, diagnostické a terapeuticko-formativní metody, formy a prostředky v užším slova smyslu (kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky), je-li to třeba.

Do vyučovacího procesu se vřazují také tzv. předměty speciálně pedagogické péče (individuální logopedická péče, zdravotní tělesná výchova, rehabilitační tělesná výchova, znakový jazyk, prostorová orientace), dále školy poskytují pedagogicko-psychologické služby a jsou zaváděna tzv. podpůrná opatření, která byla již výše zmíněna.

V ZŠ praktické se vzdělávají právě žáci s diagnostikovanou lehkou mentální retardací, ale také žáci s jinými psychickými poruchami, popř. děti s mentálním postižením, s projevy specifických poruch učení a chování.

Vzhledem k různosti žáků a jejich schopnostem I. Švarcová uvádí, že „výchovný a vzdělávací proces se v základní škole praktické, přizpůsobuje úrovni psychofyzického rozvoje žáků. Vzhledem ke značné variabilitě jejich schopností a dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, je také nezbytné uplatňovat při jejich vzdělávání individuální přístup, odpovídající jejich vývojovým a osobnostním zvláštnostem.“ (12, s. 73).

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením vyžaduje odbornou připravenost všech pedagogických pracovníků ZŠ praktické, podnětné prostředí, které žáka stimuluje k osvojování nových vědomostí, dovedností, návyků a dalších postojů. Žák prostřednictvím vzdělávání, konkrétněji v oblasti výuky tematického okruhu Světa práce, získává nové poznatky, s jejichž osvojením a pochopením má souviset takové uchopení problematiky kariérového rozhodování, jež povede k jeho vhodné volbě budoucího povolání. Z tohoto pohledu je tedy nutné proces a obsah projektové výuky ve výuce tematického okruhu Světa práce přizpůsobit konkrétním možnostem a schopnostem žáků tak, aby výuka byla co nejefektivnější.

1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Nové principy kurikulární politiky, které byly zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize) a zakotvené v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, přinesly do naší vzdělávací soustavy nový systém kurikulárních dokumentů. Tyto dokumenty jsou dvouúrovňové- státní a školní.

1.2.1 RVP ZV-LMP

Skalková uvádí, že se jedná o „*rámcové programové dokumenty, jejichž záměrem je vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinna zařadit do svých školních vzdělávacích programů a nabídnout je k osvojení všem žákům jako závazné*“ (13, s. 100).

Na školní úrovni hovoříme o tzv. školních vzdělávacích programech (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

„*ŠVP, vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků. Má na zřeteli postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat. Vzdělávací proces na konkrétní škole se pak uskutečňuje podle ŠVP, který si škola vypracovala*“ (14, s. 88).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP) vychází z nové strategie vzdělávání, celoživotního učení žáků, ale také nám formuluje očekávanou úroveň vzdělání, tedy i vzdělání v oblasti tematického okruhu Světa Práce, která je konkrétně udána pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. RVP ZV – LMP, je součástí RVP ZV a představuje jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením- respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, zohledňuje jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady.

RVP ZV- LMP tak vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a stanovuje cíle vzdělávání těchto žáků.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je ve shodě s RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny vzdělávacími obory, jež se člení na jednotlivé tematické okruhy. V souvislosti s kariérovým rozhodováním žáků se pro potřeby naší diplomové práce jeví jako stěžejní vzdělávací oblast Člověk a svět práce a jeho tematické okruhy.

Vzdělávací obor je konkrétněji členěn na 1. stupni ZŠ na tematické okruhy: Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce a Příprava pokrmů. Tyto okruhy jsou pro školu povinné. Následuje 2. stupeň, kde se člení na osm tematických okruhů: Práce s technickými materiály, Design a konstruování, Pěstitelské práce a chovatelství, Provoz a údržba domácnosti, Příprava pokrmů, Práce s laboratorní technikou, Využití digitálních technologií a pro nás stěžejní **Svět práce**. Ze všech okruhů je povinný právě tematický okruh Svět práce, z ostatních si škola následně vybírá dle svých potřeb a záměrů minimálně jeden další. Dle Rámcového učebního plánu (RVP ZV) je pro oblast Člověk a svět práce, konkrétněji pro 6 -9 ročník, věnována minimální tříhodinová týdenní časová dotace (14).

V rámci ZŠ praktické, vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, se v tomto směru realizuje výuka různými formami, a to prostřednictvím vyučovacího předmětu- Pracovní činnosti. Předmět má složky: dílenské práce, pěstitelské práce, příprava pokrmů, svět práce. Dle tabulace, konkrétních učebních plánů ZŠ praktických, je možné tuto oblast vyučovat až s pětihodinovou týdenní dotací. Pro vyučování světa práce je pak vyčleněna patnácti hodinová roční časová dotace, a to z celkového počtu hodin výuky věnované pracovním činnostem.

RVP dále zařazuje do výuky průřezová témata, jež se svými obsahy také obecně prolínají s oblastí kariérového rozhodování žáků. Podporují tak přípravu na společenské a profesní uplatnění, umožňují uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem. Stanovují dále základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu (14).

Kosmáková uvádí, že „význam Rámcového vzdělávacího programu spočívá mimo jiné v tom, že specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání, a vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo“ (15, s. 22).

Lze tedy říci, že obecné cíle vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením jsou v RVP ZV- LMP vymezeny pomocí klíčových kompetencí, které představují „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (14, s. 11).

Dle RVP se klíčové kompetence navzájem prolínají a k jejich vytváření a rozvoji musí směřovat celý vzdělávací obsah i školní aktivity, tedy i v oblasti kariérového rozhodování žáků. V průběhu základního vzdělání jsou za klíčové pokládány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní a kompetence občanské (14).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků s lehkým mentálním postižením je ovlivňováno mnoha faktory. Z výše uvedeného vyplývá, že specifika výuky těchto žáků na ZŠ praktické jsou reflektována nejen podpůrnými opatřeními a dalšími pedagogickými přístupy, ale především na ně pamatuje Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Obsah, dílčí cíle a klíčové kompetence dokumentu na sebe navazují a vzájemně se prolínají a doplňují tak, aby byl vytvořen smysluplný celek vzdělání, v jehož rámci se samozřejmě setkáváme také s výukou tematického okruhu Svět práce, volby budoucí profese, jež je pro žáky velmi důležitá.

1.2.2 Tematický okruh Svět práce

Tematický okruh Svět práce je závazný pro 8. a 9. ročník, ale je možno jej realizovat už od 7. ročníku základní školy. Jeho význam je zdůrazněn nejen jeho povinným zařazením, ale i jeho obsahovým posílením a zaměřením na otázky týkající se přípravy na volbu povolání.

Vzdělávací obsah tematického okruhu se zaměřuje na utváření a rozvíjení praktických dovedností a osobních vlastností žáků, které jsou předpokladem pro jejich budoucí úspěšné začlenění do pracovního života a jež je možné rozvíjet právě v rámci projektové výuky ve výuce světa práce.

V tomto tematickém okruhu je v souvislostech s kariérovým rozhodováním učivo zaměřeno na volbu profesní orientace žáků, možnosti vzdělávání, zaměstnání, podnikání, ale také samotný trh práce. Bližší obsah oblasti a očekávané výstupy ze strany žáka jsou dále prezentovány v příloze č. 2.

Brand a Horská, v souvislosti s obsahem tematického okruhu, uvádějí, že rozšiřuje žákům poznatky o světě práce a přibližuje jim vzdělávací a pracovní příležitosti i reálné možnosti uplatnění absolventů ZŠ praktické na trhu práce. Tím významně napomáhá lepšímu rozhodování žáků při volbě vhodné střední školy a v dlouhodobé perspektivě tak, že může zajistit jejich větší úspěšnost v dalším odborném a profesním růstu (16).

2. Příprava na kariérové rozhodování a jeho souvislosti s ohledem na žáky základní školy praktické.

V souvislosti s projektovou výukou Světa práce níže uvádíme kariérové rozhodování žáků s lehkým mentálním postižením, jež je nedílnou součástí obsahu výuky na ZŠ praktické.

Pod pojmem **kariérové rozhodování** si lze dle Hlad'a představit „*všeobecné označení procesu, kterým lidé procházejí, když hledají uskutečnitelné kariérové alternativy, vzájemně je porovnávají a následně jednu z nich vyberou*“ (21, s. 16).

Pojem kariérové rozhodování je tedy širokým pojmem, který zahrnuje také volbu povolání, profesní orientaci, výchovu k volbě povolání, poradenství v této oblasti a v neposlední řadě také působení rodinných příslušníků, sociálního okolí žáka a také techniky v souvislosti s kariérovým rozhodováním. Neopomenutelná je role školy a poradenských zařízení, které v této oblasti žáka podporují.

Dle pedagogického slovníku, je hlavním obsahem **profesní orientace** žáka zejména „*utváření, rozvíjení reálného profesního cíle a perspektivy mladého člověka, vlastností a schopností významných pro proces volby povolání, jeho vykonávání a eventuálně rekvalifikace*“ (1, s. 181).

Langer uvádí, že problematika profesní orientace je podstatnou součástí výchovně vzdělávacího procesu žáka. Dle jeho názoru má být u žáků s lehkým mentálním postižením už od nejnižších tříd zaměřována na rozvoj těch složek osobnosti tak, aby se v budoucnosti dokázali začlenit do běžného života. Tito žáci hůře chápou běžné vztahy v životě, tedy i pracovní vztahy, a mají problém se zaměřením na vzdálenější cíle a jejich dokončení. Z výše uvedených důvodů je nutné zaměřit jejich edukaci na emoční a primární potřeby, které se postupně mění v některé potřeby kulturní, jako je například potřeba něco manuálně tvořit, ale také komplexně na smyslové vnímání těchto jedinců (22).

Hlad'o hovoří o dalším základním pojmu kariérového rozhodování žáka, tedy o **volbě povolání**, do které zahrnuje: „*rozhodování o konkrétním povolání, které by dotyčný jednotlivec chtěl v budoucnu vykonávat, výchovu k volbě povolání, výběr střední školy v posledním ročníku základní školy, hledání konkrétního zaměstnání u konkrétního zaměstnavatele a rekvalifikace na jiné povolání*“ (23, s. 3).

Průcha, Mareš a Walterová, zmiňují rovněž důležitý termín- **výchova k volbě povolání**. Ta je jejich pohledem chápána jako „*součást všeobecného vzdělávání, která zahrnuje přípravu na svět práce a postupnou profesní orientaci a pomoc při volbě profesionální dráhy. Rozšiřuje obecně pracovní kompetence a předprofesní dovednosti, seznamuje s trhem práce, povinnostmi a právy pracujících, vztahy na pracovišti mezi zaměstnavateli a zaměstnanci, poskytuje vhled do charakteristických rysů a typů zaměstnání, seznamuje se socioekonomickým statusem profesí*“ (1, s. 278).

Jak je z výše uvedeného výčtu termínů zjevné, vymezení kariérového rozhodování je poměrně obsáhlé a nejednotné. Budeme-li chtít kariérové rozhodování žáka s lehkým mentálním postižením diferencovat, můžeme se setkat jednak s užším pojmem prvotní volba povolání, ale také se sekundárním rozhodováním na střední škole- druhá profesní volba žáka.

Jedná se o takové rozhodování žáků s lehkým mentálním postižením, kdy jsou kladeny velké nároky na jejich osobnostní vlastnosti, nejen v souvislosti se sebeprosazováním, ale také na schopnosti správného kariérového rozhodování každého z nich, jejich kariérní zralosti.

Nouzová a Strádal vysvětlují, že v rámci prvotní volby povolání dochází u žáků na konci povinného vzdělávání ke zvažování celkové profesní orientace, hledání vhodného studijního či učebního oboru a výběru konkrétní střední školy (24).

Hlad' o k tématu uvádí, že volba má v celém procesu profesní orientace zvlášť důležitý význam. Říká že, „*jednak ze všech voleb poskytuje nejvíce možností a je tedy vlastně nejsložitější, jednak směřuje a ovlivňuje tak blízkou i vzdálenější perspektivu dospívajících. Zvlášť náročné je rozhodování zdravotně a sociálně znevýhodněných žáků. Volba povolání u nich probíhá komplikovaněji než u ostatních vrstevníků a navíc citlivěji vnímají všechny problémy, které jsou s ní spojeny*“ (23, s. 4).

Každý žák, tedy i žák s lehkým mentálním postižením, by měl v dalším vzdělávání, tedy na střední škole, posilovat identifikaci s primárně zvoleným oborem v rámci prvotní volby povolání. Pokud se však jeho představy o profesní budoucnosti změnily, vzniká zde prostor pro využití tzv. **druhé profesní volby žáka**.

Kariérové rozhodování žáka je závislé na **zvážení spousty subjektivních a objektivních faktorů**, které by měl žák umět posoudit sám, nebo za pomoci blízkých lidí, rodiny, spolužáků, pokud toho není zcela schopen, jako je tomu v případě žáka s lehkým mentálním postižením. Zde se může jevit jako velmi přínosné právě využití projektové výuky v hodinách světa práce, na ZŠ praktické a její celkové působení na žáky a jejich okolí.

2.1 Rodina a škola jako součást podpory v kariérovém rozhodování

Rozhodování žáků s lehkým mentálním postižením o volbě povolání na konci studia základní školy praktické je velmi významnou a nelehkou etapou v jinak celoživotním procesu jejich profesní orientace, proto je třeba systematicky a neustále ovlivňovat kariérový vývoj žáků. Jednak prostřednictvím výchovně vzdělávacího procesu- kariérovou výchovou, výukou světa práce, která je v kurikulárních dokumentech zakotvena především v samostatném tematickém okruhu Svět práce, ale především také ze strany **rodiny žáka**, jejíž role je v tomto směru poměrně zásadní.

Je tedy zřejmé, že jedním ze zásadních vlivů, které působí na žáka a jeho kariérové rozhodování, je jeho rodinné prostředí.

Průcha, Mareš a Walterová, v pedagogickém slovníku poukazují na to, že právě toto *„prostředí je nejvýznamnějším zdrojem vlivů formujících vývoj jedince. Rodinné prostředí působí na základě psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte od narození až mnohdy do období dospělosti, zejm. ovlivňuje jazykovou a komunikační kompetenci dítěte, jeho kognitivní a emoční vývoj dítěte, jeho postoje, předsudky hodnotové orientace. Sociokulturní profil rodiny a zejm. úroveň vzdělání rodičů významně determinuje, vzdělávací výsledky žáků a jejich postoje vůči škole a vzdělávání. Sociologické výzkumy potvrzují, vlivy rodinného prostředí na utváření životního stylu lidí, na jejich profesní a životní dráhy, příjmy a ekonomické postavení“* (1, s. 203).

Hlad'o v časopisu Pedagogická orientace píše, že *„rodiče jsou nejenom nejčastěji vyhledávanými poradci žáků, ale jsou rovněž považováni za nejefektivnější zdroj rad a informací“* (25, s. 68).

Následně k tomu dodává, že právě dosažené vzdělání rodičů žáka, jejich kvalifikace a prestiž jejich povolání, se jednoznačně promítají do míry volnosti, která je v rámci konkrétního výběru jejich budoucího povolání z jejich strany poskytována (27).

Hlad'o uvádí, že právě rodiče s tzv. vyšším socioekonomickým statutem, s vyšším vzděláním, *„jsou při výběru školy aktivnější a volbu dalšího vzdělávání nechávají na dětech, méně často než rodiče s nižším socioekonomickým statutem“* (26, s. 52).

V souvislosti s výše uvedeným, dále poukazuje na to, že *„rodiče s nižším socioekonomickým statutem se nesnaží aktivně ovlivňovat budoucnost svých dětí a ponechávají jim vysokou míru autonomie. Jednou z možných příčin, může být skutečnost, že u těchto rodičů je v otázkách volby další vzdělávací dráhy častěji patrná nerozhodnost a*

nejistota a většina z nich se necítí být pro tuto úlohu připravena. Navíc považují děti za experty s adekvátními kompetencemi k tomu, aby na konci základní školy rozhodly o své další vzdělávací profesní dráze samostatně“ (26, s. 53).

Lze tedy říci, že rodiče, které mají sami vyšší vzdělání a chápou jeho význam pro lepší budoucnost své rodiny, vyvíjí značný tlak na vzdělání a kariérové rozhodování svých dětí, což se pozitivně odráží také u žáků s lehkým mentálním postižením, kteří tuto podporu jednoznačně potřebují. Naopak děti, které pocházejí z méně podnětného rodinného prostředí, nejsou vhodně vedeni, takové ambice obvykle nemají a inklinují k výběru jednodušší vzdělávací dráhy, a to někdy na úkor svých schopností.

Kariérové rozhodování žáků, je jednoznačně ovlivňováno sociálním okolím, ve kterém žijí. Žáci s lehkým mentálním postižením, kteří nejsou vychováni svojí primární rodinou, nebo nejsou vhodně vedeni ke kariérovému rozhodování ze strany svých biologických rodičů, mají být v tomto ohledu mimo jiné dále podporováni pracovníky jednotlivých školských zařízení, kde jsou vychováni poradenskými pracovníky, ale také učiteli na ZŠ.

Dle Výzkumu služeb kariérového poradenství a potřeb jeho klientů na základních školách a středních školách v ČR konkrétněji vyplývá, že učitelé a poradenští pracovníci jsou ze strany žáků vyhledáváni minimálně, a to pouze u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (27).

I přes tento malý vliv, který žáci udávali, je velmi zajímavé zjištění výzkumu Walterové, Gregera a Novotné, kteří došli k závěru že *„žáci, kteří v době dotazování nebyli ještě pevně rozhodnuti, na kterou střední školu podají přihlášku, vnímali vliv učitelů jako velmi významný, zatím co žáci, kteří již byli rozhodnuti, často uváděli, že učitelé neměli na rozhodování žádný vliv“ (27, s. 70).*

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že část žáků s lehkým mentálním postižením bude očekávat také od učitelů ZŠ praktické určitý podíl na jejich kariérovém rozhodování, jež by mohlo být reálně uskutečňováno právě v projektové výuce tematického okruhu Světa práce.

2.2 Technika v souvislosti s výukou Světa práce

Chceme-li hovořit o technice v souvislosti s výukou tematického okruhu Světa práce na ZŠ praktické, máme tím na mysli, že technika je stále více dostupná všem uživatelům, a proto se také stala důležitým obsahem výuky na všech školách.

Jak uvádí Kropáč a Chráska, toto úzce souvisí s vlivy, které působí ze strany techniky na člověka a odráží se tak dále také v cílech, obsahu a uplatnění ve výuce obecně (17).

Úkolem techniky, v souvislosti s výukou tematického okruhu Světa práce, není pouze technické vzdělávání jako takové, ale také rozvíjení tvořivého myšlení žáků a samozřejmě jejich pozitivní vztah k technice, což se následně odráží v jejich profesní orientaci.

Žáci se ve výuce běžně setkávají s různou technikou a učí se ji následně využívat v reálném životě.

Škára hovoří o vytváření tzv. technické gramotnosti a uvádí, že *„technické vzdělávání umožní žákům poznat účel a význam techniky, technických činností, přispívá k podněcování a rozvíjení psychického potenciálu a manuálních dovedností žáků, vybavuje žáky systémem základních dovedností a vědomostí a přiblíží žákům technické profese a pomůže jim při rozhodování o jejich vstupu do společenské praxe“* (18, s. 32).

Jako o nedílné součásti komplexního pojetí všeobecného vzdělávání na základních školách, které se odráží i v oblasti kariérového rozhodování, hovoří Skalková o tzv. technologickém vzdělávání. **Jedná se o vztah všeobecného vzdělávání k technice, světu práce a životu ve 20. století, které proniká do vzdělávání různými formami.**

Souhlasíme s názorem, že *„technologické vzdělávání, včetně informační technologie, přispívá zároveň k překonávání představ o škole jako jediném zdroji vzdělávání a k překonávání izolace školy od ostatního života společnosti. Osvojování moderních informačních a komunikačních technologií se přiřazuje jako rovnocenná součást k takovým základním kulturním technikám, jako je čtení, psaní, počítání“* (13, s. 53)

Konkrétní hodina ve výuce tematického okruhu Světa práce ve spojení s využitím techniky je především o tvořivé, aktivní činnosti žáků, kdy se nestávají experty v oboru, ale vytvářejí *„kompetentní jednání při řešení situací spojených s užitím techniky, očekávané v přítomném i budoucím životě žáků“* (19, s. 37).

Ve výuce žáka s lehkým mentálním postižením, tedy i projektové výuce, jsou velmi důležité praktické a tvořivé činnosti. Na tento fakt, poukazuje též Mošna, který doporučuje $\frac{3}{4}$ výuky věnovat právě praktické činnosti, následnému zobecňování a abstrakci, což vede k využívání jejich znalostí z oblasti techniky, Světa práce, aplikaci znalostí v reálných situacích řešení problému vycházejících z každodenního života. Ve své práci podotýká také to, že *„během těchto činností dochází i k získávání nových znalostí a doplňování, prohlubování a rozšiřování znalostí stávajících“* (20, s. 18).

V souvislosti s výše uvedeným je nutné podotknout, že skrze techniku si žák nerozvíjí pouze své znalosti, dovednosti, ale také základní lidské hodnoty. Tím máme na mysli např. úctu k lidem, smysl pro zodpovědnost, smysl pro krásu atd.

Žáci jsou prostřednictvím této výuky seznamováni s obsahem řady technických a netechnických profesí, jejich podstatou a obsahem, což v důsledku také významně ovlivňuje jejich kariérové rozhodování.

2.3 Přípravenost žáka a možné překážky v jeho kariérovém rozhodování.

V souvislosti s náročností tohoto rozhodování a připraveností žáka Pavelková poukazuje nato, *„že výběr profese není jen chvilkovým rozumovým řešením, ale vystupuje vždy jako výsledek dlouhodobého procesu sebeurčení člověka ve světě profesí, neoddělitelného od rozvoje osobnosti jako celku. Tento proces může probíhat aktivně a efektivně, jestliže je na to osobnost připravena. Hlavním úkolem profesní orientace je aktivizovat proces profesního sebeurčení, který není pravděpodobně možný bez celkové orientace žáků na budoucnost. U každého jedince je tedy důležité formovat správné životní cíle a perspektivy a učit strategie životního plánování“* (28, s. 42).

Jisté je, a v souvislosti s žáky s lehkým mentálním postižením musíme podotknout, že *„celkové poškození neuropsychického vývoje osob s mentální retardací přináší s sebou řadu zvláštností v jednotlivých stránkách jejich osobnosti. Poškození se dotýká procesů poznávacích, zasahuje sféru emocionální a volní, ovlivňuje adaptabilitu i chování jedince, projevuje se i ve zvláštnostech motoriky.“* (29, s. 130)

Za mnohé psychology situaci hodnotí Hořánková, která poukazuje na to, že žákům v tomto období chybí především objektivní sebepoznání, dále je specifická proměnlivá motivace žáka, jeho nestálé sebehodnocení a špatná informovanost o světě práce, která je zaměřena pouze povrchně. Dále uvádí, že jsou pro pubescenty typické poměrně široké zájmy, jejich nevyhraněnost a kolísání, přesto však hrají v jejich kariérovém rozhodování velmi důležitou roli (30).

Je tedy otázkou, zda jsou žáci s lehkým mentálním postižením na ZŠ praktické po všech stránkách, dostatečně připraveni na to, aby sami mohli rozhodovat o své budoucí profesi.

Hlad'o právě v souvislosti s připraveností na rozhodování o budoucí profesi žáka hovoří o tzv. Kariérní zralosti, jež popisuje jako *„schopnost vypořádat se s vývojovými úlohami v profesní, nebo kariérové oblasti, a to ve srovnání s jinými lidmi, kteří jsou ve stejné fázi života a řeší identické vývojové úkoly“* (26, s. 30).

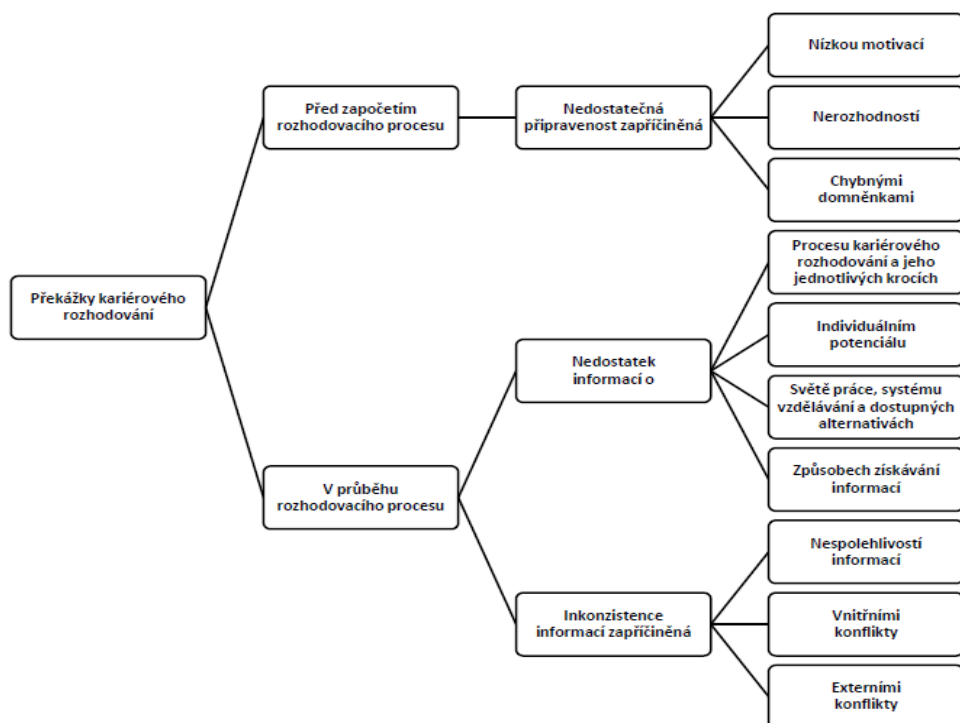
Dle Vendela je právě kariérová zralost „měřítkem připravenosti uskutečnit volbu další vzdělávací a profesní dráhy na základě postojů ke kariérovému rozhodování a vědomostí oněm“ (31, s. 21).

