



Projektové vyučování pro rozvoj komunikačních dovedností

Diplomová práce

Studijní program: N7504 – Učitelství pro střední školy
Studijní obory: 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
7504T243 – Učitelství českého jazyka a literatury

Autor práce: **Mgr. Alena Černá**
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.





The Project-Based Learning for the Development of Communication Skills

Master thesis

Study programme: N7504 – Teacher training for upper-secondary school
Study branches: 7503T009 – Teacher Training for Lower Secondary Schools - English
7504T243 – Teachers of Czech language (general education) for
elementary and secondary schools

Author: **Mgr. Alena Černá**
Supervisor: doc. PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.



Zadání práce

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Alena Černá**
Osobní číslo: **P15000769**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
Učitelství českého jazyka a literatury**
Název tématu: **Projektové vyučování pro rozvoj komunikačních dovedností**
Zadávající katedra: **Katedra českého jazyka a literatury**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je představit projektové vyučování jako jednu z možností, která přispívá k rozvoji komunikačních dovedností.

Na základě odborné literatury vycházející z pedagogiky a didaktiky češtiny bude charakterizováno projektové vyučování. Následně bude představen konkrétní projekt, jenž bude zaměřen na žáky ZŠ. Jednotlivé etapy projektu budou analyzovány z hlediska výchovných a vzdělávacích cílů, zvláštní pozornost bude věnována rozvoji komunikačních dovedností.

Požadavky: průběžné konzultace zpracování tématu, zejména koncepce projektu a jeho následné analýzy.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČECHOVÁ, M. a kol. Čeština - řeč a jazyk. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN, 2011. 442 s. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČECHOVÁ, M. Komunikační a slohová výchova. 1. vyd. Praha: ISV, 1998. 226 s. ISBN 80-85866-32-3.

HAUSENBLAS, O. Vrátime smysl hodinám češtiny?: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu: jako přívažek. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. 51 s. ISBN 80-86039-39-0.

KAŠOVÁ, J. Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi. 1. vyd. Kroměříž: Iuventa. Kroměříž, 1995. 81 s.

KOTEN, T. Škola? V pohodě! (2): projektové vyučování na základní škole: metodický návod, hry a formy práce pro projektové vyučování a praktickou realizaci průřezových témat. Most: Hněvín, 2009. 135 s. ISBN 978-80-86654-25-6.

KRET, E. Učíme (se) jinak: Nápady a rady pro učitele a rodiče. Praha: Portál, 1995. 132 s. ISBN 80-7178-030-8.

PACOVSKÁ J. K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu. Praha: Karolinum 2012. 244 s. (AUC Philologica Monographia) 166 ISBN 978-80-246-2152-4.

ŠEBESTA, K. Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999. 157 s. ISBN 80-7184-711-9.

ŠLÉDROVÁ, J. Několik poznámek k verbalizaci zdvořilosti na 2. stupni základní školy. In: Transmise kultury a škola. Ed M. Kučera, Praha: CEFRES 1998, s. 113 124.

TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. Učíme v projektech. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