Pokud tedy žáci s lehkým mentálním postižením disponují nízkým stupněm kariérové zralosti, potom se to bude jednoznačně promítat v jejich nerozhodnosti, v jejich další vzdělávací a také profesní dráze.

Kariérové rozhodování žáka s lehkým mentálním postižením, jak již bylo výše zmíněno, ovlivňuje celá jeho osobnost. V souvislosti s ní se můžeme setkat s mnohými negativy: s povrchností, nerozhodností (kariévní zralost), lhostejností, výkyvy nálad, nízkou úrovní volních vlastností, časté změny v orientaci, rozhodnutích a také se skutečností, že dosud není dokončen vývoj schopností (32).

Můžeme tedy hovořit o konkrétních nepříznivých skutečnostech, které ovlivňují kariérové rozhodování těchto žáků a ovlivňují také projektovou výuku v tomto směru.

Gati, Krauszová a Osipow, hovoří o tzv. **Překážkách kariérového rozhodování**. Jejich taxonomie překážek kariérového rozhodování zahrnuje tři hlavní kategorie: nedostatečnou připravenost; nedostatek informací a tzv. inkonzistenci informací (21).



Obr. č. 1 Překážky kariérového rozhodování (21).

V souvislosti s výše uvedenými překážkami, které ovlivňují kariérové rozhodování všech žáků, tedy i žáků ZŠ praktické v souvislosti s projektovou výukou ve světě práce, se dostáváme k některým kategoriím, které bychom chtěli blíže vysvětlit. Především se jedná o motivaci těchto žáků, jejich sebepojetí, vlastní vnímanou účinnost a zkušenosti žáka, které budou obsahem následujících kapitol.

2.4 Motivace

Motivace je důležitá součást každé osobnosti, tedy i žáků s lehkým mentálním postižením. Z psychologického hlediska je vlastně odpovědí na otázku, proč člověk vyvíjí nějakou aktivitu, proč o něco usiluje. Motivace ve škole jednoznačně ovlivňuje zájem o vyučování, nejen jeho projektovou formu, ale také vytváří přirozené podmínky pro rozvíjení učení a práce každého žáka. Jejich pozornost a zájem, je ve škole samozřejmě výběrový, tak jako jinde. Lze tedy říci, že se věnují hlavně tomu, co je nějakým způsobem oslovilo, co je pro ně zajímavé.

Čáp a Mareš motivaci chápou jako, „*souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti, tj. souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje*“ (33, s. 145).

Psychologický slovník rozlišuje motivaci např. na: „*motivaci primární (což jsou vrozené biologické potřeby), sekundární (naučené tendence chování), ale také motivaci vnější (závislou na různé době či přítomnosti a absenci různých lidí) a vnitřní (vycházející z organismu jedince)*“ (34, s. 328).

Lze tedy říci, že motivace je obecně příčinou vývoje, pohybu a změny v životě každého žáka. Ovlivňuje nám směr jeho chování, jednání a také tvoří základ pro rozhodovací procesy, tedy i rozhodování v oblasti volby budoucího povolání a aktivitu žáka v rámci projektové výuky. Z těchto důvodů je nutné si uvědomit určitá specifika motivace žáků s lehkým mentálním postižením a umět s nimi pracovat.

Valenta uvádí, že pro dítě s mentálním postižením je specifická „*tzv. motivační nevyhraněnost, kdy má problém s diferenciací hlavního a vedlejšího motivu, což se u některých jedinců může negativně projevat v krátkodobé a blízké motivaci a také ovlivňovat snahu dosahovat vzdálenějších cílů*“ (6, s. 411).

Motivaci těchto žáků, však lze v rámci edukačního procesu ovlivnit, a to v pozitivním slova smyslu, zejména charakterem pracovního úkolu, který je jim zadán, způsobem vedení výuky, kde se nám otvírá možnost využití projektové výuky u těchto žáků, která se jeví jako zajímavá.

Z výše uvedeného vyplývá, že didakticky nejcennější jsou pro učitele vnitřní motivy žáků, které vyplývají ze zájmů žáka, pocitů potřeby, užitečnosti, ale také samotného uvědomění si sebe sama.

2.5 Sebepojetí žáka

Sebepojetí jedince je možné chápat jako celkový postoj a vztah k vlastní osobě. To se v průběhu pubescence zásadně prohlubuje a mění. Kromě zevnějšku jedince zahrnuje jeho schopnosti, mravní a volní kvality, všechny myšlenky, názory a v neposlední řadě také přání do budoucnosti, také v souvislostech s kariérovým rozhodováním žáků (23).

Lze jej „považovat za výsledek sebepoznání založeného na podnětech sociálních, osobnostních a situačních, tedy je závislé na informacích poskytovaných okolím“ (33, s. 171).

Taxová k tomu uvádí, že „sebepojetím obsahuje jednak prvky kognitivní (sebeoznání, sebedefinování a sebehodnocení), emocionální (sebecit a sebeúcta) i činnostně regulační (sebeprosazování, sebeuplatnění, sebekontrola a seburčení), které se navzájem prolínají“ (35, s. 116).

Jestliže chceme v souvislosti s výukou Světa práce a kariérového rozhodování žáků vysvětlit pojem sebepoznání žáka, které je vlastně výsledkem sebepojetí, použila bych myšlenku Kříže, který ve své knize hovoří o tomto pojmu jako, „ o přijímání nových informací o sobě a jejich vědomé začleňování do sebepojetí“ (36, s. 10).

Sebepoznání ve vztahu k budoucí profesi dle Hlad'a „umožňuje jedinci poznat osobní potenciál a následně porovnat vlastní pracovní dispozice s nároky na výkon zvoleného povolání. Tato komparace umožňuje adekvátní rozhodnutí o profesní orientaci a volbě dalšího vzdělávání. Osobní potenciál není stabilní, zvyšuje se s novými úkoly a zkušenostmi. Lidé se vyvíjejí, rostou, mění a jejich potenciál se mění také. Sebepoznání tudíž není jednorázovým aktem, ale permanentním procesem. Poznání sebe sama není důležité pouze pro správnou volbu povolání, ale i pro celkový rozvoj osobnosti člověka. Sebepoznání je např. podmínkou autoregulace, sebepoznání bývá obecně uznáváno psychology jako zvlášť cenná cesta ke zlepšení adaptace a upevnění duševního zdraví“ (23, s. 34).

Fontana poukazuje na to, že sebepoznání je „kognitivní složkou sebepojetí, závisí na schopnosti reflexe, sebeobraz je naučený a závisí na popisech poskytovaných okolím“ (37, s. 246).

Proto, je u žáka s lehkým mentálním postižením zvlášť důležité, uvést v souvislost vlastní sebepojetí, sebepoznání a sebereflexi, vést k vytvoření takového sebeobrazu, prostřednictvím

kterého by byl schopen uvědomovat si vlastní možnosti a nedostatky v oblasti volby jeho budoucí profese.

Podle Kříže je vědomí vlastních omezení, hnacím motorem osobního sebezvoje každého z nás (36).

2.6 Vnímaná vlastní účinnost žáka

Právě přesvědčení o vlastních schopnostech a možnostech, v pozitivním i negativním slova smyslu, je pro žáky s lehkým mentálním postižením, nejen ve výuce světa práce, velmi důležité. Jestliže bude mít žák pocit sebedůvěry, že je schopen něčeho dosáhnout, nebo naopak, že něco nemůže zvládnout, bude se to jednoznačně projevovat v jeho výkonech nejen v rámci projektového vyučování, ale také v jeho celkové psychické pohodě.

Vnímanou vlastní účinnost žáka (SELF-EFFICACY) lze dle konceptu kanadského sociálního psychologa Alberta Bandury definovat jako *„přesvědčení o vlastních schopnostech jedince, dosáhnout určených úrovní výkonu, které ovlivňují události působící na náš život. Přesvědčení o vlastní účinnosti určuje, jak lidé cítí, myslí, motivují sami sebe, a jak se chovají. Na různorodých účincích tohoto přesvědčení, se podílejí čtyři hlavní procesy. Patří k nim kognitivní, motivační, afektivní a selektivní procesy“* (38, s. 1).

V naší české odborné literatuře se setkáme s různými názvy tohoto konceptu: sebedůvěra ve vlastní schopnosti, sebeuplatnění, sebeúčinnost, osobní zdatnost atd., ale také příbuznými pojmy, které s tímto konceptem úzce souvisí a prolínají se s ním. Jedním z nich je bezesporu výše uvedené sebepojetí (self-koncept), které nám představuje celkové sebehodnocení člověka.

Wiegerová uvádí, že právě na rozdíl od sebepojetí, jež jsme vysvětlili výše, je vnímaná vlastní účinnost konkrétnější a to proto, že *„jde ohodnocení sebe sama, v konkrétním kontextu, vzhledem ke konkrétnípožadavkům úkolové situace. Jedinec uvažuje, jak je zdatný při organizování a prováděníurčité specifické činnosti, aby dosáhl stanoveného cíle“* (39, s. 15).

To znamená, že v našem případě se jedná o to, jak je žák s lehkým mentálním postižením schopen uvažovat nad tím, jak zvládne konkrétní problém v rámci projektové výuky ve výuce světa práce, zadanou činnost či úkol hodnotí tedy svou zdatnost.

Bandura, však dále poukazuje na to, že vnímaná vlastní účinnost může být ovlivňována nejen vlastním globálním sebepojetím jedince, ale také komunitou a společností, ve které

jedinec žije. Konkrétně uvádí, že *„jedinec porovnává své charakteristiky s tím, co daná společnost oceňuje u svých členů, nebo co naopak odsuzuje, podle toho mění pohled na sebe samého. Člověk, který si cení sebe sama, se lépe adaptuje na měnící se životní okolnosti“* (39, s. 15).

V návaznosti na vlastní vnímanou účinností žáka je velmi důležité zmínit jeho osobní sebeúctu, která vychází z citového vztahu člověka k sobě samému a na rozdíl od vlastní vnímané účinnosti, jde o afektivní reagování na sebe samého, nejedná se tedy o kognitivní posouzení vlastní způsobilosti (39).

V souvislosti s výše uvedeným lze říci, že *„silný pocit vlastní účinnosti zvyšuje jednak výkony lidí a duševní pohodu v mnoha aspektech, což může pozitivně ovlivnit právě osobnost žáka s lehkým mentálním postižením“* (38, s. 1).

Teorie self- efficacy, také uvádí tzv. lokalizace rozhodujících vlivů (locus of control), které vysvětlují, kam vlastně jedinci (žáci) situují příčiny svých úspěchů a neúspěchů. Je důležité, zda mají pocit, že tyto úspěchy či neúspěchy, sami nějakým způsobem ovlivňují a mohou tak s nimi dále pracovat, nebo zda vše řídí jejich okolí.

Chceme-li tedy výše uvedenou definici Bandury aplikovat konkrétněji na žáka, potom budeme hovořit o tom, že u vnímané vlastní účinnosti žáka jde o *„žákovo přesvědčení o své zdatnosti se učit, plnit zadané úkoly na určité úrovni a to v měnících se situacích učení a vyučování. Toto přesvědčení se zakládá na žákově subjektivním hodnocení vlastních schopností a dovedností, na jeho dosavadních znalostech a zkušenostech, na hodnocení svých osobních vlastností a výkonových možností, které převzal od druhých lidí, na pozorování a srovnávání, jak si v úkolových situacích vedou ostatní lidé, zejména jeho vrstevníci. Žákovo přesvědčení vychází z toho, co žák osobě ví z minulosti, jak si vede v současnosti a je orientováno do budoucnosti. Vyjadřuje jeho očekávání, jak si povede v dalších úkolových situacích, míru jeho sebedůvěry v to, co je schopen dokázat“* (39, s. 20).

V souvislosti s projektovým vyučováním žáků vycházíme z předpokladů, jak uvádí ve své knize Wiegerová, že *„pokud má být učitel ve své práci úspěšný, má-li účinně řídit učení a chování svých žáků, pak musí být velmi dobře obeznámen s jejich vnímanou osobní/vlastní zdatností. Měl by jí umět zjišťovat a promyšleně s ní pracovat“* (39, s. 17).

Mezi základní postoje učitele, by tedy mělo patřit cílené ovlivňování vlastní vnímané zdatnosti žáků prostřednictvím:

- Rozvoje dovedností, kladení důrazu na kvalitní výsledky

- Interpretace výsledků žáka mu otevírá cestu vpřed
- Vedení žáků k tomu, aby se přiměřeně srovnávali se vzory z řad svých vrstevníků
- Aby si vytvořili svá vlastní kritéria kvality
- Opatrné hodnocení žáků na základě srovnávání s vrstevníky
- Rozpoznat a zasáhnout v případě sebepodceňování žáka
- Opatrně sestavovat žakovské skupiny pro skupinovou práci
- Stanovovat žákům spíše blízké cíle
- Rozvíjet zaměření žáka na kvalitu práce než na její kvantitu
- Podporovat vzájemnou pomoc mezi žáky
- Učitel volí spíše nepřímou pomoc (39).

Konkrétně, tedy u žáků s lehkým mentálním postižením, z výše uvedeného vyplývá, že pro jakoukoliv výuku, nejen projektovou, je důležité, aby byli tito žáci schopni reálného ohodnocení své školní zdatnosti. Učitelé mají žáky vést k tomu, aby byli ve výuce aktivními členy. K vytvoření silného pocitu vlastní účinnosti dochází prostřednictvím získávání zkušeností, ale také zvládnutím zadaných situací.

3. Teorie profesního vývoje

Nejen v praxi učitele ZŠ praktické se můžeme setkat s aplikací různých konceptů tzv. kariérových teorií. Ty nám blíže poskytují jakýsi teoretický a empirický základ pro vlastní možné uchopení problematiky volby povolání na základních školách, jejichž znalost lze prakticky využít v projektové výuce vzdělávací oblasti Svět práce. Cílem naší práce není níže popisovat všechny kariérové teorie, ale pouze ty, které mají souvislost s kariérovým rozhodováním žáků základních škol, tedy i žáků ZŠ praktických.

3.1 Strukturální a procesuální teorie profesního vývoje

V teoriích profesního vývoje lze oddělovat procesuální a strukturální přístupy. Hlad'ová uvádí, že *„charakteristickým rysem strukturálních přístupů je spojení a interakce mezi jedincem a pracovním prostředím slouží řada psychometrických nástrojů, které umožňují přiřadit osobnost jedince ke vhodné skupině povolání“* (26, s. 23).

Strukturální teorie popsali a rozpracovali mnozí autoři, ke kterým lze řadit především J. Hollanda, H. Münsterberga, F. Parsonse, ale také R. Dawise a L. Lofquista a jejich teorii profesního přizpůsobení. Tyto teorie, se zaměřují především na vlastnosti jedinců, které jsou z hlediska postupu kariérového vývoje porovnávány s požadavky jednotlivých profesí.

Procesuální přístupy se od výše uvedených strukturálních teorií odlišují tím, že jak uvádí Hlad'o, „*neprovádějí explicitní spojení mezi jedincem a světem práce*“ (27, s. 22).

Dle těchto teorií, kterými se zabývají především D.E. Super a E. Ginzberg, je kariérový vývoj takovým procesem, který probíhá v delším časovém úseku, v průběhu celoživotní dráhy jedince. Konkrétněji D.E. Super, vypracoval konstrukt, tzv. „kariérové zralosti“, sledoval kariérní vývoj a kariérové chování v různých životních etapách jedinců (26).

Toto se u nás jeví jako problematické, v souvislostech s potřebami naší práce a možnostmi žáků ZŠ praktické, se budeme tedy dále zaměřovat, na strukturální teorie profesního vývoje, konkrétněji Hollandovu teorii.

3.1 Hollandova teorie profesního vývoje

Dnes velmi rozšířenou, uznávanou, pro naši práci stěžejní, ale také výzkumně i v praxi snad nejčastěji ověřovanou strukturální teorií profesního vývoje, je **Hollandova teorie profesního vývoje**. Tato strukturální teorie, obecně poukazuje na to, že pro kariérové rozhodování žáků, v našem případě žáků s lehkým mentálním postižením, je důležité, aby si vybrali takové budoucí povolání, které bude zohledňovat jejich vrozené a získané předpoklady ke kariérovému rozhodování, jejich motivaci v souvislosti s výběrem budoucího povolání, ale také takové povolání, které je bude bavit (26).

Hollandova teorie vychází z předpokladu, že „*existuje určitý vztah mezi typem osobnosti a typem pracovního prostředí, a je v podstatě založena na čtyřech bodech:*

- *Na základě zkoumání osobnosti člověka přišel Holland s tvrzením, že lidé mohou být kategorizováni do šesti základních typů osobnosti: praktický, zkoumající, umělecký, sociální, podnikavý a tradiční.*
- *Existuje šest typů pracovního prostředí označených shodně s typy osobností.*
- *Lidé vyhledávají prostředí, ve kterém mohou rozvíjet a uplatnit svoje schopnosti a dovednosti, které odpovídají jejich postojům a hodnotám a umožní jim přijímat přiměřené úlohy a role.*

- *Kariérové chování je determinováno interakcí mezi osobností a prostředím, ve kterém člověk žije“ (27, s. 26).*

Podle této teorie tedy většina žáků ZŠ praktické po zohlednění jejich individualit, které vycházejí z jejich postižení, patří k jednomu ze šesti osobnostních typů. Tuto jejich typologii je tedy vhodné zohledňovat při jejich kariéřním rozhodování v souvislosti s dalšími důležitými faktory.

V navržené typologii je popisováno celkem šest typů osobnosti. Vendel ve své publikaci popisuje první z nich- **praktický typ (realistický)** následovně: *„realističtí lidé mají rádi činnost vyžadující sílu, koordinaci pohybu a dovednosti. Je pro ně typický sklon k práci s materiálem, používání nástrojů a zařízení. Jsou vybaveni schopnostmi a dovednostmi v oblasti mechaniky, techniky, elektrotechniky a zemědělství. Výchovné a sociální činnosti spíše odmítají. Na nižší vzdělanostní úrovni jsou řemeslníky, zemědělci, na vyšší se zabývají povoláními, která vyžadují manuální dovednosti spíše v abstraktní formě“ (31, s. 22).*

Mezera vysvětluje druhý typ- **zkoumající (investigativní)** jako osobnost, která upřednostňuje investigativní, intelektuální aktivity. Ty se pak uplatňují zejména ve výzkumu a přírodovědeckých oborech, kde jsou vysoké nároky na zvládnání přírodovědných oborů (40).

V souvislosti s možnostmi žáků ZŠ praktické se pro nás reálnějším jeví následující typ. Vendel o něm uvažuje jako o tzv. **uměleckém typu**, jehož osobnost se vyznačuje projevy v oblasti umělecké. *„Na nižší vzdělanostní úrovni se uplatňují v uměleckořemeslných profesích a na vyšší v uměleckých a svobodných povoláních (herec, spisovatel, designer)“ (31, s. 24).*

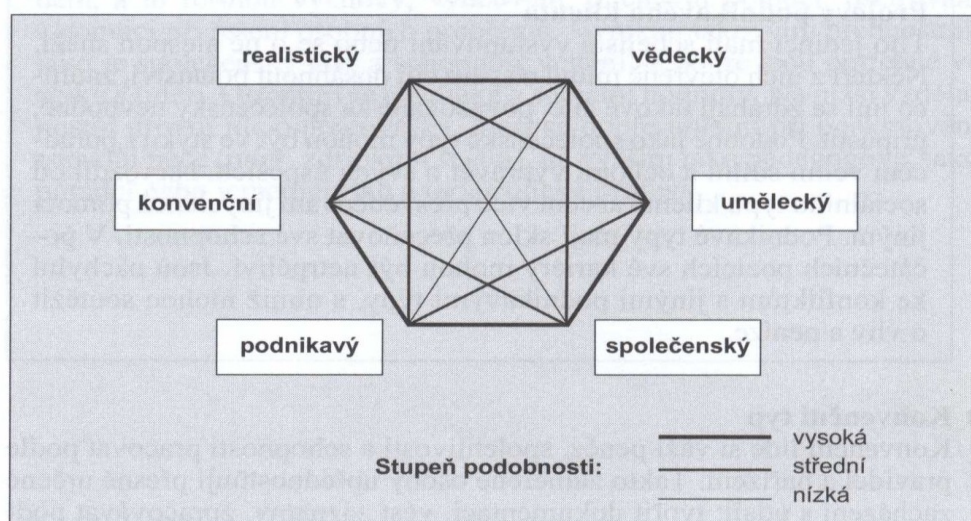
Čtvrtým typem osobnosti je **sociální typ** osobnosti, Hlad'o o ní hovoří jako o tzv. *„osobnosti se suportivní životní orientací. Lidé se sociálním typem osobnosti mají sociální a pedagogické schopnosti a dovednosti. Jsou rádi s druhými lidmi, neboť jsou společenšití a družní. Zajímají se o lidi kolem sebe a jejich problémy, které jim pomáhají řešit“ (27, s. 26).*

Pro **podnikavý typ** je typický zájem o majetek, pobývání s jinými lidmi, debaty na obchodní témata. Tito lidé mají tendence řídit a přesvědčovat, z čehož vyplývá jejich schopnost prosadit se a být známý, populární, dosahovat vysokých cílů, přesto rádi pracují s lidmi (31).

Posledním typem osobnosti, tedy i osobnosti žáka, může být tzv. konvenční- **tradiční typ**. Jedná se o osobnost, s *„konformní životní orientací, mající administrativní, obchodní a matematické schopnosti, chtějí pracovat v kanceláři, organizovat. Ohotně se podřizují*

pravidlům, řádu, mají rádi jednoznačně vymezené požadavky. Práci bez jasného řádu se vyhýbají“ (27, s. 27).

Typy osobností Hollandovy teorie jsou tedy pro praxi učitele významným podkladem pro pochopení toho, jak se jednotliví žáci mohou lišit ve svých osobnostech, svém chování a zájmech. Na jejich základě je možné vést projektovou výuku ve výuce tematického okruhu Světa práce mnohem efektivněji, nebo se také zaměřovat na pozitivní potenciály konkrétních žáků. Některé typy osobností vykazují jisté podobnosti, které lze vyčíst z níže uvedeného obrázku.



Obr. č. 2 Vztahy mezi Hollandovými typy osobnosti (27).

Je nutné říci, že se Holland původně domníval, že každý jedinec může náležet pouze do jednoho typu osobnosti. Tuto myšlenku později sám vyvrátil a doplnil, že člověk je charakterizován určitým „mezitypem“ (27, s. 27).

Vendel ve své publikaci, Kariérní poradenství, ještě dodává, že „lidé stejného typu osobnosti mají sklon se seskupovat“ (31, s. 27).

Podobně jako typologii osobnosti Holland vytvořil také **typologii modelů prostředí**. Všechna povolání je tedy možné rozdělit do šesti pracovních skupin.

Mezera hovoří o těchto skupinách pracovního prostředí Hollandovy teorie:

- „**Motorické (manuálně technické) profesionální prostředí (realistic / R)**
Pohybové, manuální, manuálně technické nebo technické činnosti, práce s předměty, stroji, nástroji, rostlinami, zvířaty, pracovní činnosti „venku“
- **Intelektuální (vědecké) profesionální prostředí (investigative / I)**

Pozorování, studium, zkoumání, analyzování, vyhodnocování jevů, procesů a řešení problémů, vědecké, intelektuální či mentálně náročné činnosti

- ***Umělecké profesionální prostředí (artistic / A)***

Umělecké činnosti a umělecká tvorba, „novátorství“, využívání intuice, imaginace, kreativity, práce v nestrukturovaných podmínkách

- ***Sociální profesionální prostředí (social / S)***

Vzdělávání informační a poradenské činnosti, lékařství, „pomáhající“ činnosti, pomoc lidem, činnosti vyžadující vysokou míru expresivity, empatie a dobrou úroveň komunikace

- ***Podnikavé profesionální prostředí (enterprising / E)***

Řízení, ovlivňování a přesvědčování lidí, výkon, obchod, prodej, zisk, náročné řídicí, organizační a ekonomické činnosti

- ***Konformní profesionální prostředí (conventional / C)***

Systematická a přesná práce s fakty, čísly, daty; administrativní a počítařské činnosti, které kladou důraz na detaily, přesnost a systematickosti podle pokynů druhých lidí, pracovní činnosti vykonávané v jasně strukturovaných podmínkách pracovního prostředí“ (40, s. 12).

Kohoutek a Štěpaník uvádí, že „každý jedinec má podle své hierarchie hodnot sklon preferovat povolání patřící do jedné z výše uvedených skupin pracovního prostředí. Důsledkem je, že osoby vykonávají povolání v určité profesní skupině, vykazují podobné osobnostní charakteristiky a podobný kariérní vývoj“ (27, s. 27).

Hollandovu teorii je tedy možné prakticky využít při projektové výuce, konkrétně ve vzdělávací oblasti Světa práce na ZŠ praktické, kdy v pozici učitele a rádců, skrze její znalost, následnou aplikaci, směřování výuky, hledáme takové vhodné budoucí pracovní prostředí pro žáka, které se bude co nejvíce shodovat s jeho pracovním typem osobnosti, prostředí a povede k jeho větší spokojenosti v budoucím povolání. Při výběru budoucího povolání je tedy dobré, aby učitelé společně se svými žáky, na základě znalosti jejich možností a znevýhodnění, zkusili hledat taková povolání, která vytvoří předpoklady pro vhodné budoucí povolání, která budou pro daný typ osobnosti žáka a pracovního prostředí vhodná.

4. Projektová výuka

Pro objasnění toho, co je to vlastně projektová výuka ve výuce Světa práce na ZŠ praktické, co je jejím účelem, jaké podmínky jsou za strany této metody kladeny na žáka s lehkým mentálním postižením a to ve spojení s možností školy a také to, v jaké míře je možné tuto metodu aplikovat na žáky s lehkým mentálním postižením, je především nutné znát základní teoretická východiska, která budou níže představena a ze kterých můžeme dále vycházet.

V aplikaci na naše žáky, lze tedy říci, že projektová výuka je taková výuková metoda, ve které se žáci s lehkým mentálním postižením, v rámci výuky Světa práce, budou aktivním a pokud možno kolektivním způsobem vzájemně spolupodílet na vypracování konkrétního projektu, který se týká plánovaného učiva.

4.1 Základní pojmy: Projekt, projektová metoda, projektová výuka.

V odborné literatuře se setkáváme s mnoha definicemi projektové výuky, projektového vyučování či projektu, záleží především na autorovi a jeho pojetí.

Coufalová ve své knize poukazuje na W. Kilpatricka, který ve své definici projektu z roku 1918 předkládá především praktický význam projektu, kdy jej definoval jako „*jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě*“ (41, s. 10).

Podle J. Maňáka a V. Švece je projekt „*komplexní praktická úloha (problém, téma) spojená se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu*“ (42, s. 168).

Jiný pohled na projekt reprezentují myšlenky E. Lukavské, která uvádí, „*že projekt je jako žákův podnik sledující určitý cíl, za nějž žák převzal odpovědnost*“ (43, s. 51).

Jak uvádí Dömischová, ať už na projekt pohlédneme z jakéhokoliv pohledu, vždy je společným jmenovatelem to, „*že žáci něco vyrábí, vykonávají, vypracovávají, analyzují a zároveň směřují k dosažení předem určeného cíle. Na cestě k cíli, k cílenému produktu, se potýkají s náhle vzniklými obtížemi praktického nebo teoretického charakteru, které si vyžadují řešení. Současně si osvojují nové vědomosti i potřebné dovednosti*“ (44, s. 24).

S projektem je samozřejmě spojena projektová metoda, kterou Kratochvílová ve své knize popisuje jako, „*uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k*

dosažení cílů a smyslů projektu. Komplexnost činnosti vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce“ (45, s. 37).

Pedagogický slovník ji pak definuje jako vyučovací metodu, „*v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu“ (1, s. 184).*

V souvislosti s výše uvedeným textem, je tedy možné objasnit projektové vyučování „*jako výuku založenou na projektové metodě“ (45, s. 40).*

V dnešní době je tento typ výuky považován za velmi efektivní. Díky vzniku rámcových vzdělávacích programů se projektová výuka stala jednou z důležitých metod naplňování vzdělávacích cílů u žáků a také velkou měrou napomáhá k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do výuky.

Nejen z pohledu učitele je však v souvislosti s využitím projektové výuky ve Světě práce neméně důležité popřemýšlet nad tím, jak uvádí Zormanová, že „*učení není možné budovat jen na základě omezených zkušeností žáků nebo stavět projekty do opozice proti pravidelnému systematickému vyučování. Proto je pro praxi doporučeno nasazovat projektovou výuku jako doplněk tradiční výuky“ (46, s. 96).*

4.2 Historie projektové výuky

Ideovým otcem, projektové metody jako takové a také zakladatelem amerického vzdělávacího progresivismu, byl John Dewey, jehož snahy o spojení školy se životem a zkušenostmi dítěte vedly k vytvoření konceptu, který jednoznačně respektuje individualitu osobnosti žáka. Dewey se tedy v minulosti snažil, uvádět děti do takových situací, které byly jednak přiměřené jejich věku a zároveň do známých situací, se kterými se setkají v dospělosti, tedy do situací přirozených, které jsou součástí jejich každodenního života (41).

Dewey ve své koncepci plně respektoval nejen výše zmíněnou individualitu jedince, ale také vývojové zvláštnosti žáka a to ve spojení s diagnostikou žáka, na které též stavěl (45).

Myšlenky J. Deweye uvedl plně do praxe jeho blízký spolupracovník William Heard Kilpatrick, který „*zdůraznil význam zájmů dětí a navrhl koncentrovat učební látku v projektech. Projekty se mají vztahovat k životu žáků a k jejich potřebám“ (41, s. 8).*

Lze tedy říci, že Kilpatrick rozpracoval Deweyovy vyučovací metody **založené na řešení problémů** až k projektové metodě. Zdůrazňoval, že projektová metoda je vhodným prostředkem k tomu, aby byla ve výuce vhodně spojena teorie s praxí a také podporována hlubší motivace žáků. V neposlední řadě je nutné uvést, že Kilpatrick navrhl schéma projektu, jak při jeho tvorbě postupovat. Toto bylo později mnohými autory rozpracováno. V jeho pojetí se jednalo o tyto části uskutečnění projektu: stanovení cíle, plánování, provedení, zhodnocení.

4.3 Projekt jako základní stavební kámen projektové výuky

Podle Kratochvílové je stěžejním znakem projektové výuky to, že „žáci projekt realizují od jeho plánování, až po vytvoření odpovídajícího produktu, artefaktu, konkrétního výstupuprojektu a svoje zkušenosti zprostředkovávají druhým“ (45, s. 41).

Z výše uvedené definice tedy vyplývá, že taková projektová výuka aplikovaná ve výuce Světa práce, žáků na ZŠ praktické, by měla otevírat možnosti k tomu, aby byli schopni navzdory svým znevýhodněním a na základě získávání nových praktických zkušeností lépe plánovat, vytvářet konkrétní výstupy projektů, ale také zlepšovat vystupování před druhými lidmi v souvislosti s tímto tématem.

Vlastní průběh řešení projektu lze dle Maňáka a Švece rozdělit do následujících fází:

- Stanovení cíle
- Vytvoření plánu řešení
- Realizace plánu
- Vyhodnocení uskutečněného projektu (42).

Jiný pohled na fáze průběhu řešení projektu podává Kratochvílová, která čerpá především z Kirkpatricka. Ta průběh projektové výuky člení na čtyři základní fáze, jimiž dle jejího názoru jsou: plánování projektu, realizace projektu, prezentace výstupu projektu a jeho hodnocení (45).

Na rozdíl od výše uvedených autorů poukazuje I. Dömischová na vytvoření samostatné fáze, kterou nazývá jako „*zrod projektové myšlenky*“ a uvádí ji ještě před fází plánování.

Konkrétně k tomu uvádí, že „podle našeho názoru vzniká projekt již při „zrodu“ myšlenky, ideje, nápadu. Jejich pojmenováním dáme podnět k následnému rozvoji směrem ke konkrétnější podobě pomalu vznikajícího projektu. Tuto fázi nazýváme zrodem projektové myšlenky zcela záměrně, protože se jedná o období, kdy ještě nemáme ujasněnou konkrétní představu o projektu jako takovém, o průběhu, jeho realizace, ani o podobě konkrétního produktu, který má vzniknout“ (44, s. 32).

Následující průběh projektové výuky vysvětlujeme dle výše uvedené Kratochvílové.

První fáze- plánování projektu:

Nejen z pohledu výuky světa práce na ZŠ praktické je v této fázi velmi důležité zajištění vhodného a uskutečnitelného záměru vzhledem k podmínkám, tedy možnostem žáků s lehkým mentálním postižením a především také podmínek školy, učitele. Lze říci, že hybnou silou první fáze, je motivace žáků, která je ovlivňována především vhodnou volbou tématu, jeho praktičností a spojitostí s realitou- např. tedy kariérové rozhodování žáků.

Je nutné stanovit konkrétní projekt, jeho výstup, zpracovat časové rozvržení, promyslet prostředí projektu, účastníky, organizaci a hodnocení projektu, vzhledem k možnostem těchto žáků (47).

Kratochvílová velmi pěkně rozpracovala tuto fázi do přehledných bodů:

- „Definovat podnět - komplexní úkol, problém k řešení.
- Zvolit výstup projektu - závěrečná podoba projektu, závěrečný produkt.
- Zpracovat časové rozvržení projektu - v jaké době se projekt uskuteční.
- Promyslet prostředí projektu - kde se projekt uskuteční.
- Vymezit účastníky projektu - kdo všechno se projektu účastní; aktivně či pasivně.
- Promyslet organizaci projektu - jakým způsobem bude projekt realizován.
- Zajistit podmínky pro projekt - zajištění vhodných pomůcek, materiálů.
- Promyslet hodnocení - jakým způsobem bude provedeno hodnocení v rámci projektu a kdo se na něm bude podílet“ (45, s. 41).

Prakticky jde o to, že všichni žáci ve skupině, kteří budou vytvářet nějaký společný projekt, musí důkladně popřemýšlet a rozebrat možnosti řešení projektu a vybrat tu nejvhodnější a nejefektivnější variantu. V této fázi je velmi důležitá a nezbytná spolupráce všech členů skupiny, kteří musí prodiskutovat náklady projektu, zodpovědnost jednotlivých osob, způsob

prezentace výsledku projektu a mnohé další podstatné věci tak, aby mohl být projekt realizován.

Před samotnou realizací projektu je přínosné, pokud samotní žáci, kteří budou na projektu společnými silami pracovat, přednesli svoje nápady, které mají k samotné realizaci a průběhu projektu. Ke zjišťování těchto informací je možné využít např. **metodu brainstormingu**.

Tato metoda, „bouře mozku“, umožňuje žákům vymyslet co největší množství nápadů. Na jeho základě mohou žáci navrhovat jednak řešení problémů a následně posuzovat jejich vhodnost, ale také užitečnost v souvislosti se zvoleným tématem.

Švec uvádí, že v rámci této metody je nutné nejprve základní problém zapsat na papír, nebo tabuli a potom hledáme všechny varianty možných řešení. Každý z nápadů zapíšeme, existuje naprostá volnost ve vymýšlení nápadů, ale také nekritické hodnocení nápadů druhých. Následně posuzujeme a hodnotíme jednotlivé nápady a jejich přínos pro dané téma (42).

V této fázi mají tedy sami žáci možnost vyjadřovat své návrhy k projektu. Podstatné je, aby na konci fáze plánování projektu, byly stanoveny hlavní myšlenky projektu, jeho podmínky a také vyloučeny nepodstatné nápady a informace.

Druhou fází je realizace projektu:

Kratochvílová tuto fázi popisuje jako fázi sběru informací, jejich vhodné třídění a také zpracování.

V souvislosti s tím Domischová poukazuje na to, že „časově velmi náročnou etapou se může stát vyhledávání, zajišťování, sběr a třídění potřebných podkladů a materiálů. Na rozdíl od tradiční výuky, kdy se mnohdy pracuje pouze s jedním informačním zdrojem- např. učebnicí, mají žáci k dispozici i zdroje jiné, např. encyklopedie, internet, CD-Romy, školní knihovnu, informační materiály, letáky, brožury atd. Ty se nemusí nacházet přímo v budově školy, žáci je mohou získat i mimo školní areál, např. při návštěvě obecních či městských zařízení, úřadů či institucí“ (44, s. 34).

Učitel se snaží nenásilnou formou usměrňovat činnosti žáků, pokud je to tedy potřeba a nějakým způsobem se odchylojí od primárně vytyčených záměrů a cílů projektu. Učitel se stává v této fázi poradcem žáků (45).

V průběhu realizace projektu je velmi důležité, aby se dodržovalo plnění jednotlivých částí projektu, tak jak bylo stanoveno. Pokud tedy skupina na projektu pracuje tak, jak bylo plánováno a očekáváno, potom by se měly objevovat předpokládané výsledky práce (47).

Třetí fáze: prezentace výstupu projektu

Výstup může mít různé formy: ústní, písemná, prezentace konkrétního výrobku, výlet, výstavka, koncert, model, kniha atd. Poměrně častým výstupem bývají koláže a ručně vyrobené produkty.

Dömischová k výstupům projektu dodává, že *„míra úspěšnosti všech produktů projektové práce je úměrná míře zainteresovanosti žáků, kteří se na jejich tvorbě podílejí. Pokud žáky práce na projektu baví a nevnímají ji pouze jako nutnou povinnost, pravděpodobnost její úspěšnosti a celkového efektu je vyšší. Vnitřní zainteresovanosti žáků je splněna jedna z podmínek projektové výuky, a to vnitřní motivace a touha po tvorbě či vyřešení nějakého praktického úkolu“* (44, s. 36).

Prezentaci projektu je možné realizovat jednak na půdě školy, nebo také na veřejnosti, kdy je představována spolužákům, rodičům, veřejnosti (45).

V souvislosti s projektovou výukou žáků s lehkým mentálním postižením ve výuce Světa práce lze říci, že moment prezentace výsledků projektu, které se vztahují k reálným problémům a činnostem z této oblasti, je pro tyto žáky podstatný, získávají tak nové poznatky, které si takto lépe osvojují. Mimo jiné získávají dobrý pocit z vykonané práce, ale i ti slabší jsou schopni vhodnou formou předvést výsledky své práce.

Poslední fází je dle Kratochvílové, ale také Dömischové- **hodnocení projektu**, jež je spojeno s reflexí celého procesu projektové výuky, ale také sebereflexí samotného učitele.

V této části řešení projektu se žáci mají učit objektivitě a především sebekritickému hodnocení společné práce (45).

Dle Dömischové je tato fáze reflexe, velmi důležitou fází každé projektové výuky. Autorka, v souvislosti s výroky Kratochvílové, hovoří o spojení s tak důležitou zpětnou vazbou od žáků samotných, ale také od ostatních učitelů, rodičů a jiných účastníků závěrečné prezentace výstupu projektu.

Dömischová k tomu uvádí, že *„umožňuje zhodnotit činnost a vyvíjenou aktivitu během celého trvání projektové práce, vyjádřit se k prováděným činnostem, připomínkovat, analyzovat úspěchy či neúspěchy v jednotlivých etapách. Odstranění případných chyb na základě včasné analýzy je nezbytným předpokladem k dalšímu rozvoji a zdokonalování projektové výuky“* (44, s. 36).

Nezvalová k tomu ve své odborné stati uvádí myšlenky Švece, který upozorňuje na to, že cesta k dobrému učiteli vede přes sebepoznání a dle autorova výroku konkrétněji skrze tzv. autodiagnostiku pedagogické činnosti.

Autodiagnostiku chápe jako „proces, v jehož průběhu učitel cíleně a systematicky získává a zpracovává zpětnovazební informace. Je důležité, aby na základě těchto informací učitel dovedl projektovat postup dalšího zkvalitnění své pedagogické práce. Proto musí vědomě reflektovat kvalitu této pedagogické činnosti. Sebereflexi je možno pak považovat za zpětnou vazbu o tom, co a jak učitel dělal a prožíval při komunikaci se žáky. Za důležité lze považovat konstatování, že sebereflexe je současně procesem hledání a odkrývání zdrojů rozvoje učitelovy pedagogické činnosti a osobnosti. Proces sebereflexe vede učitele k zamyšlení nad příčinami uvědomovaných způsobů jednání. Jde tedy o poznávané a uvědomované pedagogické situace“ (48).

V souvislosti s hodnocením projektové výuky dále upozorňuje především na motivační, pozitivní formu hodnocení žáků, která je z jejího pohledu vhodná. Jedná se převážně o formu slovního hodnocení žáků, jehož prostřednictvím je možné postihnout nejen samotný výsledek projektu, ale také jeho průběh tak, aby sami žáci věděli, v čem dělali chyby a kde se tedy mají zlepšit. Rodiče, jsou touto formou vhodným způsobem informováni, jak se žák ve škole zapojuje, jaké jsou jeho výsledky a na co by se tedy měli případně v domácí přípravě na výuku, v našem případě v souvislosti s kariérovým rozhodováním, zaměřit (44).

Projekty je možné třídit podle různých kritérií (délka trvání, účel, organizace...), dle různých autorů. Námi vybraná autorka Kratochvílová uvedla ve své publikaci Teorie a praxe projektové výuky toto členění, ze kterého můžeme čerpat inspiraci (45):

Hledisko třídění	Typy projektů
Navrhovatel projektu	<ul style="list-style-type: none"> • spontánní žákovské • uměle připravené • kombinace obou typů předchozích
Účel projektu	<ul style="list-style-type: none"> • problémové • konstruktivní • hodnotící • směřující k estetické zkušenosti • směřující k získání dovedností (i sociálních)
Informační zdroj projektu	<ul style="list-style-type: none"> • volný (informační materiál si žák obstarává sám) • vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut) • kombinace obou typů

Délka projektu	<ul style="list-style-type: none"> • krátkodobý (maximálně 1 den) • střednědobý (maximálně 1 týden) • dlouhodobý (více jak 1 týden, méně jak měsíc) • mimořádně dlouhodobý (více jak měsíc)
Prostředí projektu	<ul style="list-style-type: none"> • školní • domácí • kombinace obou typů • mimoškolní
Počet zúčastněných na projektu	<ul style="list-style-type: none"> • individuální • společné (skupinové, třídní, ročníkové - mezitřídní, meziročníkové, celoškolní)
Způsob organizace projektu	<ul style="list-style-type: none"> • jednopředmětové • víceředmětové

Obr. č. 3 – Klasifikace projektů (45).

4.4 Účel projektové výuky ve výuce Světa práce na ZŠ praktické

Nyní se dostáváme k vysvětlení účelu projektové výuky. K pochopení toho, k čemu je projektová výuka vlastně dobrá v našich podmínkách, tedy ve výuce Světa práce na ZŠ praktické. Dle našeho názoru je možné čerpat z typických znaků projektové výuky jako takové. Právě shrnutí těchto znaků uvádí přehledně Nelešovská a Spáčilová:

- „Otázka, problém související se životem, potřebami a zájmy žáků (vnitřní motivace).
- *Samostatná cesta k řešení problému, žáci se podílejí na plánování, organizaci, realizaci i hodnocení projektu.*
- *Činnostní cesta k řešení problému, využití vlastních zkušeností, tvořivý přístup.*
- *Úloha kooperativní činnosti, rozvoj sociálních dovedností a vztahů.*
- *Zodpovědnost za průběh i výsledek“ (49, s. 75).*

V souvislosti s jejich rozbořením je tedy možné říci, že projektová výuka ve Světě práce řeší problémy související s praktickým životem žáků, jejich kariérové rozhodování, jejich budoucnost, vnitřně motivuje žáky k rozvoji v této oblasti.

Dá se tedy předpokládat, že využití projektové výuky v této oblasti bude podporovat žáky v řešení problémů souvisejících se světem práce obecně. Žák získá, prostřednictvím takto

nastavené projektové výuky, větší zodpovědnost za svou práci, získá nové zkušenosti v oblasti Světa práce, na kterých může později stavět, využít je.

Žáci s lehkým mentálním postižením získají ve výuce možnost celkového rozvoje a podporu a to nejen v oblasti plánování a organizování své práce, ale také v oblasti sociálních dovedností, vztahů, vlastního sebepojetí a vlastní vnímané účinnosti žáka.

V neposlední řadě je nutné podotknout to, že žáci budou prostřednictvím projektové výuky obohaceni o potřebné, pro budoucí život důležité, dovednosti z oblasti Světa práce. Skrze tvorbu projektů a prezentaci jejich konkrétních výstupů budou lépe připraveni na hodnocení okolí a budou také schopni reálněji zhodnotit své možnosti ve Světě práce.

Dle výše uvedených, Nelešovské a Spáčilové, je nutné, aby si učitelé, kteří učí prostřednictvím metody projektového vyučování, byli vědomi nároků, které jsou k jejich osobám kladeny.

Uvádí, že „od učitele je nutná jak teoretická připravenost, tak praktické dovednosti touto metodou pracovat a vést žáky. Vyžaduje učitele tvořivého, dobrého organizátora a citlivého diagnostika. Tato metoda vyžaduje důkladnou analýzu obsahu učiva, výběr zajímavých a vhodných témat z hlediska propojení učiva různých předmětů. Učitel musí citlivě odhadnout míru volnosti a míru odpovědnosti dětí, není možná naprostá liberalizace. Naopak často se projevuje přílišné plánování a řízení projektu samým učitelem.“ (49, s. 78).

Z výše uvedeného textu je patrné, že projektová výuka má jednak své výhody, které lze vhodným způsobem zúročit při práci s žáky s lehkým mentálním postižením, ale také mnohé nevýhody, na které je třeba dávat pozor.

Případným problémům v zařazování projektové výuky do výuky v oblasti Světa práce můžeme do jisté určité míry předcházet tím, že dobře zvážíme náročnost výukového projektu pro tyto žáky a dále také důkladně promyslíme způsob, jakým projekt žákům budeme nabízet. Pokud se budeme zaměřovat na přínos metody, potom klademe důraz především na zlepšení schopnosti řešit reálné problémy, podpora samostatnosti žáka, celkové zlepšení spolupráce, zlepšení zodpovědnosti žáků, rozvoj tvořivosti, komunikativních dovedností žáků a také aktivní činnosti.

Empirická část

5. Projektové vyučování ve výuce Světa práce na Základní škole praktické– výzkumné šetření

V souvislostech s významem školy na vytváření reálných předpokladů pro kariérové rozhodování žáků s lehkým mentálním postižením a to v rámci projektové výuky ve výuce Světa práce na ZŠ praktické, je níže prezentováno výzkumné šetření na téma: Projektové vyučování ve výuce Světa práce na ZŠ praktické.

5.1 Metody a techniky výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo prováděno prostřednictvím kvalitativní metodologie, jelikož probíhalo na základě polostrukturovaných individuálních rozhovorů s učiteli ZŠ praktické.

Rozhovory byly vedeny podle předem stanovených otázek, na které měli učitelé možnost odpovídat volným způsobem. Na základě bezprostředního kontaktu s takto oslovenými učiteli bylo možné otázky nadále volně rozvíjet a dostávat se tak k dalším informacím, které nebyly primární náplní rozhovoru. Obsah rozhovorů byl zaznamenán metodou polních poznámek, jelikož oslovení učitelé nesouhlasili s nahráváním. Následně jsme však měli možnost tyto poznámky doplnit na základě společného rozboru s konkrétními učiteli, kteří byli ve výzkumu dotazováni. Všechny zaznamenané výpovědi byly tedy převedeny do psaného jazyka a také odsouhlaseny jednotlivými komunikačními partnery. Poté byly získané informace a poznatky podrobně analyzovány a vyhodnoceny.

5.2 Kvalitativní výzkum

Hendl ve své publikaci, Kvalitativní výzkum, upozorňuje na to, že „*neexistuje jediný obecně uznávaný způsob, jak jej vymezit, jde spíše o široké označení pro rozdílné přístupy*“ (50, s. 49).

Jeden z možných přístupů k definici kvalitativního výzkumu podává významný metodolog Creswell, který o něm hovoří jako o „*procesu hledání porozumění založených na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník*

vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (50, s. 50).

Definici, jež shrnuje všechny důležité rysy kvalitativního výzkumu, pak uvádí Švaříček a Šedová, kteří poukazují na to, že *„kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka, provádějícího kvalitativní výzkum, je za pomoci celé řady postupů a metod, rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (51, s. 17).*

Gavora uvádí, že kvalitativní výzkumná orientace představuje odlišný a v jistém smyslu až protikladný způsob zkoumání, než je tomu u kvantitativně orientovaného výzkumu. Klade důraz na intenzivnost a dlouhodobost, při čemž výzkumník vytváří podrobný zápis získaných informací (52).

Konkrétněji v souvislosti s kariérovým rozhodováním žáků ke kvalitativnímu přístupu Hlad'o uvádí, *„že jeho prostřednictvím lze zachytit složitost a detaily procesu volby další vzdělávací a profesní dráhy, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují. Kvalitativní výzkum není naopak schopen identifikovat všechny interakce faktorů, které existují ve společenském prostředí a které na volbu další vzdělávací a profesní dráhy zjevně či skrytě působí“ (26, s. 72).*

Gavora, mezi typické metody kvalitativního výzkumu zařadil: *„nestrukturované pozorování, interview, narativní metodu a analýzu produktů člověka“ (52, s. 185).*

Ke zpracování dat, které je možné získat prostřednictvím výše uvedených metod, se užívají, jednak metody kvalitativního kódování, analýzy, interpretace – subjektivní porozumění (52).

V neposlední řadě je třeba dbát na základní vlastnosti daného výzkumného nástroje, jež nám umožňují získávání potřebného množství objektivních, nezkreslených dat. Každý výzkumný nástroj má kromě objektivity další dvě důležité vlastnosti: validitu a reliabilitu. Tyto vlastnosti sledují, zda tento výzkumný nástroj zjišťuje to, co zjišťovat má a zda je použitý výzkumný nástroj přesný a spolehlivý (52).

5.3 Interview- rozhovor

Interview je jednou z výzkumných metod kvalitativního výzkumu, *„která umožňuje zachytit nejenom fakta, ale také hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Při*

interview je možné sledovat i některé vnější reakce respondentů a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek“ (52, s. 138).

Je to nejčastěji používaná metoda sběru dat v kvalitativním výzkumu, kdy je „dotazován jeden účastník výzkumu, zpravidla jedním badatelem, pomocí několika otevřených otázek“ (51, s. 159).

Maňák ve své publikaci, Kapitoly z metodologie pedagogiky, říká, že individuální interview umožňuje, „navázání osobního kontaktu mezi výzkumníkem a respondentem, což pomáhá navodit důvěru, otevřené klima a zajišťuje přizpůsobování rozhovoru vytvořené situaci. Současně lze při individuálním rozhovoru zjišťovat vnější projevy respondenta a na jejich základě odhalovat některé informace a postoje, které jsou jinými metodami nepostižitelné. Individuální rozhovor je zvláště vhodný při kvalitativním výzkumu, kdy tolik nejde o počet respondentů, jako spíše o obsah výpovědi.“ (47, s. 45).

Interview může být strukturované, polostrukturované, nebo nestrukturované. Gavora k tomu uvádí, že „kompromisem mezi krajními možnostmi je polostrukturované interview, při kterém je stanoveno základní obsahové schéma a několik základních otázek. Ostatní otázky vznikají v jeho průběhu“ (52, s. 139).

Základní otázky jsou dle Švaříčka a Šedové páteří interview, „protože nabádají dotazovaného, aby vyprávěl, o tématech tvořících jádro výzkumu“ (51, s. 164).

V rámci kvalitativního šetření se setkáváme s různými druhy otázek, většinou však s otevřenými otázkami, které nám umožňují „výpověď respondenta jen tím, že stanoví problém, ke kterému se má vyjádřit, ale ponechává mu volnost, co se týče obsahu i formy, odpovědi se kategorizují dodatečně.“ (47, s. 47).

5.4 Cíl výzkumu

Hlavním cílem je zjistit, zda učitelé na ZŠ praktické využívají nejen k výuce tematického okruhu Světa práce, projektovou formu vyučování a co si vlastně pod pojmem „projektová výuka“, v souvislosti s výukou světa práce, reálně představují.

Další dílčí otázky, na které prostřednictvím průzkumu hledáme odpovědi:

- Je tato metoda vhodná pro výuku tematického okruhu Světa práce u žáků s lehkým mentálním postižením, co přináší?
- S jakými druhy projektů se můžeme na ZŠ praktické reálně setkat?
- S jakými případnými nedostatky v souvislosti s výukou Světa práce musíme ze strany žáků s lehkým mentálním postižením počítat?
- Jak tato metoda ovlivňuje aktivitu, samostatnost a vlastní vnímanou účinnost žáků s lehkým mentálním postižením?

5.5 Formulace pracovních předpokladů výzkumu

Výše uvedené otázky, z části 5.4, byly převedeny na pracovní předpoklady, které uvádíme v této kapitole.

1. pracovní předpoklad

Učitelé na ZŠ praktické mají reálnou představu o tom, co je to projektová výuka a využívají ji ve své práci.

2. pracovní předpoklad

Učitelé ZŠ praktické využívají projektovou výuku ve výuce tematického okruhu Svět práce.

3. pracovní předpoklad

Na ZŠ praktické se setkáváme na základě standardních podmínek školy s krátkodobými žákovskými projekty v rámci výuky tematického okruhu Svět práce, jejichž téma volí učitelé.

4. pracovní předpoklad

Projektové vyučování ve výuce světa práce je pro žáky s lehkým mentálním postižením přínosné v mnoha oblastech, ale také nese svá rizika.

5. pracovní předpoklad

Skrze projektovou metodu je možné pozitivně ovlivnit aktivitu, samostatnost, vlastní vnímanou účinnost žáka.

5.6 Otázky kladené učitelům

V souladu s cíli, výše uvedeného kvalitativního výzkumu, si klademe následující otázky:

1. Co je dle Vašeho názoru projektová výuka?
2. Popište mi prosím vlastními slovy, co je podle Vás cílem této výuky?
3. Využíváte projektovou výuku ve svých hodinách?
4. V jakém směru je podle Vás tato metoda náročná?
5. Zařazujete tento způsob výuky v hodinách výuky tematického okruhu Svět práce?
6. Seznamujete žáky prostřednictvím této metody s tématem jejich kariérového rozhodování, volbou jejich budoucí profese? Zaměřujete se na technická či netechnická povolání?
7. Téma projektové výuky ve Vašich hodinách navrhuje Vy, nebo se na jeho volbě spolupodílí nějakým způsobem žáci?
8. Jaký druh projektu, ve výuce Světa práce, ve své praxi nejčastěji realizujete?
9. Máte pro vykonávání projektové výuky potřebné podmínky?
10. V čem je podle Vás zařazení projektové výuky do výuky tematického okruhu Svět práce přínosné pro žáky s lehkým mentálním postižením?
11. Co se naopak jeví jako problematické vzhledem k reálným možnostem těchto žáků?
12. Jakým způsobem, podle Vás, projektová výuka ovlivňuje aktivitu a samostatnost žáka s lehkým mentálním postižením?
13. Myslíte si, že zařazení projektové výuky do vzdělávání v rámci tematického okruhu Svět práce nějakým způsobem pozitivně ovlivňuje vlastní přesvědčení žáků o svých schopnostech a možnostech?

5.7 Charakteristika výzkumného souboru, místa šetření

V rámci výzkumné části diplomové práce jsou prezentovány informace, které byly získány na základě rozhovorů s učiteli ZŠ praktické a to v souvislosti s využitím projektové výuky ve výuce tematického okruhu Svět práce.

Rozhovory s pedagogy byly dále zacíleny na jejich komplexní názory a postoje na využití projektové výuky u žáků s lehkým mentálním postižením, ale také na zjištění jejího přínosu či různých omezení, se kterými je možné se setkat, nejen ve výuce vzdělávací oblasti Svět práce.

Toto výzkumné šetření bylo prováděno v průběhu dubna 2014, kdy bylo osloveno celkem 8 pedagogů ZŠ praktické. Jednalo se konkrétně o ženy- pedagogy, které mají více jak čtyřletou praxi v učitelství na tomto typu základní školy. Jejich konkrétní odborná kvalifikace: vysokoškolské magisterské vzdělání v oblasti pedagogických věd: učitelství pro střední školy, druhý stupeň základních škol, speciální pedagogika pro učitele.

Výzkumné šetření, bylo prováděno na ZŠ praktické v Prostějově. Výuka na ZŠ praktické, probíhá v poměrně velkých, postupně rekonstruovaných prostorách. Škola je vybavena učebnami, jejichž materiální vybavení a pomůcky pro výuku jsou průběžně doplňovány a obměňovány dle nabídky trhu, pečlivého výběru pedagogů a finančních možností školy.

Kromě klasických učeben je zde možné nalézt cvičnou žákovskou kuchyňkou, počítačovou učebnu, tělocvičnu, keramickou dílnu s pecí, ale také dílnu, ve které mají žáci možnost pracovat s různými druhy materiálu a náradí. Ve škole se dále nachází školní knihovna, kde mají žáci možnost čerpat mnohé informace a to nejen z odborných oblastí. Součástí školy je zahrada a školní pozemky, které učitelé využívají pro výuku v rámci vzdělávací oblasti Člověk a svět práce.

Z pohledu pedagogů školy je vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením poměrně náročné, protože pedagog musí být vyzbrojen značnou dávkou empatie a promyšlenou přípravou a to vzhledem k jistému znevýhodnění těchto žáků.

Tato škola poskytuje svým žákům základní vzdělání podle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s úpravou pro žáky s lehkým mentálním postižením. Jeho formulace vychází jednoznačně z přesvědčení, že škola je místem, které žáky motivuje a podporuje k aktivnímu učení se a neslouží, pouze k osvojování encyklopedických vědomostí a znalostí. Ve výuce je kladen důraz především na osvojení k životu důležitých kompetencí, učit se, řešit problémy a získávání dalších sociálních dovedností. Dle tohoto ŠVP má mimo jiné způsob

práce pedagogického sboru v dětech podněcovat, pocit bezpečí, možnost pozitivního prožívání, získání zdravého sebevědomí, rozvíjení kritického myšlení, ale také schopnost vhodného sebehodnocení.

Výuka Světa práce na této ZŠ praktické se samozřejmě také řídí ŠVP školy, kde je konkrétně rozpracována. V rámci jejího pojetí jsou žáci osmých a devátých ročníků vedeni k posuzování svých možností v oblasti profesní, pracovní orientace a to v souvislosti s potřebami běžného života, důraz je kladen především na výběr učebních oborů při kariérovém rozhodování těchto žáků.

5.8 Průběh a analýza výsledků kvalitativního výzkumu

Na základě stanovených cílů kvalitativního výzkumu, výše uvedených pracovních předpokladů, byly vedeny polostrukturované individuální rozhovory s pedagogy základní školy praktické. Z odpovědí učitelů, analýzou a vyhodnocením získaných informací, jsme dospěli k potvrzení či vyvrácení jednotlivých pracovních předpokladů, které jsou uvedeny výše. Vyhodnocení rozhovorů, bylo pro lepší prezentaci a orientaci v textu rozděleno dle konkrétních předpokladů do pěti níže uvedených skupin, ve kterých jsou popsány některé konkrétní názory oslovených učitelek, tak jak byly zaznamenány. Konkrétní názory jsou níže udávány pod označením U1-U8.

Hlavním cílem kvalitativního průzkumu bylo zjistit názory jednotlivých pedagogů ZŠ praktické na využití projektové metody ve výuce vzdělávacího okruhu Svět práce, u dětí s lehkým mentálním postižením. Jedná se především o zjištění toho, co si vlastně představují pod tímto pojmem, zda tímto způsobem pracují, případně jak tuto formu výuky využívají ve vzdělávání v rámci vzdělávacího okruhu Svět práce, v oblasti kariérového rozhodování žáků.

V souvislostech s projektovou výukou žáků s lehkým mentálním postižením bylo dále zjišťováno, jaké druhy projektů jsou ve výuce využívány, v čem je využití této formy výuky přínosné, dále pak s jakými možnými překážkami se můžeme setkat. V souvislostech s osobností jedince nás také zajímal dopad projektové výuky na oblast aktivity žáka, samostatnosti a vlastní vnímané účinnosti.

První skupina otázek vycházela z 1. pracovního předpokladu.

Učitelé na ZŠ praktické mají reálnou představu o tom, co je to projektová výuka a využívají ji ve své práci.

Co je dle Vašeho názoru projektová výuka?

Cílem první otázky bylo zjistit, zda učitelé na ZŠ praktické, kteří vzdělávají děti s lehkým mentálním postižením, mají reálnou představu o tom, co je projektová výuka.

Z uskutečněných osmi rozhovorů vyplynulo, že většina učitelek spojuje pojem projektová výuka převážně se zajímavým, aktivizujícím a motivujícím způsobem vzdělávání žáků.

U1: *„Podstatu vidím v tom, že konkrétní téma můžu učit jiným způsobem, než je běžné, tak aby to bylo pro naše žáky zajímavější, reálnější a taky je to třeba bavilo. Samozřejmě taky přesahy jednotlivých předmětů, mám na mysli mezipředmětové vztahy“.*

Z jejich pohledu se jedná o formu výuky, kdy žáci společně, nebo samostatně pracují na nějakém tématu, kdy poznatky a informace, které ve výuce získávají, nestojí izolovaně a je tedy možné jejich propojení s jinými vyučovacími předměty- mezipředmětové vztahy.

U5: *„Myslím si, že je dobré, když se děti naučí i něco víc než je v osnovách a propojí si to s ostatními informacemi ze života, k tomu je podle mě právě projekt dobrý. Vymyslíme třeba nějaké téma, třeba právě, ta volba povolání, které může procházet výukou více předmětů, to potom můžeme řešit delší dobu např. v češtině, výtvarce, pracovních činnostech a jinde“.*

U8: *„Tak jde o to, že se pracuje na nějakém tématu, které vlastně prostupuje více předměty. Výsledkem je potom nějaký konkrétní výstup, ze kterého poznám, zda žáci pochopili, co se po nich chtělo. Je někdy velmi těžké namotivovat žáky tak, aby byli schopni práci dokončit. Určitě je to dobré pro trénink udržení pozornosti, musí u práce vydržet, aby byl výsledek. Někdy je to opravdu s našimi dětmi těžké a problematické“.*

U2: *„Projektová výuka je podle mého názoru projekt ve třídě, nebo škole, dle jeho zaměření, z čehož potom plyne jeho rozsah. Záleží taky na zájmu dětí a jejich aktivitě. Některý projekt taky třeba nedokončíme, protože prostě zrovna nepracují“.*

Z rozhovorů dále vyplynulo, že je projektová výuka pedagogy chápána jako jiný, neběžný, náročnější, způsob výuky, kdy dochází díky prožitku žáků, k dlouhodobějšímu osvojení poznatků.

U5: „Kvalitní projektová výuka, která je zaměřená zajímavým a poutavým směrem tak, aby naši žáci mohli prožívat některé reálné situace, spojovali si svoje vědomosti se zážitky ze školy, je podle mě to nejlepší, co jim můžeme nabídnout“.

Učitelé uvádějí, že žáci při realizaci projektové výuky jsou motivováni, aby sami vyhledávali některé informace, učili se trpělivosti, spolupracovali s ostatními, společně tak vytvářeli projekt, jehož cílem bude výstup, který potom vhodnou cestou prezentují.

Dle názoru tří učitelek, je projektová metoda přínosem i pro ně samé. Konkrétně učitelka U7: „Projekt, to je hlavně taky přínos pro učitele, alespoň z mého pohledu. Víím, že některé kolegyně nebudou souhlasit, ale nutí nás to k aktivitě, přemýšlení o tématu, což potom má za výsledek kvalitnější a propracovanější výuku, i když je s tím víc práce, ale pro žáky jeto dobře“.

Popište mi prosím vlastními slovy co je podle Vás cílem této výuky?

Druhou otázkou rozhovoru jsme se snažili od učitelek ZŠ praktické zjistit, co je dle jejich názoru cílem projektové výuky. V této otázce se odpovědi učitelů značným způsobem rozcházejí.

Některé z nich uváděly, že jde především o to, aby se žáci naučili vystupovat jako aktivní členové v rámci řešení problému, ne jako pasivní posluchači klasické frontální výuky.

Názor učitelky, U4: „U projektové výuky je důležité především to, že to co je máme naučit, není izolováno od ostatních vědomostí a zkušeností. Musíme samozřejmě učit podle ŠVP, ale máme tu možnost tam něco přidat navíc, co je bude motivovat k další samostatné a kolektivní činnosti na tématu. Nutí je to prostě pracovat. V realitě jim taky nebude nikdo pomáhat, tak jen ať si to vyzkouší“.

Jiní učitelé kladli důraz na schopnost kolektivního řešení problémů a spolupráci, budování vztahů v rámci projektové skupiny, prostřednictvím které se mohou žáci dopracovat ke společnému výsledku.

U6: „Jednak je to učit samostatně pracovat, komunikovat ve skupině, kde pracují na nějakém společném tématu a záleží jim na výsledku, že z toho něco vzejde, že se nemusí jen učit. Myslím si, že se tak lépe vzájemně poznávají a potom ví, co od sebe navzájem čekat. Zkrátka je to pro naše žáky a rozvoj jejich celkového rozhledu velmi přínosné“.

Komentář U3: „Podstatu vidím v tom, že to není krátkodobé a nereálné. Hlavně u našich žáků je důležité, že jim není téma předkládáno jednostranně a že mohou spolupracovat, utužovat

vzájemné vztahy, to vnímají pozitivně. Když komunikují, tak musí někdy hledat společné kompromisy, což v životě jistě využijí“.

Z výpovědí tří učitelek bylo patrné, že dle jejich názoru je prostřednictvím této výuky možné zkvalitnit a pro žáky zajímavěji zpracovat konkrétní tematické celky v rámci ŠVP na jejich škole. Z jejich odpovědí je tedy možné vydedukovat některé další cíle projektové výuky: prohloubení informační základny žáka, získání informací nových, propojení těchto vědomostí s reálnými situacemi, jejich následná aplikace v reálném životě.

Využíváte projektovou výuku ve svých hodinách?

Při předložení této otázky všechny učitelky uvedly, že mají nějakou zkušenost, dobrou, ale také špatnou se zapojováním se do celoškolských projektů, z čehož následně v rozhovorech vyvodily vlastní zařazování projektové výuky ve svých hodinách.

Většina oslovených učitelek se nějakým způsobem snaží ve svých hodinách projektovou výuku realizovat, dle jejich slov se jedná spíše o menší projekty v rámci třídy, nebo ve spolupráci s dalším kolegou, tak aby bylo možné při zohlednění možností žáků projekt zdárně dokončit.

U6: *„Ano, využívám. Děláme s dětmi převážně kratší třídní projekty, tak aby to vyhovovalo konkrétním žákům ve třídě, aby to bylo zajímavé, ne moc náročné a spojené převážně s nějakou kreativní aktivitou, to je baví. Měli jsme třeba projekt: Poznej své město, žáci museli pracovat hlavou, ale taky rukama a tvořit dle své fantazie“.*

U7: *„Zkušenosti nějaké mám, myslím si, že je to zajímavé nejenom pro žáky. Dělali jsme před dvěma lety společně s kolegy třídní projekt, kde jsme např. řešili téma, kam pojedeme na školní výlet. Bylo to velice zajímavé, praktické a navíc to procházelo více předměty. Žáci měli rozpočet, vyhledávali na internetu, tvořili pro ostatní prezentaci o místě a nakonec se společně vybralo, kam se pojedou a taky se tam jelo. Myslím si, že to pro ně bylo opravdu zajímavé, protože si potom o některých místech opravdu pamatovali a z výletu měli zážitky“.*

Dvě z osmi učitelek uvedly, že s projektovou výukou nemají dobré zkušenosti. Odpověď vysvětlovaly tím, že pokud zpětně srovnají nároky kladené na přípravu učitele, zajištění podmínek projektu a možnosti žáka, tak jimi vnímané výsledky práce žáků s lehkým mentálním postižením neodpovídají vynaloženému úsilí všech zúčastněných stran. Přesto tuto formu výuky ve svých hodinách minimálně realizují.

Odpověď U8: „*Snažím se tuto výuku zařazovat, přiznám se ale, že minimálně. Chápu, že se to v dnešní době od učitele asi očekává, ale nemám s tím moc dobré zkušenosti. Jestliže pracujeme na nějakém tématu, často se setkávám s tím, že i když ho řešíme delší dobu a prakticky v různých předmětech, tak někteří žáci za pár dnů neví nic*“.

U2: „*Jak jsem říkala, záleží na zájmu dětí a jejich aktivitě, potom můžeme něco realizovat. Může se stát, že třeba projekt ani nedokončíme. Myslím si, že tato forma výuky poměrně dost zatěžuje učitele, když se potom podíváte, jaké máte u našich žáků výsledky. Nevím, je to můj názor, není to špatná věc, ale u našich dětí moc komplikovaná*“.

V jakém směru je podle Vás tato metoda náročná?

Smyslem otázky bylo zjistit, co si učitelky ZŠ praktické myslí o náročnosti projektové výuky obecně. Z odpovědí námi oslovených pedagogů jednoznačně vyplynulo, že si většina z nich uvědomuje odborné nároky směřující k jejich osobě a časovou náročnost při přípravě této výuky. V souvislosti s náročností projektové výuky zmiňovaly také to, že mnohdy není jednoduché, žáky správně namotivovat, aby se do projektu chtěli pustit s takovým úsilím, aby jej bylo možné společnými silami dokončit. V neposlední řadě kladly důraz na schopnosti pedagoga, vhodným způsobem rozvrhnout celý průběh tvorby projektu, až k jeho následné prezentaci.

Učitelka U3, k tomu uvedla: „*No, není to jednoduché, musíme si to opravdu připravit. Člověk musí vzhledem k našim žákům popřemýšlet nejen o tématu, ale také dopředu vymyslet jak by to mělo na závěr vypadat, aby to zvládli. V celoškolních projektech je téma většinou dané, musíme to v podstatě uměle vytvářet. To je pak náročné na komunikaci mezi kolegy a naše schopnosti všechno to rozvrhnout tak, aby to navazovalo. V tomto ohledu jsou třídní projekty přece jen jednodušší, alespoň pro nás učitele, většinou vychází z věcí, které řešíme v hodinách. Žáky to víc zajímá a my máme potom více chuti do práce*“.

U1: „*Náročnost vidím především v tom, že musíme naše žáky neustále motivovat a podporovat, aby ve své aktivitě vydrželi. Bylo by hezké, kdyby byli samostatnější, ale nejsme na základní škole. Je to hodně náročné pro obě strany. Je to určitě zkouška schopností jednotlivých žáků, ale také učitele*“.

Druhou skupinu otázek tvořily otázky týkající se 2. pracovního předpokladu.

Učitelé ZŠ praktické využívají projektovou výuku ve výuce tematického okruhu Svět práce.

Zařazujete tento způsob výuky v souvislosti s výukou tematického okruhu Svět práce?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda učitelé ZŠ praktické vyučují prostřednictvím projektové výuky témata obsažená v tematickém okruhu Svět práce. V rámci ZŠ praktické je tato oblast prakticky i teoreticky vyučována především prostřednictvím Pracovních činností, které se dále člení na svět práce, dílenské práce, pěstitelské práce a přípravu pokrmů.

Učitelky na základě těchto souvislostí uváděly, že v rámci projektové výuky propojují především teoretické znalosti ze světa práce s praktickými činnostmi, které provádí v rámci dílenských prací, pěstitelských prací, přípravě pokrmů. Z uskutečněných rozhovorů vyplynulo, že projektovou výuku v této oblasti zaměřují především na jednodušší témata např. teoreticky znát pracovní náplň jednotlivých profesí (Svět práce), př. Malíř- natěrač, prakticky si je v rámci dílenských prací vyzkoušet- př. Provádění nátěrů různými nátěrovými hmotami aj.

U3: *„Jak jsem říkala, projekty děláme. V oblasti Světa práce jsme dělali: Možnosti absolventa ZŠ, kde museli žáci vyhledávat informace na internetu, v knihovně, prezentovat před třídou. Prolínalo to více předměty a byl k tomu pracovní list. Potom si taky vzpomenu na téma: Znaky povolání, k tomu byl zase pracovní list, žáci zase museli hledat informace, přiřazovat k povoláním dle pracovních předmětů, činností, aby si uvědomili, s jakými nástroji se pracuje atd. Potom si v praktických činnostech vyrobili třeba poličku do pokoje, něco uvařili“.*

U4: *„Ano, zařazujeme, myslím si, že kolegové tak jako já, hledají taková témata, která se týkají především konkrétních výučních oborů, které budou pro naše absolventy reálné. V teorii jim vysvětlíme obsah konkrétního povolání, vyhledávají informace, v češtině práce s knihou, práce na PC, výtvarné činnosti- třeba zpracování receptu skrze různé předměty. Potom jdeme do kuchyně, nebo dílen a tam si prakticky něco uvaří, nebo natírají, vyrábí výrobky ze dřeva, pracují s kovem, různé výtvarné činnosti, pracují na pozemcích“.*

U7: *„V praxi je tohle dobré, alespoň vidí, co je čeká, když se rozhodnou pro konkrétní povolání. Myslím si, že získávají alespoň malé povědomí o svých schopnostech, když si něco prakticky vyzkouší a ne, že jim to někdo nadiktuje do sešitu. Na to co jim jde, se můžeme dál zaměřit, to si myslím je pro jejich výběr budoucího povolání důležité“.*

V rámci projektového vyučování na této škole jsou žáci vedeni k rozvoji motorických dovedností, upevňování vhodných návyků, výuka je zaměřena především na seznamování žáků se základními činnostmi, se kterými se mohou žáci setkat v rámci různých technicky i netechnicky zaměřených výučných oborů. Učitelé uvádějí, že výsledkem propojení teoretických znalostí z oblasti Světa práce, jejich praktické aplikace, je v podmínkách školy většinou upotřebitelný výrobek, který se stává výstupem společného projektu žáků.

Seznamujete žáky prostřednictvím této metody s tématem jejich kariérového rozhodování, volbou jejich budoucí profese? Zaměřujete se na technická či netechnická povolání?

Při formulování otázky bylo jejím cílem zjistit, zda učitelé využívají projektovou výuku také k tomu, aby žáky s lehkým mentálním postižením podpořili ve vhodném směřování jejich budoucí profesní kariéry, aby jim poskytl, co nejvíce věrohodných informací z této oblasti a umožnili jim prakticky se seznámit s různými druhy profesí, požadavky budoucích zaměstnavatelů, s nároky které budou kladeny na uchazeče v rámci konkurzů aj.

Odpovědi U4,U7, viz výše a odpověď U8: *„Pokud tedy zařazuji projektovou výuku v tomto směru, zaměřuji se spíše na teoretické informace o konkrétních výučných oborech a potom jdeme s žáky na burzu škol, nebo kolegyně, výchovný poradce potom návštěva úřadů práce. U kluků hlavně opraváři zemědělských strojů, zednické práce, natěrači atd. Děvčata kuchařské práce, číšnice, cukrářky... Co vím, tak tam žákům dávají různé letáčky, dělají se besedy. Já spíše vytisknu informace a dám jim je do ruky“.*

U1: *„V této oblasti se zaměřuju především na to, aby žáci měli dostatek věrohodných informací a byli vedeni k tomu, aby si sami dokázali zhodnotit, jaká povolání jsou pro ně reálná. Byli jsme společně na exkurzi na obchodním a stavebním učilišti, což se jim líbilo. Myslím si, že je dobře, aby viděli i prostředí, ve kterém by se měli dále připravovat na výkon svého budoucího povolání“.*

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé v této oblasti projektovou výuku využívají minimálně. Teoreticky se děti seznamují např. s možnostmi využití poradenské pomoci v případě neúspěšného hledání zaměstnání, praxe- návštěva IPS úřadu práce, nebo teoreticky mít přehled o učebních oborech a středních školách, praktická návštěva některého učiliště, burzy škol. Pedagogové opakovaně poukazovali na to, že se v projektovém vyučování zaměřují

spíše na obsahy konkrétních technických i netechnických profesí a praktické činnosti, které reálně zkoušejí v rámci praktických činností s dětmi.

Třetí skupinu otázek tvořily otázky týkající se 3. pracovního předpokladu.

Na ZŠ praktické se setkáváme, na základě standardních podmínek školy, s krátkodobými žákovskými projekty v rámci výuky tematického okruhu Svět práce, jejichž téma volí učitelé.

Téma projektové výuky v rámci tematického okruhu Svět práce, ve Vašich hodinách navrhuje vy, nebo se na jeho volbě spolupodílí nějakým způsobem žáci?

Prostřednictvím této otázky, jsme chtěli zjistit, zda učitelé sami volí témata projektové výuky ve svých hodinách, nebo zda se nějakým dílem podílí žáci. Pět učitelek k této otázce uvedlo, že témata projektů, podněty, které se vztahují k jejich řešení, jednotlivých úkolů, problému ve výuce Světa práce, zadávají žákům ony. Uváděly, že je velmi důležité předem promyslet projekt, tak aby byli žáci s lehkým mentálním postižením schopni pochopit jeho cíl a smysl.

Za tyto učitelky odpověď U8: *„Když dělám projekt, tak mám téma vybrané dopředu, tak aby to zapadalo do toho, co jsme třeba ve Světě práce probírali. Připravím si podklady a potom to společně realizujeme. Myslím si, že je vhodnější, když vybere téma učitel, protože své žáky zná a může tak projektem zaplnit mezery v tom, co jim tak moc nejde a neumí“.*

U1: *„Bylo by určitě hezké ponechat žákům volnost ve volbě tématu, určitě by je to potom více zajímalo. Pro učitele je však důležité, aby se na projekt mohl připravit a promyslet ho, takže téma navrhuji já. U našich žáků je taky třeba myslet na to, že jejich možnosti jsou v některých směrech omezené a nemuseli by vymyslet reálné téma, které by potom dokázali dokončit. To si myslím, že je hlavní důvod“.*

Naopak tři učitelky upozorňovaly na to, že před samotnou realizací projektu se snaží nějakou formou namotivovat žáky k tomu, aby k projektu vyjádřili svoje vlastní názory slovně nebo jinými možnými metodami např. i brainstormingem, poupravit téma dle návrhů žáků.

U 4: *„Spíš se snažím vycházet z informací, které s žáky probírám, téma dopředu mám v hlavě. Můžeme třeba diskutovat obecně na téma, které se týká volby povolání, nebo udělat pojmovou*

mapu, co je napadne. Většinou mám představu o tématu, které budeme dělat, snažím se je k tomu nějakou cestou dovést. Někdy je to ale náročné“.

U2 k tomu uvedla: *„V otázce volby tématu je to někdy složité. Lépe je vybrat nějaká témata, trochu je v tom podpořit a nějakým způsobem je navést k tomu, aby vybrali to nejzajímavější, co bude pro ně největším přínosem. Myslím si, že je to dobře, protože oni potom budou pracovat na tom, co je skutečně zaujalo“.*

Jaký druh projektu ve výuce Světa práce ve své praxi nejčastěji realizujete?

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké druhy projektů učitelé na ZŠ praktické ve výuce Světa práce, konkrétně u žáků s lehkým mentálním postižením nejčastěji realizují.

U6: *„Celoškolní projekt jsem na toto téma nedělala. Ty mají udělané, tak aby to bylo spíš pro všechny třídy, toto je poměrně těžké téma pro vyšší ročníky. Já osobně dělám kratší, třídní projekty, zaměřené na informace o povoláních a potom nějaká praktická ukázka v dílnách, nebo v kuchyni“.*

U3: *„Výběr projektu musí odpovídat možnostem našich žáků, takže spíš kratší, jednodušší, s propojením do dvou až tří předmětů, samozřejmě dle tématu, to nás taky limituje. Nemá cenu něco lámat přes koleno, protože někteří kolegové potom zápasí s tím, jak to do své výuky zařadit“.*

Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že nejčastěji realizují školní projekty krátkodobé, třídní. Dle jejich slov jsou projekty realizovány nejčastěji v rámci jednoho, dvou předmětů. Podle odpovědí pedagogů této školy využívají především projekty konstruktivní, nebo směřující k získání nějakých dovedností, kdy žákům poskytují některé informace k projektům, jiné si musí žáci zkusit vyhledat sami, musí si nést svůj díl zodpovědnosti.

Máte pro vykonávání projektové výuky potřebné podmínky?

Skrze tuto otázku jsme chtěli získat odpovědi všech osmi učitelek na to, zda mají pro zařazování projektové výuku vhodné podmínky. Odpovědi byly na tuto otázku různorodé, dvě z nich by si představovaly lepší materiální zázemí.

Učitelka U4 k tomu řekla: *„Podmínky jsou dle mého názoru běžné, tak jak je to na jiných praktických školách. Myslí, že nějaké rezervy jsou v materiálním zabezpečení dílen. Mohly by*

být lépe vybaveny, když jsme ZŠ praktická, nejen co se týče nástrojů, nářadí, ale také potřebného materiálu pro výuku. Někdy jsme odkázáni na dobrou vůli některých rodičů, nebo na to co přineseme my“.

Jiné naopak uváděly, že vybavení školy i podmínky k realizaci projektu jsou dobré, odpovídající jejich potřebám.

U7: *„Mohu říct, že ano. Pro krátkodobé projekty, které děláme, jsme dle mého názoru vybaveni poměrně dobře. Ono se v průběhu roku pořád něco doplňuje. Já si většinou vystačím s tabulí, projektorem, počítačovou učebnou, psacími a výtvarnými potřebami. Nějaké maličkosti si děti donesou třeba i z domu. Myslím si, že jsme na tom podobně jako na jiných školách“.*

U8: *„Vybavení pro projektovou výuku je podle mě odpovídající našemu typu školy. Já využívám hlavně tabuli, psací potřeby, papír, pracujeme na PC“.*

Shrňme-li všechny získané odpovědi, potom lze říci, že na této ZŠ praktické jsou průměrné, běžné podmínky pro realizaci projektové výuky.

Čtvrtou skupinu otázek tvořily otázky týkající se 4. pracovního předpokladu.

Projektové vyučování ve výuce Světa práce je pro žáky s lehkým mentálním postižením přínosné v mnoha oblastech, ale také nese svá rizika.

V čem je podle Vás zařazení projektové výuky do výuky tematického okruhu Svět práce přínosné pro žáky s lehkým mentálním postižením?

Prostřednictvím této otázky bychom chtěli poukázat na názory pedagogů ZŠ praktické, kteří v souvislosti s přínosem projektové výuky ve výuce Světa práce, u žáků s lehkým mentálním postižením uváděli, že prostřednictvím této formy výuky je především možné zaujmout a motivovat ke kvalitnějšímu a hlubšímu osvojování informací ze světa práce smysluplnou a nevšední činností.

U5: *„Já si za sebe myslím, že je to hlavně o tom, že to ty žáky víc baví. Konkrétně třeba v tom tématu povolání, mohou řešit téma v různých předmětech, což je pro jejich zapamatování ve spojení s osobní zkušeností velmi přínosné. Určitě je to motivuje, aby u takové činnosti*

vydrželi déle a zapojili se do aktivit na projektu, což je vzhledem k jejich omezením v některých oblastech žádané“.

Dále uváděli, že projektová výuka umožňuje lépe propojovat teoretické informace o světě práce s praktickými výstupy v této oblasti v rámci různých předmětů. Žáci jsou schopni lépe posuzovat své možnosti v rámci kariérového rozhodování, což následně prakticky prokazují v modelových situacích ze života, např. při prezentaci své osoby při ucházení se o zaměstnání, získávají pro život potřebné zkušenosti.

Za názory učitelek uvádíme U7: *„Ano, myslím si, že přínosem je hlavně nutnost zapojování se do společné aktivity a taky odpovědnost za svoji práci, oni toto poměrně dobře vnímají. To, že se naučí lépe komunikovat ve skupině, předstupovat před spolužáky, učitele, tak vlastně trénují realitu. Čím více zkušeností budou mít, tím lépe se pak zařadí do pracovního procesu mezi ostatní lidi“.*

U6: *„Ono je to přínosné hlavně v oblasti vnímání sebe sama. Tito žáci potřebují mít jistotu, že něco zvládnou, že něco vyrobili, předvedli, udělali dobře. Nesmíme se moc zabývat jejich omezeními. Velmi důležité jsou také reakce okolí, spolužáků, zhodnocení práce, to je může motivovat, nebo taky odradit. Pro budoucí výkon povolání je myslím podstatný pocit, že k něčemu jsem. Učitel musí vést žáky k tomu, aby pracovali ve škole, tak jak by měli pracovat v budoucím zaměstnání, tedy kvalitně a zodpovědně“.*

Mezi klady této výuky, které se odrážejí ve schopnostech žáků s lehkým mentálním postižením, uváděly jednak: zlepšování komunikačních schopností žáků, schopnost lepší spolupráce se spolužáky, schopnost delšího vytrvání při činnosti a soustředění, schopnost nějakým způsobem a lépe prezentovat vlastní názor před ostatními. Z rozhovorů, které byly provedeny, je zřejmé, že pozitivní vliv projektové výuky se odrážejí v osobnostní oblasti žáka s lehkým mentálním postižením. Dle pedagogů jsou tyto žáci skrze projekty ve výuce Světa práce motivováni k pocitu potřebnosti, užitečnosti, zodpovědnosti, svým způsobem vedeni ke zdravému sebepojetí, které později mohou zúročit, při hledání budoucího zaměstnání a při vlastním výkonu své budoucí profese.

Co se naopak jeví jako problematické vzhledem k reálným možnostem těchto žáků?

Tato otázka byla položena učitelům ZŠ praktické proto, aby poukázala na možná negativa ve využití projektové výuky u dětí s lehkým mentálním postižením. Na základě odpovědí osmi pedagogů bylo zjištěno, že v rámci projektové výuky není možné klást nepřiměřené požadavky na schopnosti koncentrace těchto žáků, jejich výdrž u konkrétní činnosti, mít

nepřiměřená očekávání vzhledem k jejich možnostem. Učitelé uvedli, že pokud nemá žák s lehkým mentálním postižením zájem o činnost v rámci zvoleného tématu projektové výuky, zvolili jsme příliš náročné téma, má nedůvěru ve vlastní schopnosti, má strach z hodnocení jím vykonané práce, stává se projektová výuka poměrně velkou zátěží pro žáka a není pro něj přínosem.

U1: „Pokud nevzbudíte zájem žáků, tak potom bude projektové vyučování utrpením, nejenom pro ně, ale také pro učitele. To si myslím, že může být ožehavé. Neměli bychom volit náročná témata a nutit je k tomu aby překonávali svoje možnosti. To by se nám nemuselo vyplatit“.

U2: „Problémem by mohlo být, pokud si žák nevěří a v kolektivu není příliš oblíben. Pokud se nám ho nepodaří dostatečně motivovat, těžko bude komunikovat se spolužáky v rámci nějakého projektu“.

U5: „Nesmíme zapomínat nato, že každý žák je jedinečná osobnost, má nějaké reálné možnosti a nějakým způsobem je sám vnímá. Musíme to přizpůsobit tak, aby to nebylo moc náročné, ale zároveň motivační pro všechny. To je poměrně těžké“.

Pátou skupinu otázek tvořily otázky týkající se 5. pracovního předpokladu.

Skrze projektovou metodu je možné pozitivně ovlivnit aktivitu, samostatnost, vlastní vnímanou účinnost žáka.

Jakým způsobem, podle Vás, projektová výuka ovlivňuje aktivitu a samostatnost žáka s lehkým mentálním postižením?

Prostřednictvím této otázky jsme chtěli zjistit, zda učitelé ZŠ praktické si uvědomují, jakým způsobem ovlivňuje projektová výuka motivaci žáků, jejich celkovou aktivitu a schopnost samostatně pracovat. Analýzou rozhovorů bylo zjištěno, že si učitelé myslí, že vhodnou volbou tématu projektu a jeho vhodnou a přiměřenou formou je možné vzbudit zájem žáků, podpořit jejich vnitřní motivaci k realizaci tohoto projektu a jeho dokončení. Tento zájem se dále odráží v jejich aktivitě, lze tedy říci, že pokud je činnost baví, jsou aktivními členy procesu tvorby projektu.

Za všechny uvádím názor U4: „Mám za to, že spíš v pozitivním slova smyslu. Dle mého názoru je strašně důležitá volba tématu. Pokud je téma zaujme, není pro ně moc náročné a je ze života, tak se snaží a jsou taky určitě aktivnější. Není to přece jenom strohá výuka s výkladem. Určitě je důležité, aby měli nějaké základní teoretické znalosti o tématu, ale ten

prožitek je mnohem více motivuje k tomu, aby něco dělali. U našich žáků je potřeba samostatnost podporovat, motivovat neustále, ale nemyslím si, že je to v této oblasti nějak zásadně posune. Spíš v té schopnosti komunikace a sebe prezentace“.

Učitelky jednotně uváděly, že nelze počítat s tím, že by se žáci skrze projektovou metodu stávali samostatnějšími, spíše poukazovaly na to, že bude potřeba tyto žáky v průběhu projektu podporovat ve zvýšené míře.

Myslíte si, že zařazení projektové výuky do vzdělávání, v rámci tematického okruhu Svět práce, nějakým způsobem pozitivně ovlivňuje vlastní přesvědčení žáků o svých schopnostech a možnostech?

K vytvoření silného pocitu vlastní účinnosti, dochází prostřednictvím získávání zkušeností, ale také zvládním zadaných situací.

Cílem této otázky bylo zjistit, zda zařazení projektové výuky do vzdělávání v rámci tematického okruhu Svět práce, dle názoru pedagogů, pozitivně ovlivňuje jejich vlastní vnímanou účinnost.

U5: *„Asi je to taky o tom, jak sebe vnímají, ale hlavně je pro ně důležité, co si o nich myslí spolužáci. Určitě tím, že mají hodně informací k tomuto tématu, probíráme to ve škole, probírají to doma, tak určitě si jsou jistější. To si myslím, že se může projevit v tom, že si budou víc věřit třeba při výběru budoucího povolání“.*

U1: *„Mají zkušenosti z praxe, něco ve výuce prakticky zvládli, mají z toho dobrý pocit, to je určitě ovlivňuje v pozitivním slova smyslu“.*

U6: *„Pokud budeme ve škole žáky připravovat na realitu, komunikaci se svým budoucím zaměstnavatelem, UP, úřady, tak se potom budou určitě cítit kompetentnějším i v této oblasti. Myslím si, že to pozitivně ovlivní jejich postoj k vlastním schopnostem“.*

Z výsledků šetření vyplynulo, že si učitelé myslí, že právě prostřednictvím získávání reálných informací, zkušeností z oblasti Světa práce, seznamováním se, s reálnými situacemi a následným zvládním zadaných úkolů, je možné u těchto dětí budovat větší sebedůvěru a přesvědčení o svých možnostech a schopnostech.

5.9 Vyhodnocení a závěry kvalitativního výzkumu

Hlavním cílem kvalitativního výzkumného šetření bylo zjistit, zda učitelé na ZŠ praktické využívají nejen ve výuce tematického okruhu Svět práce projektovou výuku a co si pod tímto pojmem reálně představují. Z názorů jednotlivých pedagogů jsme dále blíže zjišťovali, zda v rámci výuky Světa práce seznamují žáky prostřednictvím této metody konkrétně s tématem jejich kariérového rozhodování, volbou jejich budoucí profese, zda se v tomto ohledu zaměřují na technická či netechnická povolání. Dále nás také zajímalo, jaké druhy projektů v praxi učitelé realizují a zda vůbec mají vhodné podmínky pro realizaci projektové výuky v praxi. V souvislosti s projektovou výukou na této ZŠ praktické jsme zjišťovali názory učitelů na to, co je podle nich přínosem pro žáky s lehkým mentálním postižením a s jakými riziky je naopak potřeba počítat. V neposlední řadě, jsme hledali odpovědi nato, zda si učitelé myslí, že projektová výuka pozitivně ovlivňuje aktivitu, samostatnost a vlastní vnímanou účinnost žáků s lehkým mentálním postižením.

Vyhodnocení pracovních předpokladů

1. pracovní předpoklad

Učitelé na ZŠ praktické mají reálnou představu o tom, co je to projektová výuka a využívají ji ve své práci.

Z provedeného výzkumného šetření vyplývá, že učitelé této školy projektovou výuku využívají všichni i přes to, že dva z osmi dotázaných, s ní nemají dobré zkušenosti. Projektová výuka, dle jejich názoru, klade důraz na vlastní aktivitu žáka, směřuje ke kolektivnímu řešení problému, kdy především dochází, k propojování vědomostí s realitou. Dále lze z jejich odpovědí vydedukovat, že tento způsob výuky vnímají jako zajímavý, žáky stmelující, aktivizující, motivující. Žák vnímá téma s větším prožitkem, motivací a je ho tak schopen uchovat déle v paměti. Učitelé dále uváděli projektovou výuku v souvislosti s propojováním teorie s praxí, kde kladli důraz na mezipředmětové vztahy. V neposlední řadě uváděli, že je velmi důležité umět odhadnout možnosti žáků, počítat s časovou náročností při přípravě projektu, ale také s tím, že jsou kladeny odborné nároky k jejich osobám. Závěrem

lze tedy říci, že mají reálnou představu o tom, co je to projektová výuka a ve své praxi ji využívají, což potvrzuje námi vymezený pracovní předpoklad.

2. pracovní předpoklad

Učitelé ZŠ praktické využívají projektovou výuku ve výuce tematického okruhu Svět práce.

Z odpovědí učitelů vyplynulo, že projektovou výuku v rámci tohoto okruhu využívají, jedná se však o menší projekty, kdy jejich prostřednictvím seznamují žáky s různými činnostmi ze světa práce, dochází k propojování teoretických znalostí, ze světa práce např. znalosti náplně jednotlivých pracovních profesí, s konkrétními činnostmi v rámci dílenských prací-výroba nějakého upotřebitelného výrobku. Dbají především na rozvoj motorických schopností, fixování vhodných návyků. Učitelé se v projektech zaměřují na konkrétní technické, ale i netechnické výuční obory, ve kterých by mohli být tito žáci úspěšní.

S ohledem na výpovědi učitelů je zřejmé, že se v projektovém vyučování konkrétněji nezaměřují na kariérové rozhodování žáků z pohledu základních informací, požadavků budoucích zaměstnavatelů, prezentace osoby žáka před zaměstnavatelem atd. Na závěr je tedy možné říci, že učitelé využívají projektovou výuku ve výuce tematického okruhu Světa práce, mají však jisté rezervy v tématu kariérového rozhodování žáků. Pracovní předpoklad byl potvrzen.

3. pracovní předpoklad

Na ZŠ praktické se setkáváme na základě standardních podmínek školy s krátkodobými žákovskými projekty v rámci výuky tematického okruhu Svět práce, jejichž téma volí především učitelé.

Z rozhovorů s pedagogy vyplývá, že na této ZŠ praktické jsou průměrné, běžné podmínky pro realizaci projektové výuky, a to vzhledem ke zhodnocení materiálního zázemí školy, možností žáků a přístupu učitelů a také ostatních členů pedagogického sboru. Učitelé nejčastěji zařazují školní projekty, které jsou především krátkodobé a konstruktivní povahy. Před samotnou realizací projektu se u menšiny z oslovených pedagogů v přípravné fázi

projektu spolupodílí žáci na rozboru tématu prostřednictvím brainstormingu. Ostatní pedagogové uváděli, že volí téma na základě vlastní úvahy a to po zohlednění schopností žáků, tak aby byli schopni pochopit smysl a cíl projektu. Závěrem je tedy možné říci, že se na této škole setkáváme se standardními podmínkami pro projektovou výuku, s krátkodobými projekty, ale nelze souhlasit s tím, že témata projektů volí pouze sami pedagogové. Pracovní předpoklad tedy nebyl potvrzen.

4. pracovní předpoklad

Projektové vyučování ve výuce Světa práce je pro žáky s lehkým mentálním postižením přínosné v mnoha oblastech, ale také nese svá rizika.

V rámci rozhovorů vyslovili jednotliví pedagogové své názory k možnému přínosu či negativním stránkám využití projektové výuky ve výuce Světa práce na ZŠ praktické. Z rozhovorů, které byly provedeny, je zřejmé, že pozitivní vliv projektové výuky se odráží v osobnostní oblasti žáka s lehkým mentálním postižením, kdy vhodně zvolená forma netradiční projektové výuky zvyšuje jednak jejich zájem o učivo, motivaci se tématem dále zabývat, ale také rozvíjí a zkvalitňuje schopnosti a dovednosti žáků v této oblasti. Žáci jsou tím pádem schopni lépe propojovat teoretické znalosti z oblasti světa práce s praxí, posuzovat své možnosti v rámci kariérového rozhodování, ať už se jedná o ryze technickou či netechnickou profesi. Dle jejich názoru jsou skrze projekty ve výuce Světa práce žáci motivováni k pocitu potřebnosti, užitečnosti, zodpovědnosti, svým způsobem vedeni ke zdravému sebepojetí a seberealizaci, což je u žáků s lehkým mentálním postižením velmi důležité. Pedagogové zastávají názor, že tato forma výuky dále rozvíjí komunikační schopnosti žáků, schopnosti pracovat v týmu a v neposlední řadě, jejich sebe prezentaci před ostatními. Naopak jako negativní se jeví nepřiměřené požadavky na samostatnost žáka s lehkým mentálním postižením, které jsou mnohdy v rámci této výuky ze strany učitele kladeny. Někteří žáci nejsou schopni takové koncentrace, výdrže při činnosti, kooperace s ostatními, které na ně klade tato metoda, proto je nutná vhodná forma projektové výuky, motivace a propojení s tím, co je praktické a zajímavé. Učitelé uváděli, že někdy mohou mít v rámci této výuky nepřiměřená očekávání, což může v konečném důsledku prohlubovat nedůvěru ve vlastní schopnosti žáků. Lze tedy říci, že jsme potvrdili čtvrtý pracovní předpoklad.

5. pracovní předpoklad

Skrze projektovou metodu je možné pozitivně ovlivnit aktivitu, samostatnost, vlastní vnímanou účinnost žáka.

Z výsledků šetření vyplynulo, že si učitelé myslí, že právě prostřednictvím získávání reálných informací, zkušeností z oblasti Světa práce, seznamováním se s reálnými situacemi a následným zvládnutím zadaných úkolů, je možné u těchto dětí budovat větší sebedůvěru a přesvědčení o svých možnostech a schopnostech, tedy vlastní vnímanou účinnost žáka. Pedagogové poukazovali nato, že skrze projektovou metodu se tyto žáci nestávají samostatnějšími, ale jsou motivováni k tomu, aby byli aktivní v procesu tvorby projektu. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že pracovní předpoklad nebyl potvrzen.

Praktická část

6. Projekt: Moje budoucí povolání

Úvodem je nutné říci, že při vytváření koncepce vlastní projektové výuky musí pedagog zhodnotit možnosti žáků s lehkým mentálním postižením, zvážit tedy jejich schopnosti v oblasti vlastní odpovědnosti za vykonanou práci a také konkrétní míru volnosti, která jim ve fázi vypracování projektu bude poskytována. Učitel musí popřemýšlet nad tím, jak budou asi žáci reagovat na jeho zadání, zda budou pracovat tak, jak si představoval. Uvažuje také nad časovou náročností projektu, zohledňuje své možnosti v oblasti korigování, vedení žáků, v procesu projektové výuky, tak aby bylo možné projekt zdárně dokončit a prezentovat. Dle odpovědí pedagogů, výsledků výše uvedeného výzkumného šetření na ZŠ praktické v souvislosti s projektovou výukou ve výuce Světa práce, je pro potřeby této výuky vypracován konkrétní projekt. Jeho koncepce je realizována na základě studia odborné literatury, která byla prezentována v rámci teoretické části diplomové práce a také na základě odpovědí komunikačních partnerů výzkumného šetření.

Projekt „Moje budoucí povolání“ prostupuje učivem vyučovacích hodin praktických činností- svět práce, českého jazyka, informačních a komunikačních technologií a také výtvarné výchovy. Je určen především žákům osmých, devátých tříd druhého stupně ZŠ praktické. Jeho smyslem je tyto žáky podpořit v jejich budoucím kariérovém rozhodování směrem k technické i netechnické profesi, vytvořit u nich takové teoretické a praktické předpoklady, které jim volbu budoucího zaměstnání usnadní.

V rámci projektové výuky, jejímž tématem je „Moje budoucí povolání“, předpokládáme, že pro samotnou realizaci projektu, zpřehlednění problematiky a žádané chování žáků s lehkým mentálním postižením, je zapotřebí vytvoření takového mentálního schématu, které žákům pomůže k hlubšímu pochopení tématu a propojení souvislostí.

Lze tedy říci, že prostřednictvím brainstormingu, kdy pedagog v úvodní hodině položí žákům základní otázku: „Co se vám vybaví, když se řekne moje budoucí povolání?“, je možné docílit toho, že žáci společně s učitelem vytvoří základní pojmovou mapu, ze které bude moci daná projektová výuka vycházet.

Tak, aby žáci s lehkým mentálním postižením, byli vůbec schopni vytvořit takovou myšlenkovou mapu, musíme předpokládat, že je v jejich silách propojit jednotlivé osvojené informace, znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti z různých vzdělávacích oblastí RVP a

umět je v souvislosti, s tímto tématem aplikovat, tak aby se vztahovaly k vytyčenému tématu kariérového rozhodování.

Výsledkem této aktivní činnosti žáků pak budou jednotlivé klíčové pojmy, pochopení vztahů mezi nimi, tak aby bylo možné s nimi dále pracovat. Pedagog žáky v rámci procesu brainstormingu podněcuje dalšími otázkami k tématu, které otevírají další možnosti žáků, jak zvolené téma uchopit. Pokud je pedagog přesvědčen, že některé oblasti nejsou obsaženy, sám je následně na tabuli doplní, tak aby došlo k vytvoření kompletní pojmové mapy.

Pro popis jednotlivých činností pedagoga, které uskutečňuje v rámci konkrétních fází procesu projektové výuky, vycházíme z výše uvedeného členění dle Kratochvílové. Na základě popisu jednotlivých fází procesu tvorby projektu budeme tedy didakticky analyzovat téma „ moje budoucí povolání“.

Učitelé musí, ve stádiu přípravy výuky, vymezit vhodné výukové cíle, zvolit vhodné výukové metody, pomůcky, dále také volí typ projektu, organizaci, vytváří vhodné výukové materiály, vhodnou motivaci žáka atd.

V souvislosti s tím, že se v této diplomové práci zabýváme projektovou výukou z oblasti Svět práce- kariérového rozhodování, je níže popsána fáze realizace projektu, prezentace výstupu projektu, zhodnocení projektu a sebereflexe učitele. Prostřednictvím těchto dalších fází si reálně učitel uvědomuje věci, které podcenil, jak v organizaci, samotném plánování, co se mu naopak povedlo, dále jak se k projektu vyjádřili samotní žáci, pozvání hosté, což je velmi dobrou zpětnou vazbou pro další práci učitele.

6.1 Plánování projektu

Název projektu:	Moje budoucí povolání
Autor:	Kristýna Karasová, 2. Ročník SPP/UTIV, PdF, UP Olomouc
Účastníci projektu:	<ul style="list-style-type: none">✓ Žáci 8. ročníku ZŠ praktické✓ Učitelé ZŠ praktické (český jazyk, pracovní činnosti- svět práce, informační technologie, výtvarná výchova.✓ Při prezentaci projektu žáci 8. Tříd, rodiče žáků, ostatní učitelé.
Typ:	<ul style="list-style-type: none">✓ Dle navrhovatele projektu: uměle připravený v kombinaci se spontánní žákovskou činností✓ Dle účelu projektu: konstruktivní, směřující k získání dovedností✓ Dle informačního zdroje projektu: kombinace volného a vázaného projektu✓ Dle délky projektu: dlouhodobý✓ Dle prostředí projektu: školní✓ Dle zúčastněných v projektu: společný, skupinový, třídní✓ Dle způsobu organizace projektu: vícepředmětový

Smysl projektu:	Zopakovat informace z oblasti kariérového rozhodování žáků- konkrétně budoucího povolání, zaměstnání žáků, prohloubit je o nové poznatky a zkušenosti, vytvořit karty vybraných technických a netechnických povolání, tvorba životopisu, pohovor nanečisto, poznat dosavadní možnosti žáků v tomto směru, naučit žáky plánovat do budoucna, v rámci volby jejich budoucí profese.
Vyjádření základního podnětu, problému projektové výuky:	Učitel umožní žákům bližší poznání oblasti kariérového rozhodování, konkrétních vhodných technických a netechnických povolání, rozvine u žáků komunikační schopnosti potřebné při vlastní sebe prezentaci, dále se zaměřuje na vlastní vnímanou účinnost žáka a sebepojetí. Žáci mají možnost získání zkušeností s psaním životopisu, jak se chovat při pohovoru se zaměstnavatelem, umět komunikovat a prezentovat svou práci, orientovat se lépe v oblasti zaměstnávání.
Výstup projektu:	Prezentovat zpracované karty povolání, zhodnotit nové informace, spolupráci ve skupině.
Předpokládané cíle:	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kognitivní: <ul style="list-style-type: none"> • Žák bude samostatně reprodukovat základní pojmy týkající se volby budoucího povolání. • Žák bude vlastními slovy hovořit před třídou o volbě budoucího povolání. • Žák bude diskutovat o zadaném tématu skupinové i individuální práce ve třídě. • Žák bude za pomoci věrohodných informačních zdrojů, specifikovat, vyhledávat, ověřovat a znovu

	<p>vyhledávat konkrétní informace k jednotlivým profesím.</p> <ul style="list-style-type: none">• Žák bude slovně obhajovat, z jakých zdrojů získal základní informace k jednotlivým profesím.• Žák bude hodnotit konkrétní povolání dle skupinově vytvořené a graficky zpracované karty povolání. <p>✓ Afektivní:</p> <ul style="list-style-type: none">• Žák bude vnímat téma volby povolání jako důležitou součást jeho života.• Žák bude organizovat práci na tématu v rámci skupinové práce a vyjadřováním své vnitřní potřeby, pracovat na tématu, motivovat ostatní žáky ve skupině.• Žák se bude na základě vnitřní potřeby vhodně rozhodovat pro vlastní budoucí povolání.• Žák bude slovně hodnotit vytvořené karty povolání ostatních pracovních skupin. <p>✓ Psychomotorické:</p> <ul style="list-style-type: none">• Žák bude podle instrukce vytvářet, za pomoci běžně využívaného textového editoru Word, základní verzi životopisu.• Žák bude vyhledávat v textu a knihách informace o kariérovém rozhodování.• Žák bude vytvářet a graficky zpracovávat, s využitím zadaných pomůcek a podkladů, konkrétní kartu povolání.
--	---

<p>Předpokládané rozvíjené klíčové kompetence:</p>	<p>✓ Kompetence k učení:</p> <p>Žáci si sami vyhledávají vhodné informace o jednotlivých povoláních, kariérovém rozhodování a prezentují je následně ostatním. Informace hledají ve vhodných zdrojích co nejefektivněji. Ve skupinách spolupracují a plánují si jednotlivé dílčí aktivity v rámci projektu, umí hospodařit s časem. Žáci chápou význam pojmů v oblasti svého budoucího povolání, spojují nabitě informace s reálnými situacemi jejich budoucího života.</p> <p>✓ Kompetence k řešení problému:</p> <p>Žáci vnímají problémovou situaci v souvislosti s výběrem jejich budoucího povolání, hledají řešení, prezentují svá řešení a myšlenky. Sami si volí vhodná technická i netechnická povolání, rozebírají je skupinově, s učitelem, dle Hollandovy teorie profesního vývoje. Sami si pokládají takové otázky, které jim pomohou vyhledávat teoretické informace o jednotlivých povoláních, jejich kariérovém rozhodování směrem k technické a netechnické profesi.</p> <p>✓ Komunikativní kompetence:</p> <p>Žák vyjadřuje svoje názory a postoje k tématu svoje budoucí povolání, které si vhodným způsobem dokáže obhájit před ostatními lidmi, umí naslouchat druhým. Komunikace ho plnohodnotně začleňuje do širší společnosti. Velmi důležitá je komunikace, její kvalita v rámci skupiny- skupinové práce na projektu. Žák využívá pro komunikaci v rámci projektové výuky „moje budoucí povolání“, běžné informační a komunikační</p>
--	--

	<p>prostředky, orientuje se v textech.</p> <p>✓ Kompetence sociální a personální:</p> <p>Žák respektuje pravidla společné práce, umí tolerovat názory ostatních. Je si vědom svého podílu na společné práci a také toho, jaké důsledky by mohlo mít jeho nevhodné chování v rámci skupiny. Žák si prohlubuje prostřednictvím tohoto projektu svoje sebepoznání v souvislosti s vlastní vnímanou účinností a sebevědomím.</p> <p>✓ Kompetence občanské:</p> <p>Žáci si v souvislosti s volbou budoucího povolání uvědomují společenské normy a pravidla. Chrání své zdraví- souvislost se zdravotními požadavky zaměstnavatelů na své budoucí zaměstnance. Jsou si vědomi nebezpečí, která mohou vyplývat z provádění různých zaměstnání- dodržují BOZP.</p>
<p>Předpokládané činnosti, v rámci projektové výuky:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ brainstorming: „Co se vám vybaví, když se řekne moje budoucí povolání?“ ✓ shromažďování informací v rámci tématu „moje budoucí zaměstnání“, jejich následné třídění a využití ✓ opakování, transfer informací ✓ vyhledávání nových informací v souvislosti s kariérovým rozhodováním ✓ Hollandova teorie, v praxi učitele a žáka

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ prezentování získaných informací o Světě práce ostatním ✓ společná práce na tvorbě karet povolání ✓ shrnutí projektu ✓ evaluace projektu
<p>Organizování projektové výuky:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Individuální práce ✓ Práce ve skupině ✓ Kooperace ve výuce ✓ Práce v kmenové třídě ✓ Práce v počítačové učebně ✓ Možnost návštěvy v knihovně ✓ Prezentace projektu ve školní tělocvičně pro ostatní žáky, učitele a rodiče. <p><u>Celkem 12 hodin výuky:</u></p> <p><u>Hodina č. 1 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Seznámení žáků s projektem, motivace k práci ✓ Brainstorming- Moje budoucí povolání ✓ Zaměření na některé technické a netechnické profese- promítání informací z internetu, tištěné informace žákům ✓ Rozdělení žáků do skupin ✓ Výběr technické či netechnické profese pro každého z nich v rámci skupiny ✓ Učitel předá žákům vytištěné internetové informační zdroje k volbě povolání ✓ Za DÚ- vyhledání informací o profesi, která jim byly skupinově vybrána. <p><u>Hodina č. 2:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Kontrola DÚ, rozbor informací o povolání- ve skupině, prezentace pro třídu

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diskuze na téma jednotlivých povolání ✓ Samostatná práce žáků- klady a zápory jednotlivých profesí ✓ Společné shrnutí kladů a záporů jednotlivých profesí. <p><u>Hodina č. 3:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Zamyšlení nad klady a zápory, doplnění informací- samostatná práce s počítačem ✓ Společný rozbor kladů a záporů s učitelem ✓ Shrnutí nejdůležitějších kategorií, upozornění na Hollandovu teorii, předání tištěného materiálu každému žákovi ✓ Zhodnocení skupinově vybraného povolání dle Hollandovy teorie, zamyšlení nekonkrétním technickým či netechnickým povoláním, prezentace před třídou ✓ DÚ- donést výstřižky z novin, časopisů, různé materiály k vybrané profesi. <p><u>Hodina č. 4 a 5:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Kontrola DÚ ✓ Tvorba karet povolání <p><u>Hodina č. 6:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Opětovné shrnutí nejdůležitějších kategorií z brainstormingu první hodiny- upozornění na téma životopis ✓ Práce na počítači, tvorba životopisu, k dispozici informace z předchozích hodin a karty povolání ✓ Učitel promítá, co má být obsahem životopisu, na co se při tvorbě zaměřit <p><u>Hodina č. 7:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Výklad na téma: podoby pohovorů u budoucího zaměstnavatele
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Práce ve skupinách ✓ Presentace společné práce před třídou ✓ Diskuze k tématu <u>Hodina č. 8:</u> ✓ Téma: otázky, se kterými se u pohovoru setkáte ✓ Presentace učitele, zápis do sešitů ✓ Učitele se dotazuje žáků jako budoucí zaměstnavatel ✓ Diskuze k tématu ✓ DÚ k tématu <u>Hodina č. 9:</u> ✓ Kontrola DÚ ✓ Práce ve skupině, výběr nejlepšího pohovoru se zaměstnavatelem ✓ Návčik pohovoru ve dvojicích <u>Hodina č. 10:</u> ✓ Práce s nashromážděnými informacemi ✓ Presentace práce před třídou ✓ Hodnocení celkové práce v rámci třídy <u>Hodina č. 11 a 12 :</u> ✓ Presentace práce skupiny- přítomni rodiče, učitelé ✓ Zhodnocení práce učitelem ✓ Zhodnocení práce žáky ✓ Volná debata na téma: moje budoucí povolání ✓ Zpětná vazba rodičů, ostatních hostů.
<p>Předpokládané výukové metody:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Praktické: pracovní činnosti, výroba karty o povolání, výtvarné činnosti ✓ Slovní: diskuze, brainstorming, rozhovor, přednáška, presentace, práce s knihou, s textem- vyhledávání informací z různých zdrojů, na internetu.

<p>Předpokládané výukové pomůcky:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ knihy, publikace, brožury k tématu kariérové rozhodování- povolání, zaměstnání ✓ prezentace učitele-k tématu, kariérové rozhodování ✓ tiskárna, diaprojektor, promítací plátno ✓ nůžky, lepidla, psací potřeby, archy výkresů A2, barevné papíry, pastelky, fixy, zvýrazňovače, tempery, vodové barvy, lihové fixy, lepicí pásky, sešit.
<p>Předpokládaný způsob, prezentace projektu:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prezentace před spolužáky, učiteli a rodiči.
<p>Předpokládaný způsob, hodnocení projektu:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Učitel: v průběhu projektu hodnocení každé hodiny zvlášť ✓ Učitel: průběhu projektu hodnocení společné práce žáků ✓ Učitel: celkové vyhodnocení projektu, z pohledu aktivity žáků, výsledné karty povolání, také zpracování po výtvarné stránce, komunikace žáků, ve skupinách ✓ Žáci: v průběhu projektu slovní hodnocení jednotlivců, ostatními žáky ✓ Žáci: celkové zhodnocení projektu ✓ Vyslovení názoru rodičů a ostatních pedagogů.

6.2 Realizace projektu

K realizaci projektové výuky, ve výuce Světa práce, se níže vyjadřujeme z pohledu učitele, který výuku v daných podmínkách prováděl. Jedná se o souhrn aktivit, které byly ve výuce uskutečněny.

První hodina:

Hodina byla zahájena seznámením žáků s projektem. Úvodní motivace byla zaměřena na důležitost tématu a vzbuzení zájmu o toto téma. Skutečně bylo vidět, že je téma zaujalo, protože okamžitě začali prezentovat svoje názory k věci a plánovaný brainstorming v podstatě vyplynul z úvodní debaty.

Následovalo přednesení základní otázky, asi tímto způsobem: „Jaké máte představy o svém budoucím povolání? Jistě vás napadá spousta věcí, které s tímto tématem souvisí. Zkuste si představit, co všechno souvisí s výběrem vaší budoucí profese a následně mi svoje nápady popište. Pokuste se zaměřit, nejen na svoji osobu, ale také na okolí, které vás ve volbě ovlivňuje, možnosti dalšího studia, zaměstnání, nebo na další možnosti toho, co si myslíte, že budete vykonávat po ukončení školy. Popřemýšlejte a hlase mi svoje nápady, budu je zapisovat na tabuli, tak jak vás napadnou“. Bylo tedy důležité zjistit, co žáci o daném tématu ví, co se jim v souvislosti s tímto tématem vybaví.

Jednotlivé vyslovené nápady byly shrnuty do nadřazených kategorií, které souvisí s volbou povolání, zapsány na tabuli a také na velký papír, který byl po hodině vyvěšen ve třídě. Když žáci nemohli přijít na některé souvislosti, které byly důležité pro další práci, tak byli navedeni pomocnými otázkami, aby se ke konkrétním tématům dopracovali. Nutná byla značná podpora žáků.

Prostřednictvím brainstormingu jsme dospěli k jednotlivým kategoriím: Zaměstnání, volba další profesní orientace (kariérové rozhodování), informace, rodina, škola, nezaměstnanost, podnikání, možnosti rekvalifikace, trh práce, ale také především osobnostní předpoklady a překážky z pohledu žáka.

Jako součást přípravy na výuku byl před samotnou realizací vypracován brainstorming učitele, k jehož zjednodušené podobě jsme měli v rámci výuky také dospět, což se také nakonec povedlo. Brainstorming je uveden v přílohách naší diplomové práce. Po ukončení brainstormingu následovalo promítání obsahu jednotlivých technických netechnických

profesí, různých informací k volbě povolání- národní soustava povolání- kartotéka typových pozic, ISA. Některé informace, ke konkrétním povoláním, byly žákům také rozdány ve vytištěné podobě.

Dále se žáci rozdělili do čtyř skupinek, ve kterých budou v hodinách pracovat. V tomto ohledu bylo nutné žáky mírně korigovat.

Následovalo již skupinové zamyšlení nad tím, jaké povolání (technické i netechnické) by bylo vhodné pro jednotlivé členy. Následovala bouřlivá diskuze, v rámci každé skupiny si žáci měli zapisovat na papír poznámky k jednotlivým vybraným povoláním. Učitel odpovídal na případné dotazy jednotlivých žáků. Každá skupina byla vyzvána, aby si zvolila svého zástupce- tzv. archiváře skupiny, který bude shromažďovat materiály, které v průběhu projektu vytvoří, ale také mluvčího skupiny pro dnešní hodinu. Nesměl to být jeden žák.

Na závěr hodiny byl žákům poskytnut tištěný materiál s internetovými informačními zdroji a odkazy k problematice- uveden v příloze diplomové práce. Zadání DÚ znělo: všichni si vyhledají dle těchto zdrojů, či jiných zdrojů (rodiče, vychovatelé, tisk, práce s knihou) informace k jednotlivým povoláním, které mají na základě výběru skupiny přiděleny. Informace si měli doma zapsat na papíry a donést do příští výuky. Hodina byla ukončena motivací žáků k samostatné práci a představením tématu příští hodiny.

Reflexe výuky: Na začátku první hodiny žáci působili trochu nervózně. Při brainstormingu se situace značně zklidnila. Žáci se poměrně dobře zapojovali, ti slabší museli být vedeni k tomu, aby se také vyjádřili k věci. Rozdělení do skupin probíhalo za částečné podpory učitele. Prezentace mluvčích skupin byly poměrně jednoduché a někteří zvolení mluvčí měli problémy s prezentací společné práce, snaha však byla oceněna. V průběhu výuky byla nutná motivace k práci a podpora některých žáků. Z reakcí usuzuji, že se jim však hodina líbila a s očekáváním poslouchali, co bude náplní té další.

Druhá hodina výuky:

Druhá hodina byla zahájena kontrolou DÚ: „Za domácí úkol jste měli shromáždit informace ke konkrétním povoláním, které vám byly v minulé hodině vybrány. Velmi mne zajímá, jaké informační zdroje jste použili a samozřejmě také to, k jakým informacím jste dospěli“.

Žáci měli ve svých skupinkách probrat získané informace, které vypracovali za DÚ a vybrat ty nejpodstatnější ke konkrétním povoláním. Informace o jednotlivých povoláních zapisovali na papíry. Potom byli žáci vyzváni, aby si za skupinu připravili malou prezentaci pro třídu a opět vybrali mluvčího skupiny. Tentokrát to však nesměl být tentýž žák jako v první hodině. Po prezentacích a případném doptávání některých žáků následovalo zhodnocení kvality práce skupin a řízená diskuze nad zjištěným obsahem informací využitých z informačních zdrojů. V průběhu práce byli žáci neustále motivováni k aktivní činnosti.

Druhou část hodiny tvořilo samostatné zamyšlení jednotlivých žáků nad klady a zápory jimi vybraných profesí a to z pohledu osobnostních, kvalifikačních, zdravotních požadavků jejich budoucího zaměstnavatele, tak jak je chápou oni sami. Ty měli opět zapisovat na papíry, které si přeložili na polovinu. Do pravého sloupce vepisovali zápory jednotlivých profesí a do levého jejich klady. Po ukončení samostatné práce jsme společně některé obecné klady a zápory jednotlivých profesí shrnuli. Žáci si porovnávali své odpovědi, které měli zapsané na papírech, případně dělali poznámky. Následovalo zhodnocení samostatné práce žáků, průběhu hodiny. Jednotliví členové skupin, kteří byli v první hodině určeni k organizaci nashromážděných materiálů z hodin, vybrali DÚ, papíry s klady a zápory, zápisky žáků. Za tyto materiály měli po celou dobu projektu odpovědnost a připravovali je vždy k další výuce tak, aby je měli spolužáci k dispozici.

Reflexe výuky: Žáci se poměrně dobře zhostili zadaného domácího úkolu, všichni se nějakým způsobem na hodinu připravili s ohledem na jejich možnosti, zřejmě diskutovali téma doma. Pro výuku bylo myslím podstatné to, že podklady k další práci v nějaké formě donesli. Práce na skupinové prezentaci probíhala víceméně bezproblémově za mojí příležitostné pomoci. Řekla bych, že se už nestyděli tak jako v první hodině. Žáci byli k mému překvapení poměrně aktivní, vzájemně si pomáhali, ale také vyjadřovali své názory k věci, i ty kritické. Bylo vidět, že někteří z nich, s negativními připomínkami od svých spolužáků bojují. Vše se však podařilo zvládnout v klidu, bez nějakých větších rozepří. V průběhu samostatné práce, na kladech a záporech, měli žáci možnost požádat o moji pomoc, když si s něčím nevěděli rady. Někteří ji využili a řekla bych, že to ocenili. Celkové vyhodnocení úkolu bylo za strany žáků velmi zajímavé, vzájemné vyjádření názorů, ke kladům a záporům, ale také kvalitě své vlastní práce, hodnotili poměrně sebekriticky. Někteří žáci, byli vedeni k tomu, aby se tolik nepodceňovali.

Třetí hodina výuky:

Třetí vyučovací hodina začala opět přivítáním žáků a přednesením jejího stručného obsahu. Archiváři jednotlivých skupin rozdali spolužákům vypracované materiály z minulých hodin. Následně byly žákům poskytnuty další informační materiály (různé letáky, brožury, tištěné materiály), k vybraným oborům, profesím. Potom byli žáci vyzváni, aby se na základě jejich prostudování, v rámci svojí skupiny, ještě jednou zamysleli nad klady a zápory, kvalifikačními, osobnostními a zdravotními požadavky na zaměstnance a případně je doplnili. K této práci měli k dispozici počítačovou učebnu s připojením na internet, kde si mohli dle potřeby informace také doplnit. V průběhu samostatné práce, bylo nutné dohlížet na aktivitu žáků, aby dělali, co měli. Po jejím ukončení měla každá skupina společně klady a zápory ještě jednou probrat a nahlásit učiteli ty nejdůležitější- zápis na tabuli, na papír.

Společnými silami jsme došli k těmto nadřazeným kategoriím: osobnost žáka, povaha žáka, předpoklady žáka, zájmy, povinnosti, chování, znalosti, dovednosti, vzdělání, vlastnosti, perspektiva do budoucnosti, finance a mnohé další kategorie. Následně jsme získané informace shrnuli a zaměřili jsme se konkrétně na osobnost žáka. V souvislosti s hledáním budoucího povolání a osobností žáků jsem potom žákům představila ve velmi zkrácené podobě Hollandovu teorii profesního vývoje a předala každému z nich materiál- viz příloha č. 2.

Následně jsem žáky instruovala asi takto: „Přečtěte si prosím jednotlivé typy osobnosti a prostředí a pokuste se sami sebe zařadit k vhodnému pracovnímu prostředí a typu osobnosti. Následně zhodnoťte, zda váš předchozí skupinový výběr technické a netechnické profese byl podobný či shodný. Dále se zamyslete nad tím, zda by vám vyhovovala spíše ryze technická profese, nebo netechnický obor, případně vyberte na základě jiných informací nové povolání, které by vám nejvíce vyhovovalo. Je velmi důležité, abyste sami chápali, proč jste se tak rozhodli, na základě čeho jste vybrali konkrétní profesi a dokázali v souvislosti s profesí reálně ohodnotit své možnosti do budoucnosti“.

Následovala samostatná aktivita žáků a přiměřený dohled spojený s pomocí. Vzhledem k předchozím aktivitám měl potom každý žák vyslovit jedno povolání, které by chtěl v budoucnu vykonávat. V závěru hodiny jsme zopakovali některé informace, které jsme se dozvěděli a zhodnotili jsme hodinu. Já jsem nakonec samozřejmě ocenila snaživost a aktivitu žáků, ale také poukázala na některé rezervy, v práci jednotlivých skupin, žáků. Na příští hodinu byl zadán následující DÚ: „Každý z vás si na další hodinu přinese výstřižky z novin,

časopisů, nebo jiných tištěných materiálů, různé obrázky, grafické materiály, které se budou vztahovat k vámi vybranému budoucímu povolání“.

Reflexe výuky: Žáci měli možnost pracovat samostatně, ale také ve skupině. Hodina proběhla poměrně klidně. Největším problémem bylo donutit žáky, aby na počítačích nehledali jiné informace než k volbě povolání. Bylo vidět, že mají s prací na počítači poměrně velkou praxi, to mě překvapilo. Řekla bych, že je zaujaly jednotlivé typy osobností dle Hollandovy teorie. V souvislosti s ní měli potřebu téma dále řešit i s ostatními spolužáky, to jsem musela usměrňovat z časových důvodů. U některých žáků bylo vidět, že jsou velmi nerozhodní v tom, které povolání mají nakonec veřejně prezentovat. Někteří z nich měli vymyšleny dokonce dvě, nebo tři varianty, bylo pro ně velmi těžké se rozhodnout. Celková atmosféra hodiny byla dobrá. Žákům se průběh této hodiny jevil jako náročný, ale zajímavý.

Vyučovací hodiny č. 4 a 5: Karty povolání

Následující hodina byla uvedena uvítáním žáků, kontrola splnění DÚ a vysvětlením průběhu dnešní hodiny, asi takto: „V dnešní hodině budeme pracovat, na kartách jednotlivých povolání, v rámci skupiny budete zpracovávat všechna povolání, která jste si vybrali, vytvoříte skupinovou práci jednotlivé karty povolání. Je jen na vás, jakým způsobem budete karty povolání, zpracovávat jak graficky, či je doplníte výstřižky, nebo něco namalujete. Nezapomeňte však vypsát ty nejdůležitější rysy povolání, co vás jako skupinu zaujalo na konkrétním povolání. Na kartách povolání budeme společně pracovat i příští hodinu, proto si zkuste časově rozvrhnout svou práci, tak, abyste to společně stihli. Snažte se, protože vaše karty na závěr našeho projektu uvidí nejen vaši spolužáci, ale také ostatní učitelé a rodiče.“

Každý z žáků si měl donést nějaké výstřižky, časopisy, noviny s materiálem k jejich profesi. Jednotliví archiváři poskytli svým skupinám materiály, které měli na starosti. Dále žáci, dostali k dispozici výkresy A2, psací potřeby, nůžky, lepidla, barevné papíry, fixy, zvýrazňovače, tempery, vodové barvy, lihové fixy, lepicí pásky, materiály k jednotlivým profesím a jejich soupisy informací, staré noviny a časopisy, kde mohou svůj výběr vyhledat. Žáci měli chvíli na rozebrání materiálů k práci a začali pracovat.

Jako pomoc ze strany učitele byly mezitím napsány na tabuli základní rysy povolání, o které se při tvorbě mohli opřít:

Pracovní činnosti= co budu dělat?

Pracovní prostředí= kde budu pracovat?

Pracovní prostředky= s čím, s jakými nástroji budu pracovat?

Pracovní předměty= co budu vytvářet?

Pracovní materiály= co budu zpracovávat?

Pracovní objekty= O koho, nebo co budu pečovat?

Žáci pracovali ve skupinách na jednotlivých povoláních, vzájemně si pomáhali. Jejich aktivita byla průběžně podporována a kontrolována tak, aby práci stihli v průběhu dvou hodin.

Karty se podařilo vytvořit všem, některé však byly povedenější, mám na mysli některá děvčata. Konečný výsledek hodiny byl odevzdán, aby nedošlo k poškození v rámci třídy, počítalo se s ním při závěrečné prezentaci. Hodinu jsme ukončili zhodnocením společné práce, pochválením jejich aktivity, zda se jim tato hodina líbila.

Reflexe hodiny: Přesto, že ne všichni žáci splnili DÚ, bylo možné na základě velkého množství ostatních materiálů pokračovat v práci. Zapálení jednotlivých žáků do tvorby karet bylo různé, v této činnosti vynikala převážně děvčata. Jinak se dá říci, že žáci k úkolu přistupovali všichni s poměrně velkou zodpovědností a kreativitou, nebyl nikdo, kdo by nechtěl pracovat. Dávali si velmi záležet na tom, aby jim výtvar v rámci skupiny někdo nepokazil, v tom to ohledu byli, dle mého názoru také poměrně hodně kritičtí. To se muselo korigovat. Hodnocení společné práce však proběhlo v klidu, skupiny se navzájem chválili, já jsem chválila také. Celkový dojem byl takový, že byli se svou prací spokojeni.

Vyučovací hodina č. 6: Životopis

Následující hodina byla představena asi takto: „Protože už máte vytvořené jednotlivé karty povolání, vraťme se teď k první hodině, kdy jste začali společně pracovat na tématu „moje budoucí povolání“ a připomeňme si základní kategorie, ke kterým jsme dospěli. Usad'te se prosím, k PC a dozvíte se více“.

Znovu jsme přečetli všechny důležité kategorie z brainstormingu, který byl od první hodiny vyvěšen ve třídě. Následně jsem u kategorie Zaměstnání vypsala na tabuli všechny uvedené podbody. Ty jsme společně probrali, doplnili. Potom jsme se zaměřili konkrétněji na téma životopis.

Žáci dostali za úkol vypracovat vlastní životopis a to se zaměřením na povolání, které mají do budoucna vybráno. Opět dostali k dispozici všechny vytvořené materiály k tématu a také soupis základních kategorií životopisu, který jim byl promítnut v prezentaci- příloha č. 5. Úkol měli vypracovat na počítači, v textovém editoru Word.

Žáci vytvářeli vlastní životopis, který se vztahoval k jim vybrané technické či netechnické profesi. V průběhu práce byla nutná kontrola aktivity, zda pracují, pomoc jednotlivcům. Vytisknutí vytvořených životopisů a předání jednotlivým žákům. Na závěr jsme zhodnotili dnešní práci, nástin hodiny další.

Reflexe výuky: Žáci dnes pracovali samostatně. Ve srovnání s předchozími hodinami nebyla jejich aktivita taková, musela jsem je podporovat a kontrolovat jejich činnost na počítači. Zřejmě to vycházelo z tématu hodiny. Sami uváděli, že považují tvorbu životopisu za nutnost, což se také projevilo při jejich práci. Nicméně práci dokončili všichni, některé životopisy byly pěkně zpracované, jiné méně kvalitní, vše bylo zhodnoceno při závěrečném hodnocení hodiny. Žáci, kterých se jednotlivé výtky týkali, s kritikou souhlasili, zdálo se, že si uvědomovali kvalitu své práce.

Vyučovací hodina č. 7: Pohovor

Úvod hodiny byl věnován uvítání žáků a představení aktivit, které budou obsahem hodiny. V první části hodiny byla uvedena výkladem a byla doplněna promítanou prezentací k tématu. Žáci byli seznámeni s různými podobami pohovorů (konkurzy, výběrová řízení).

Následně se žáci opět rozdělili do svých skupinek, které vytvořili již při první hodině a spolupracovali na společném úkolu. V prezentaci jim bylo promítnuto několik výroků, které vystihovaly, jak se správně u pohovoru chovat a čeho se naopak vyvarovat. Žáci si měli výroky napsat do sešitů a ty nesprávné barevně označit. V rámci skupiny měli probrat jednotlivé výroky. Mluvčí každé skupiny prezentovat jeden záporný výrok za skupinu a také odůvodnil jeho výběr- příloha č. 6. Následoval rozbor odpovědí jednotlivých mluvčích skupinek a otevřená diskuze, na toto téma. Ukončení hodiny, seznámení a motivace na hodinu příští.

Reflexe výuky: Při zpracování výroků k pohovorům pracovali všichni žáci společně, což bylo někdy nutno korigovat, tak, aby nerušili ostatní. Diskuze k tématu žáky zaujala, všichni se

snažili vznášet své připomínky k vhodnému a nevhodnému chování při pohovoru. Žáci přinášeli další návrhy vhodných a nevhodných výroků, bylo vidět, že je téma zaujalo.

Vyučovací hodina č. 8:

V pořadí osmá hodina byla uvedena zhruba těmito slovy: „ Už víme, čeho se máme při pohovoru s budoucím zaměstnavatelem vyvarovat a co by nám naopak mohlo pomoci. V dnešní hodině vám ukážu základní otázky, se kterými se pravděpodobně při pohovoru setkáte, proto je zapotřebí, abyste byli v budoucnu schopni vhodně reagovat a případně se na ně dopředu připravili. Nyní vám promítnu prezentaci, ve které budou tyto otázky a vhodné odpovědi nastíněny a vy si je zapisujte, budu se vás dotazovat a budete je potřebovat pro další práci ve skupině. Promyslete si, jak byste vy odpovídali na zadané otázky“.

Žákům byla promítnuta prezentace s běžnými otázkami při pohovoru. Žáci, si je měli zapsat a popřemýšlet nad nimi.

Následovalo dotazování jednotlivých žáků, žáci odpovídali jako by byli na pohovoru u budoucího zaměstnavatele. Některé žáky bylo potřeba podporovat, aby chtěli odpovídat tak, jak by odpovídali reálně. Po ukončení dotazování byla debata na toto téma. Žáci se vyjadřovali ke svým reakcím a hodnotili také reakce svých spolužáků. Všichni žáci tak získali poměrně dobrou zpětnou vazbu na to, jak by asi působili na budoucího zaměstnavatele. Na závěr bylo nutné pochválit žáky za aktivitu a jejich odpovědi na otázky. Nakonec jsme shrnuli, co jsme se dnes vlastně dozvěděli a zadali jsme si na příště DÚ. Žáci měli za domácí úkol, dle nových informací z dnešní hodiny, zápisků z prezentace, vypracovat krátký rozhovor s budoucím zaměstnavatelem, s ohledem na svou kartu povolání, cca 10 otázek a odpovědí.

Reflexe výuky: Musím podotknout, že vzhledem k náročnosti tématu a nutnosti soustředění na danou problematiku se žáci hodiny zhostili dobře. Vzhledem k tomu, že si z prezentace zapisovali potřebné informace a dokázali je následně použít, tak byli schopni, aktivně pracovat na tématu a odpovídat na kladené otázky. Do práce se zapojili všichni žáci, vzájemně respektovali svoje odpovědi a názory druhých spolužáků, především k jejich schopnosti rychle reagovat a umět se vyjádřit.

Vyučovací hodina č. 9:

Hodina byla uvedena přivítáním žáků a kontrolou DÚ, asi takto: „Dnešní hodina bude převážně o vaší skupinové práci. Rozdělte se do svých skupinek, máte deset minut na to, abyste si vzájemně přečetli svoje rozhovory se zaměstnavateli a vybrali jeden, z vašeho pohledu, ten nejpovedenější a případně ho skupinově upravili“.

Žáci ve skupinách rozebírali jednotlivé rozhovory, které měli za domácí úkol a v rámci skupiny, vybírali ten nejpovedenější. Na tuto činnost měli cca 10 minut. Následně byli ve skupinách vyzváni, aby vybrali své dva členy, kteří pohovor za podpory skupiny budou nacvičovat. Ve skupinách se po dlouhých debatách podařilo vybrat členy do rozhovorů, moc se jim do této aktivity nechtělo. Žáci potom zbytek hodiny, za mojí podpory, nacvičovali jednotlivé rozhovory. Na závěr hodiny byla kladně ohodnocena jejich aktivita v dnešní hodině a zhodnocena celkově výuka.

Reflexe výuky: Z reakcí žáků usuzuji, že téma bylo zajímavé, ale také poměrně těžké, pro tyto žáky. Největší problém měli s výběrem spolužáků do pohovorů, nikomu se do toho moc nechtělo. Kladně však hodnotím jejich přístup, nakonec se podařilo v každé skupince vybrat dva členy a pohovory nacvičovat.

Vyučovací hodina č. 10:

V úvodu desáté hodiny byly žákům rozdány všechny vytvořené podklady z projektu- karty povolání, listy se základními informacemi o konkrétních povoláních, listy s klady a zápory povolání, životopis a také scénář, jak nejlépe vést rozhovor s budoucím zaměstnavatelem, který ve skupině nacvičovali atd.

Všichni žáci byli vyzváni k tomu, aby ve svých skupinách naposledy probrali všechny informace, které se dozvěděli a také si připravili krátkou prezentaci pro třídu- jednotlivá povolání ve skupině- popis povolání na základě karty povolání, co nového se v průběhu projektové výuky dozvěděli, jak se jim spolupracovalo, co bylo dle jejich názoru přínosem a co se jim nelíbilo. Žáci tak trénovali na finální prezentaci, která měla proběhnout v příští dvouhodině. Žáci byli motivováni na další hodinu, aby neměli strach z prezentace před rodiči a dalšími učiteli.

Reflexe výuky: Dnešní hodinou byl projekt dokončen. V závěru hodiny jsme zhodnotili veškerou práci během realizace. Společně jsme zhodnotili, zda práce na projektu k něčemu byla, zda se naučili něco nového, co využijí v budoucím životě a také jak se jim vzájemně spolupracovalo. Všichni zúčastnění žáci nakonec zhodnotili projektovou výuku kladně, myslím si, že pochopili její smysl.

6.3 Prezentace výsledků projektu: (hodina 11 a 12)

Prezentace projektu byla zahájena přivítáním všech žáků a také některých rodičů a učitelů, kteří se přišli podívat. Následně byl projekt ve stručnosti představen všem přítomným. Poté každá skupina stručně prezentovala svoji práci, své karty povolání- příloha č. 7. Dále samozřejmě zhodnotili, co nového se dozvěděli, jak se jim pracovalo ve skupinách.

Vzhledem k tomu, že byly prezentace nacvičovány poměrně krátce, dopadly vzhledem k možnostem žáků dobře. Bylo vidět, že některé informace mají skutečně zafixovány a na základě toho mohli značně improvizovat.

Následovalo celkové zhodnocení učitele a pochvala za práci na projektu. Všichni žáci byli pozitivně ohodnoceni i hosty, kteří se prezentace zúčastnili, byla to velmi pěkná zpětná vazba. Závěr byl věnován volné debatě na téma budoucí volby povolání žáků ZŠ praktické.

6.4 Hodnocení projektu

Dle názorů výše dotazovaných učitelů, jež měli možnost projekt sledovat, se uvedený projekt zdařil a to, především z pohledu celkové aktivní práce žáků a také hmotných výsledků projektu. Všichni aktéři projektu aktivně spolupracovali, pracovali poměrně svědomitě a plnili zadané úkoly projektu. V souvislosti s komunikací ve třídě a skupinách nebyly žádné zásadní problémy, naopak bylo vidět, že žáci dokázali respektovat nejen můj názor, ale také názory svých spolužáků, jež nebyly mnohdy právě kladné.

Velmi mile mě překvapilo, jak se ke splnění projektu postavili. Nejenom, že atmosféra byla při jeho realizaci opravdu přátelská, ale také snaha některých žáků byla opravdu veliká. U těchto žáků velice oceňuji, že se snažili i navzdory některým svým omezením v zadaných

aktivitách vytrvat, byli poměrně kreativní a také se snažili co nejdéle udržet svoji pozornost. Bylo vidět, že některé části projektu je skutečně bavili. Reálné nedostatky se občas projeví v oblasti samostatné práce žáků, kdy skutečně potřebovali větší míru podpory a vedení ze strany učitele.

Myslím si, že projekt byl pro žáky opravdu přínosem, usuzuji tak na základě jejich zpětných vazeb. Dovoluji si tvrdit, že jeho prostřednictvím žáci získali nejen tak cenné a věrohodné informace o jejich kariérovém rozhodování, ale také vhodným směrem rozvinuli předpoklady k výběru jejich budoucí profese, které jim poskytuje mimo jiné zdroje, také ZŠ praktická.

Pro mě jako učitele, který tuto projektovou výuku vyučoval, bylo velmi cenné zjištění, že tito žáci mají potřebu rozvoje svých znalostí, schopností, dovedností, postojů v souvislosti s výběrem jejich budoucího povolání. S ohledem na možnosti těchto žáků při vhodné motivaci, podpoře, se ukázali jako velmi aktivní, tvořiví aktéři projektové výuky.

6.5 Reflexe projektu

Žáci měli možnost prostřednictvím projektu opakovat a především získávat nové informace o jejich budoucím kariérovém rozhodování, zkvalitňovat tak své předpoklady k výběru budoucího povolání. Skrze tuto výuku byli motivováni k bližšímu zájmu o téma. Vytyčené výukové cíle byly, dle mého názoru, naplněny. Žáci si prohloubili a zopakovali některé znalosti z oblasti kariérového rozhodování, z oblasti komunikační a slohové výchovy (životopis, rozhovor, prezentace karty povolání), vyhledávali potřebné informace k tématu, pracovali s textem, dokázali je s ohledem na jejich možnosti vhodně použít a utřídit. Viditelné rezervy měli v práci s knihou, tato činnost se jim vzhledem k vyhledávání podstatných údajů jevila jako náročná, raději pracovali z připravených materiálů. Žáci dále pracovali s počítačem, vyhledávali na internetu různé informace, selektovali je a také psali životopis v textovém editoru Word. Vyráběli jednotlivé karty povolání, které také výtvarně ztvárnili.

Prostřednictvím projektu se podařilo rozvíjet kompetence žáků. Kompetence kognitivní byly rozvíjeny především ve směru vyhledávání vhodných informací o jednotlivých povoláních, kariérovém rozhodování, následně byly prezentovány před ostatními spolužáky. Ve skupinách spolupracovali za podpory učitele, uměli hospodařit s časem určeným

k projektové výuce. Žáci prakticky spojovali nabitě informace z projektové výuky s reálnými situacemi z jejich budoucího života (pohovor u zaměstnavatele). Kompetence sociální a personální byly rozvíjeny především tím, že se žáci snažili respektovat pravidla společné práce a byli poměrně tolerantní k názorům druhých. Lze říci, že prostřednictvím projektu a některých činností prohlubovali svoji vlastní vnímanou účinnost a sebepoznání v souvislosti s výběrem budoucí profese. Dále rozvíjeli kompetence komunikativní, k řešení problému a také kompetence občanské- dle plánované výuky. Kompetence pracovní byla rozvíjena prostřednictvím vytvoření karet povolání a jednotlivých produktů naší projektové výuky. Žáci v našich pracovních podmínkách pracovali relativně dobře, bylo však nutné dbát na šetrnost práce s poskytnutým materiálem.

Projekt „Moje budoucí povolání“ byl naplánován na dvanáct vyučovacích hodin, které měly být realizovány jednou týdně a to v rámci předmětu pracovní činnosti- svět práce. Uskutečněná realizace projektu, byla nakonec skutečně realizována skrze dvanáct vyučovacích hodin, konkrétně předměty Pracovní činnosti- Svět práce, Český jazyk, Informační a komunikační technologie, Výtvarná výchova.

V průběhu realizace projektu žáci pracovali jak v rámci skupin, tak samostatně. Práce ve skupině probíhala bez větších potíží, v samostatných aktivitách, bylo nutné některé žáky podporovat, motivovat k práci. V rámci projektu měli žáci možnost vyjádřit svoje názory, nejenom v rámci diskuzí, které byly součástí výuky. Lze říci, že názory druhých přijímali s respektem a snažili se vzájemně podporovat v práci. Závěrečné prezentace, nejen výsledných karet povolání, byly dle mého názoru poměrně vydařené. Myslím si, že realizace projektové výuky na téma, „Moje budoucí povolání“, byla pro žáky přínosná. Bylo vidět, že žáky toto téma zajímá, spojují si ho s jejich reálnou budoucností.

Pro mne jako vyučujícího bylo velmi přínosné to, že jsem si uvědomila, jak je náročné z pozice učitele takový projekt pro výuku Světa práce připravit, aby odpovídal možnostem žáků základní školy praktické a vycházel z jejich zájmu, vycházel z reálných potřeb, v souvislosti s jejich kariérovým rozhodováním. V mnohých situacích bylo zapotřebí improvizace spojené s velkou dávkou motivace, aby bylo možné projekt dokončit. Uskutečnění projektu v praxi a jeho dokončení nebylo lehké, přesto si myslím, že bylo pro všechny strany velkým přínosem.

Závěr

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením vyžaduje od učitele, mimo jiné, využití vhodných metod a forem výuky, které budou s ohledem na deficity žáků zvyšovat efektivnost vyučovacího procesu na ZŠ praktické. Mezi tyto metody bezesporu patří v dnešní době, poměrně moderní, výuková metoda- projektové vyučování.

Tématem diplomové práce je právě projektové vyučování a jeho aplikace na výuku tematického okruhu Svět práce na ZŠ praktické. Náplní práce je především poukázat na žáka s lehkým mentálním postižením, se speciálními vzdělávacími potřebami, který v rámci projektové výuky Světa práce, na ZŠ praktické, setkává s technikou a jejími různými podobami a následně řeší problém svého budoucího kariérového rozhodování, k volbě své možné budoucí profese- technické či netechnické. Lze tedy říci, že projektové vyučování, z pohledu učitele ZŠ praktické, je v souvislosti s kariérovým rozhodováním náplní diplomové práce.

V souvislosti s osobou žáka ZŠ praktické shrnujeme v teoretické části diplomové práce jednak základní pojmy týkající se právě žáka a školy, ale také jeho speciálně vzdělávacích potřeb. Dále poukazujeme na vzdělávání těchto žáků v rámci ZŠ praktické, jež je analyzováno nejen z pohledu RVP ZV- LMP. Prostřednictvím teoretické části je následně poukázáno na význam techniky ve vzdělávání žáků na ZŠ praktické. Rozbor tematického okruhu Svět práce, a to v souvislostech s kariérovým rozhodováním těchto žáků, směrem k technické či netechnické profesi. Dále poukazujeme na přípravu kariérového rozhodování v rodině a také ve škole. V souvislosti s připraveností žáka a překážkami kariérového rozhodování se dále dostáváme k pojmům motivace, sebepoznání, sebepojetí, vnímaná vlastní účinnost žáka, ale také k teoriím profesního vývoje, se zaměřením na Hollandovu teorii profesního vývoje.

Od základních východisek, souvisejících s kariérovým rozhodováním žáka v kontextu ZŠ praktické se dále dostáváme k projektové výuce, jako takové. Teoretická část uvádí její historické hledisko, základní pojmy a vysvětlení toho, co je vlastně obsahem projektové výuky- projekt jako základní stavební kámen projektové výuky, účel projektové výuky ve výuce Světa práce.

V empirické části této diplomové práce předkládáme kvalitativní výzkum na téma „Projektové vyučování ve výuce Světa práce na ZŠ praktické“, kde komunikačními partnery byli učitelé ZŠ praktické. Skrze rozhovory, s těmito komunikačními partnery, bylo možné zjistit jejich názory na projektovou výuku. Konkrétně nás zajímalo, zda tuto formu výuky

sami využívají ve výuce světa práce, jaké má tato výuka klady a zápory, jak působí na žáky, jaké projekty preferují a v neposlední řadě také to, zda projektová výuka ovlivňuje u žáků motivaci, samostatnost a vlastní vnímanou účinnost. Na základě zpracování a analýze výsledků výzkumu jsou v empirické části diplomové práce uvedeny konkrétní vyhodnocení a závěry.

Z odborné literatury, zdrojů a výsledků provedeného výzkumu je v praktické části diplomové práce dále prezentována konkrétní projektová výuka do výuky Světa práce na ZŠ praktické. Projekt, „Moje budoucí povolání“, prostupuje učivem praktických činností- svět práce, českého jazyka, informačních a komunikačních technologií a také výtvarné výchovy. Je určen především žákům osmých ročníků druhého stupně ZŠ praktické. Jeho smyslem je žáky ZŠ praktické podpořit v jejich budoucím kariérovém rozhodování směrem k technické i netechnické profesi a také získání praktických zkušeností z této oblasti.

Ze závěrů provedeného výzkumu a provedené projektové výuky je patrné, že tato výuková metoda má své místo ve výuce Světa práce na ZŠ praktické. Projektová výuka, na tomto typu školy, je především určována a někdy také limitována možnostmi žáků s lehkým mentálním postižením, možnostmi a materiálním zabezpečením školy, přístupem jednotlivých pedagogů základní školy praktické a také aktivním, nebo naopak nezúčastněným přístupem rodičů těchto žáků k jejich kariérovému rozhodování.

Ve výuce Světa práce, jak bylo ověřeno výše uvedeným výzkumem a výukou, je možné dobře rozvíjet vlastní aktivitu žáka a to vhodnou motivací, směřovat žáky ke kolektivnímu řešení problému, jehož prostřednictvím dochází k propojování vědomostí ze Světa práce s realitou. V souvislosti s výsledky výzkumu a na základě provedené projektové výuky je vhodné, aby se výuka nezaměřovala pouze na obsahy jednotlivých výučních oborů, jak je tomu většinou, ale také na požadavky budoucích zaměstnavatelů, prezentaci osoby žáka před budoucím zaměstnavatelem.

Z názorů oslovených pedagožek a provedeného projektu je patrné, že jsou skrze projekty ve výuce Světa práce žáci motivováni k pocitu potřebnosti, užitečnosti, zodpovědnosti, svým způsobem vedeni ke zdravému sebepojetí a seberealizaci, což je u žáků s lehkým mentálním postižením velmi důležité pro jejich další rozvoj. Tato forma výuky dále rozvíjí komunikační schopnosti žáků, schopnosti pracovat v týmu a v neposlední řadě jejich sebe prezentaci před ostatními.

Naopak jako negativní se jeví nepřiměřené požadavky na samostatnost žáka s lehkým mentálním postižením, což bylo v průběhu realizace projektu potvrzeno. Někteří žáci nejsou

schopni takové koncentrace, výdrže při činnosti, kooperace s ostatními, které na ně klade tato metoda, proto je nutná vhodná forma projektové výuky, motivace a propojení s tím, co je praktické a zajímavé.

Učitelé by neměli mít nepřiměřená očekávání, která mohou v konečném důsledku prohlubovat nedůvěru ve vlastní schopnosti žáků. Skrze tuto projektovou metodu se tito žáci nestávají samostatnějšími, ale jsou motivováni k tomu, aby byli aktivní v procesu tvorby projektu.

Možnost zařazení projektové výuky do výuky Světa práce na ZŠ praktické, vnímáme jako reálnou a vhodnou. Na závěr můžeme konstatovat, že se autorce povedlo dosáhnout vytyčeného cíle diplomové práce, jež byl uveden v jejím úvodu.

Literatura a prameny:

1. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
2. OBST, Otto. *Manažerské minimum pro učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 121 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1359-0.
3. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-807-3675-714.
4. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 313 s. Učebnice (UP Olomouc). ISBN 80-244-1475-9.
5. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 184 s. ISBN 80-717-8506-7.
6. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2013, 495 s. ISBN 978-80-7320-137-1.
7. Zákon č. 561/2004 Sb. [online]. [cit. 2014-02-08]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.
8. Vyhláška č. 73/2005 Sb. [online]. [cit. 2014-2-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.
9. Vyhláška č. 72/2005 Sb. [online]. [cit. 2014-2-12]. Dostupné zWWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>>.
10. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 150 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-807-3151-614.

11. GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika II.* dotisk 1.vyd. Olomouc: Hanex, 2000, 192 s. ISBN 80-857-8324-X.
12. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče.* vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006, 198 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7060-7.
13. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování.* 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
14. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-03-12]. Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.
15. KOSMÁKOVÁ, Kateřina. *Rozvoj sebepoznání žáků v rámci tematického okruhu Svět práce na základní škole.* Diplomová práce (Vedoucí práce: Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D.). [online] Brno: Filozofická fakulta MU, 2009. 2014 [cit. 2014-04-10]. Dostupné z WWW: http://is.muni.cz/th/259972/ff_m/.
16. Svět práce. In: *Metodický portál- inspirace a zkušenosti učitelů.* [online]. 2014 [cit. 2014-3-22]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/46/VZDELAVACI-OBLAST-CLOVEK-A-SVET-PRACE-V-RAMCI-RVP-ZV.html>/- autoři Jiří Brand, Viola Horská.
17. KROPÁČ, Jiří a Miroslav CHRÁSKA. *Výchova v obecně technických předmětech.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 190 s. ISBN 80-244-0897-X.
18. ŠKÁRA, Ivan. *Technika a základní všeobecné vzdělání.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 54 s. ISBN 80-210-1477-6.

19. KROPÁČ, Jiří a Jitka KROPÁČOVÁ. *Didaktická transformace pro technické předměty*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 104 s. ISBN 80-244-1431-7.
20. MOŠNA, František. *Didaktika technické výchovy: skripta pro posl. pedagog. fakulty Univ. Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 297 s. ISBN 80-706-6608-0.
21. HLAĐO, Petr. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny*. Disertační práce (Školitel- doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.). [online] Brno: Pedagogická fakulta MU, 2009. 2014 [cit. 2014-02-4]. Dostupné z WWW: <http://www.vychova-vzdelavani.cz/disertace/>.
22. LANGER, Stanislav. *Průběh profesní orientace žáků základních škol*. 3. pr. vyd. Brno: Kotva, 1996, 273 p. ISBN 80-900-2548-X.
23. HLAĐO, Petr. *Svět práce a volba povolání*. Studijní text pro učitele. [online] Brno: Pedagogická fakulta MU, 2008. 2014 [cit. 2014-04-12]. Dostupné z WWW: http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Uvod_do_problematiky_volby_povolani.pdf.
24. STRÁDAL, Jiří a Zdeňka NOUZOVÁ. *Příprava žáků pro profesní orientaci: metodická příručka pro učitele základních škol*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995, 39 s. ISBN 80-858-5020-6.
25. HLAĐO, Petr. Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 3, s. 66–81. ISSN 1211-4669.
26. HLAĐO, Petr. *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze: analýza na základě dotazníkového šetření a ohniskových skupin*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2013, 358 s. Monografie. ISBN 978-807-3758-745.

27. HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Vyd. 1. Brno: Konvoj, 2012, 131 s. Monografie (Konvoj), sv. 4. ISBN 978-807-3021-641.
28. _____, Isabella. _____ *initel rozvoje osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1990, 81 p. Studie CSAV, 1990, c. 4. ISBN 80-200-0055-0.
29. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš.apřeprec. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-731-5071-9.
30. HOŘÁNKOVÁ, Vlasta. *Metodická příručka poradce pro volbu povolání*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995, 131 s. ISBN 80-85850-24-4.
31. VENDEL, Štefan. *Kariérní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1731-9.
32. HLAĎO, Petr. Kariérová výchova ve středním odborném vzdělávání a požadavky na pregraduální přípravu učitelů. *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2010*. Brno: KONVOJ, 2010. s. 97 – 103, 236 s. ISBN 978-80-7302-154-2.
33. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.
34. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.
35. TAXOVÁ, Jiřina. *Pedagogicko- psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987, 276 s.
36. KRŮŽ, Petr. *Kdo jsem, jaký jsem*. Kladno: AISIS, 2005, 132s. ISBN 80-239-46669-2.
37. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-717-8626-8.
38. BANDURA, Albert.(1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*(Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

- (Přetištěno v H.Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
39. WIEGEROVÁ, Adriana. *Self-efficacy: (osobně vnímaná zdatnost) v edukačních súvislostiach*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2012, 118 s. ISBN 978-801-0023-554.
40. Zájmové dotazníky Riasec a Hollandova teorie profesního vývoje In: *Kaminet*. [online]. 2014 [cit.2014-4-10]. Dostupné z WWW: <http://www.kaminet.cz/profi/poradci/holland/doc- autor Antonín Mezera>.
41. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006, 135 s. ISBN 80-716-8958-0.
42. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.
43. LUKAVSKÁ, Eva. *Pozor, děti!: (didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě)*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003, 197 s. ISBN 80-864-7352-X.
44. DÖMISCHOVÁ, Ivona. Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích. Disertační práce (Školitelka- prof. PhDr. Helena Grečmanová, Ph.D.). [online] Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2010. 2014 [cit. 2014-02-4]. Dostupné z WWW: <http://theses.cz/vyhledavani/?search=Ivona+D%C3%B6mischov%C3%A1>.
45. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 160 s. ISBN 978-80-210-4142-4.
46. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000.

47. MAŇÁK, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 1994, 125 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 81. ISBN 80-210-1031-2.
48. NEZVALOVÁ, Danuše. Reflexe a pregraduální didaktická příprava učitele. *e-Pedagogium* (on-line), 2002, roč. 2, č. 2. [cit. 2014-5-30]. Dostupné na WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped2.2002/clanek08.htm>>. ISSN 1213-7499.
49. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 254 s. Učebnice (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-1236-5.
50. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
51. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
52. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
53. KARASOVÁ, Kristýna. *Výuka o technice z hlediska kariérového rozhodování žáka se znevýhodněním*. Bakalářská práce (Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jiří Kropáč, CSc.). [online] Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2012. 2014 [cit. 2014-04-10]. Dostupné z WWW:<http://theses.cz/vyhledavani/?search=v%C3%BDuka+o+technice+z+hlediska+kari%C3%A9rov%C3%A9ho+rozhodov%C3%A1n%C3%AD>.

Seznam obrázků:

Obr. č. 1 Překážky kariérového rozhodování.....	21
Obr. č. 2 Vztahy mezi Hollandovými typy osobnosti.....	29
Obr. č. 3 Klasifikace projektů.....	37

Seznam použitých zkratek:

IVP	Individuální vzdělávací plán
ISA	Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZV- LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou Upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
IPS	Informační poradenské středisko
SŠ	Střední škola
ZŠ	Základní škola
ÚP	Úřad práce
OÚ	Odborné učiliště
ZV	Základní vzdělání
DÚ	Domácí úkol
U1-U8	Učitel č. 1- učitel č. 8
PC	Počítač
BOZP	Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

Seznam příloh:

Příloha č. 1 Očekávané výstupy tematického okruhu Svět práce.

Příloha č. 2 Hollandovy osobnostní typy, Hollandova typologie pracovního prostředí.

Příloha č. 3 Brainstorming učitele, jako příprava na výuku.

Příloha č. 4 Internetové zdroje ke kariérovému rozhodování.

Příloha č. 5 Zjednodušená kostra životopisu.

Příloha č. 6 Pohovor: Co je podle Vás dobře a co špatně?

Příloha č. 7 Ukázka karet povolání.

Očekávané výstupy tematického okruhu Svět práce:

Žák

- orientuje se v pracovních činnostech vybraných profesí
- posoudí své možnosti při rozhodování o volbě vhodného povolání a profesní přípravy
- využije profesní informace a poradenské služby pro výběr vhodného vzdělávání
- prokáže v modelových situacích schopnost prezentace své osoby při vstupu na trh práce

Učivo

- trh práce – povolání lidí, druhy pracovišti, pracovních prostředků, pracovních objektů, charakter a druhy pracovních činností; požadavky kvalifikační, zdravotní a osobnostní; rovnost příležitostí na trhu práce
- volba profesní orientace – základní principy, sebepoznávání: osobní zájmy a cíle, tělesný a zdravotní stav, osobní vlastnosti a schopnosti, sebehodnocení, vlivy na volbu profesní orientace, informační základna pro volbu povolání, práce s profesními informacemi a využívání poradenských služeb
- možnosti vzdělávání – náplň učebních a studijních oborů, přijímací řízení, informace a poradenské služby
- zaměstnání – pracovní příležitosti v obci (regionu), způsoby hledání zaměstnání, psaní životopisu, pohovor u zaměstnavatele, problémy nezaměstnanosti, úřady práce, práva a povinnosti zaměstnanců a zaměstnavatelů
- podnikání – druhy a struktura organizací, nejstarší formy podnikání, drobné a soukromé podnikání.

Příloha č. 1- Očekávané výstupy tematického okruhu Svět práce (14).

Hollandovy osobnostní typy, jejich charakteristické činnosti a předpokládané schopnosti

Osobnostní typ	Osobnostní charakteristiky	Oblíbené činnosti	Obvyklé schopnosti	Životní hodnoty
Realistický R	Méně společenský, trochu málomluvný, mužný, přizpůsobivý, upřímný, nefašovaný, materialistický, přirozený, vytrvalý, neangažovaný typ	Konkrétní, jasně stanovené a uspořádané činnosti, manipulace s různými materiály, surovinami, objekty, nástroji, stroji a zvířaty	manuální, mechanické, elektrotechnické, technické	peníze, moc, postavení
Investigativní I	Analytický, opatrný, kritický, nezávislý, intelektuální, do sebe zahleděný, sociálně uzavřený, přísně metodicky zaměřený, racionální, nenáročný a skromný typ	Objevování fyzikálních, biologických a kulturních jevů a procesů, snaha po jejich pochopení a kontrole	vědecké, matematické	věda, výzkum
Umělecký A	Komplikovaný, nepořádný, nevázaný, emocionální, idealistický, tvořivý, nepraktický, impulsivní, nezávislý, do sebe zahleděný, nekonformní a originální typ	Volné umělecky zaměřené činnosti, které vyžadují cit pro tvar, hudbu, pohyb jako prostředek k tvorbě uměleckých forem a výtvorů	jazykové, výtvarné, dramatické, literární, pohybové	estetické kvality
Sociální S	Společenský, družný, ochotný ke spolupráci, přátelský, ušlechtilý, prospěšný, prozíravý, laskavý, přesvědčivý, odpovědný, taktní a ohleduplný typ	Sociální kontakty s lidmi různého věku s cílem je informovat, cvičit, rozvíjet, léčit nebo vzdělávat	lidské vztahy, výchovné, pedagogické, interpersonální	sociální, etické, morální problémy
Podnikavý E	Dobrodružný, zistný, ukvapený, ambiciózní, argumentující, nezávislý, dominantní, optimistický, sdílný, spoléhající se na sebe, energický typ	Vedení ostatních lidí s cílem dosáhnout očekávaných organizačních cílů, úkolů a ekonomického zisku	vůdcovství, interpersonální, verbální	politická, ekonomická úspěšnost
Konformní C	Přizpůsobivý, zásadový, svědomitý, defenzivní, efektivní, méně společenský, vytrvalý, praktický typ	Archivování zpráv, úprava písemnosti, zařizování, organizace, obsluha, obchodní a administrativní činnosti	manuální obchodní administrativní	obchodní, ekonomická úspěšnost

Hollandova typologie pracovních prostředí a povolání, jejich nároků a požadavků

Pracovní prostředí	Obvyklá povolání	Požadavky a nároky pracovního prostředí	Dominující populace	Odměny a výhody
Realistické R	Odborná řemesla, technické obory, profese ve veřejných službách, práce venku, zpracovatelské a důlní obory (např. automechanik, strojník, technik, čalouník, lesník, požárník, elektromechanik aj.)	Jasně stanovené, určité a systematické pracovní činnosti s nástroji, stroji, technickým zařízením, materiály, surovinami a zvířaty, výroba, oprava a servis Manuální a technické schopnosti a dovednosti, technické myšlení, zručnost	realistické osobnostní typy pracovníků	konvenční hodnoty, užitek, peníze, moc, postavení, majetek
Investigativní I	Vědecká, intelektuální a některá technická povolání, vědecké obory a veřejné služby (např. chemik, zvukař, učitel matematiky, pilot, zubař, programátor, aj.)	Systematické studium, výzkum fyzikálních, biologických, společenských nebo kulturních jevů a procesů (pozorování, symbolické, systematické, tvůrčí objevování), jazykové schopnosti, tvůrčí myšlení	intelektuální osobnostní typy pracovníků	vědecké a duchovní hodnoty a úspěchy
Umělecké A	Umělecké, literární a hudební obory a řemesla, výtvarné a polygrafické obory a povolání (např. učitel hudby, fotograf, spisovatel, novinář, hudebník, architekt, malíř, aranžér aj.)	Tvorba uměleckých forem a výtvorů Umělecké schopnosti, tvořivé myšlení a fantazie, hudební, výtvarný nebo literární talent, cit pro hudbu, pohyb, jazyk, tvar a barvy	umělecké osobnostní typy pracovníků	umělecké hodnoty a úspěchy
Sociální S	Výchovná, pedagogická a sociálně interaktivní povolání spojená s péčí o ostatní ve veřejných službách (např. číšník, učitel, pedikér, zdravotní sestra, sociální pracovníce, státní zástupce, psychiatr, personalista aj.)	Výchova, vzdělávání, informatika, léčba, poradenství, sociální péče a veřejné služby Schopnost pracovat s lidmi a porozumět jim, sociální citění a schopnost pomáhat ostatním, organizovat a řídit práci dětí a dospělých	sociální osobnostní typy pracovníků	sociální a etické hodnoty
Podnikavé E	Manažerské, organizační a obchodní obory, prodejní a odbytové služby, veřejné služby (např. prodávač, nákupčí, manažer, mistr, burzovní makléř, obchodní zástupce aj.)	Řízení a organizace obchodních či hospodářských činností a pracovních kolektivů, dosahování ekonomického zisku a hospodářských výsledků. Schopnost vést, organizovat a řídit činnosti dospělých, podnikavost, schopnost přesvědčování ostatních	podnikatelské osobnostní typy pracovníků	peníze, moc, postavení
Konformní C	Uřednické, kancelářské a administrativní obory, veřejné služby, obchodní obory, administrativní (např. pisárka, sekretářka, operátor výpočetní techniky, účetní, obchodní referentka aj.)	Manipulace s údaji, čísly, organizace informací, zpráva a činnosti, obsluha kancelářské a výpočetní techniky, archivace, dokumentace aj.	konvenční osobnostní typy pracovníků	materiální hodnoty, peníze, ekonomické, obchodní úspěchy, závislost, konformita

Příloha č. 2- Hollandovy osobnostní typy, Hollandova typologie pracovního prostředí (40).



Příloha č. 3- Vlastní práce autorky.

Místní internetové zdroje:

- Internetové stránky Olomouckého kraje- dostupné z <http://www.kr-olomoucky.cz>
(Adresář škol a školských zařízení Olomouckého kraje)
- Úřad práce Prostějov- dostupné z <http://portal.mpsv.cz/upcr/kp/olk/kop/prostejov>
(Aktuální situace na trhu práce v oblasti Prostějov)
- Otevři se dovednostem- dostupné z <http://www.otevrisedovednostem.cz>
(Projekt v rámci Olomouckého kraje- zabývající se motivací žáků základní školy, směrem k výběru technického oboru, či nějakého řemesla.)
- ART ECON- Střední škola Prostějov, s.r.o. - dostupné z <http://www.artspv.cz>
(Studium oborů- 31-58-H/01 Krejčí, 66-51-H/01 Prodavač oděvů, textilu a doplňků)
- Švehlova střední škola, Prostějov- dostupné z <http://www.svehlova.cz>
(Studium oborů- 23-68-H/01 Mechanik opravář motorových vozidel, 41-55-H/01 Opravář zemědělských strojů, 69-53-H/03 Provoz služeb, 69-54-E/01 Provozní služby, 41-52-E/01 Zahradnické práce, 41-55-E/01 Opravářské práce, 36-67-E/01 Zednické práce)
- Střední odborné učiliště stavební Prostějov- dostupné z <http://www.soufan.eu>
(Studium oborů- 36-67-H/01 Zedník,36-64-H/01 Tesař,39-41-H/01 Malíř,36-66-H/01 Montér suchých staveb, 23-55-H/01 Klempíř, 33-56-H/01 Truhlář atd.)
- Střední odborné učiliště obchodní Prostějov- dostupné z <http://www.souobch.pvskoly.cz>
(Studium oborů- 29-54-H/01 Cukrář, 65-51-H/01 Číšník, servírka, 65-51-H/01 Kuchař, 66-51-H/01 Prodavač, 29-56-H/01 Řezník, uzenář atd.)
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola Prostějov, Komenského 10- dostupné z <http://www.sezampv.cz>
(Studium oborů- 65-51-E/01 Stravovací a ubytovací služby, 75-41-E/01 Pečovatelské služby, 69-54-E/01 Provozní služby)

- Střední odborná škola průmyslová a Střední odborné učiliště strojírenské Prostějov- dostupné z <http://www.spsasou.prostejov.cz>
(Studium oborů- 23-52-H/01 Nástrojař, 23-51-H/01 Strojní mechanik atd.)

Celorepublikové internetové zdroje:

Stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy- dostupné z <http://msmt.cz>

Stránky Ministerstva práce a sociálních věcí- dostupné z <http://www.mpsv.cz>

Národní ústav odborného vzdělávání- dostupný z <http://www.nuov.cz>

Rejstřík škol a školských zařízení- dostupný z <http://rejskol.msmt.cz/>

Seznam středních škol- dostupný z <http://www.stredniskoly.cz>

Server pro podporu žáků základních a středních škol- dostupný z <http://www.proskoly.cz/>

Informační centrum mládeže- dostupný z <http://www.icm.cz>

Národní soustava povolání- dostupný z <http://www.nsp.cz>

Informační systém ISA- dostupný z <http://www.infoabsolvent.cz/>

Start na trh práce- dostupný z <http://www.vstupnatrhprace.cz/>

Kartotéka typových pozic- dostupná z <http://katalog.nsp.cz/uvod.aspx>

Průvodce světem povolání- dostupný z <http://www.gwo.cz>

Atlas školství- dostupný z <http://www.atlasskolstvi.cz/>

Příloha č. 4- Zdroje kariérového rozhodování (53).

Zjednodušená kostra životopisu promítaná z projektoru:

Životopis by měl obsahovat tyto základní kategorie, ke každé z nich můžeš doplnit z níže uvedené nabídky slov, dle potřeby doplň o nové pojmy, které bys sám využil, dle svého povolání. Začněte základními údaji (jméno, datum narození, bydliště) a postupujte dále dle níže uvedené kostry.

- ✓ Osobní
údaje.....
- ✓ Vzdělání.....
- ✓ Praxe.....
- ✓ Jazyky.....
- ✓ Počítače.....
- ✓ Dovednosti
zkušenosti.....
- ✓ Zájmy
aktivity.....

Slovníček: Aktivní znalost německého jazyka, pasivní znalost německého jazyka, datum narození, ŘP skupiny B, jméno, opravářské práce, SŠ, OÚ, MS Office, kurz psaní na PC, plavání, bydliště, manuální zručnost, zahradnické práce.....

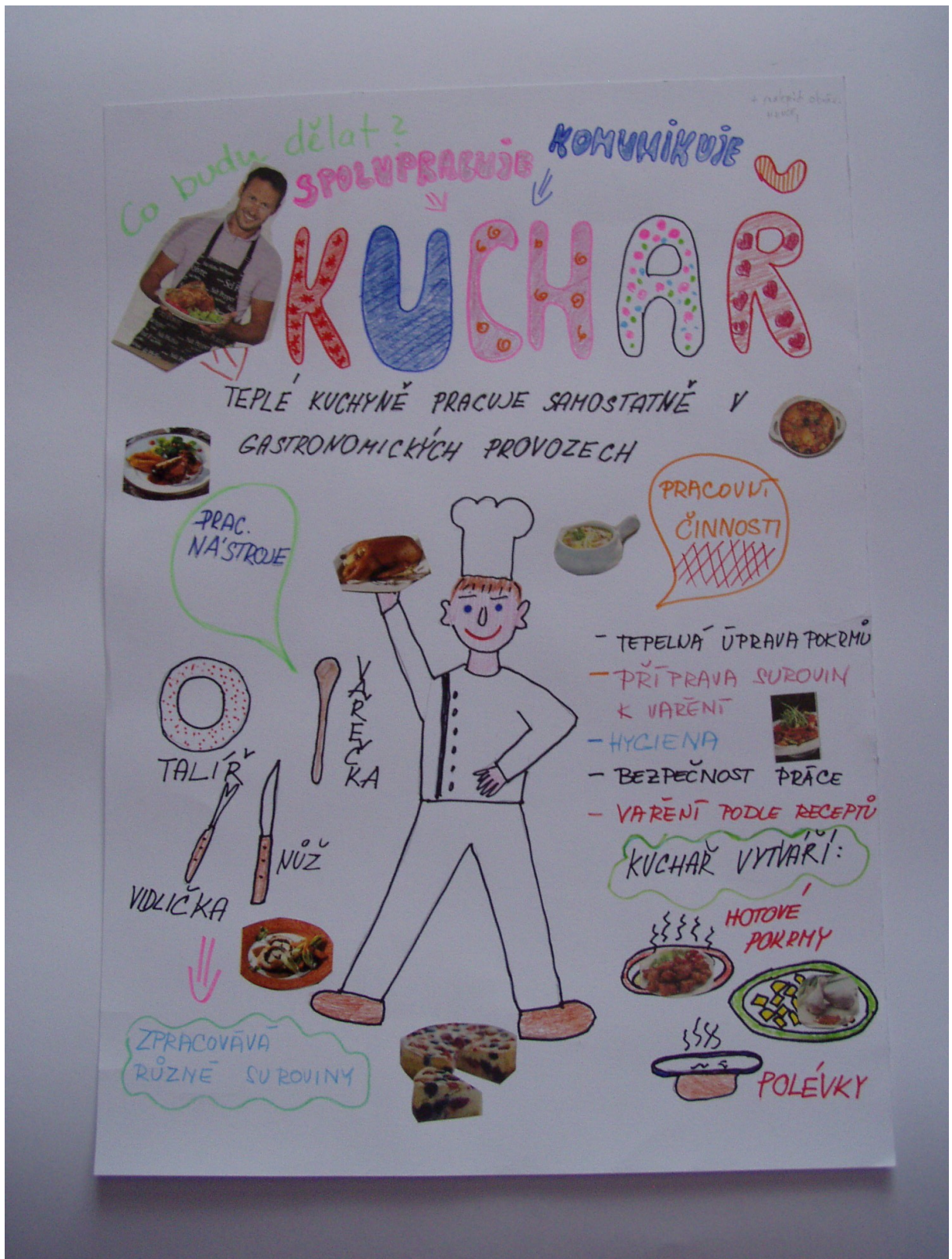
Příloha č. 5- Vlastní práce autorky.

Pohovor- Co je podle Vás dobře a co špatně?

Opište si věty do sešitu, proberte se spolužáky. Nesprávné barevně označte, budeme se na toto téma dále bavit. Vyberte jednu zápornou větu za všechny členy skupiny. Vámi vybraný mluvčí bude tento výběr před třídou prezentovat.

- ✓ Při pohovoru nesmím žvýkat.
- ✓ Pokud nemám dobrou náladu, nemusím se usmívat, nebudu se přece přetvařovat.
- ✓ Na konci pohovoru je dobré poděkovat a zdůraznit, jak by mě těšilo, kdybych mohl/a u firmy pracovat.
- ✓ Na pohovor přicházím vždy včas.
- ✓ Na pohovor můžu přijít v jakémkoliv oblečení.
- ✓ První dojem není vůbec důležitý, během pohovoru jistě poznají, jaké mám předpoklady pro práci.
- ✓ Důležité je mluvit zřetelně a jistě.
- ✓ Můj celkový vzhled neovlivní rozhodování budoucího zaměstnavatele.

Ukázka karet povolání:





Příloha č. 7- Ukázka karet povolání- výstup z výuky, práce žáků.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kristýna Karasová
Katedra:	Katedra technické a informační výchovy
Vedoucí práce:	Doc. PaedDr. Jiří Kropáč, CSc.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Projektové vyučování ve výuce Světa práce na ZŠ praktické.
Název v angličtině:	Project teaching in the teaching World of work on practical school.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá projektovým vyučováním ve výuce Světa práce na ZŠ praktické v souvislosti s kariérovým rozhodováním žáků s lehkým mentálním postižením. Hlavním cílem práce bylo poskytnout ucelené informace k oblasti projektového vyučování v souvislosti s výukou Světa práce na ZŠ praktické. Teoretická část pojednává o vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na ZŠ praktické, o technice v souvislosti s výukou Světa práce, o přípravě na kariérové rozhodování, se zaměřením na rodinu, připravenost, motivaci, sebepojetí a vlastní vnímanou účinnost žáka. Dále pak pojednává o významu teorií profesního vývoje a samozřejmě také o projektové výuce jako takové, jejím účelu ve výuce Světa práce na ZŠ praktické. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkumné šetření, na jehož výsledky navazuje konkrétní projektová výuka, do výuky Světa práce na ZŠ praktické. Tato výuka je zaměřena na kariérové rozhodování žáků ZŠ praktické.
Klíčová slova:	Projektová výuka, Svět práce, žák s lehkým mentálním postižením, příprava na kariérové rozhodování, teorie profesního vývoje.
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the teaching project in the World of work teaching on practical school in the context of career decisions of students with mild mental disabilities. The main objective was to provide comprehensive information to the field of project teaching in the context of teaching the World of work

	<p>in a primary school practical. The theoretical part deals with the education of students with mild intellectual disabilities in primary school practical, the technology in the context of teaching the World of work, the preparation for career decision-making with a focus on family readiness, motivation, self-concept and self perceived efficacy of the disciple. Further, it discusses the importance of the theory of professional development and course of project teaching as such, its purpose in the World of work teaching at the primary school practical. The practical part contains qualitative research, the results of which follows a specific project based learning in teaching the World of work, on practical school. This tutorial focuses on career decisions of primary school pupils practical.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Project-based instruction, World of work student with mild mental disabilities, preparing for career decision making, career development theory.
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Očekávané výstupy tematického okruhu Svět práce Příloha č. 2: Hollandovy osobnostní typy, Hollandova typologie pracovního prostředí Příloha č. 3: Brainstorming učitele, jako příprava na výuku Příloha č. 4: Internetové zdroje ke kariérovému rozhodování Příloha č. 5: Zjednodušená kostra životopisu Příloha č. 6: Pohovor: Co je podle Vás dobře a co špatně? Příloha č. 7: Ukázka karet povolání</p>
Rozsah práce:	99 stran
Jazyk práce:	český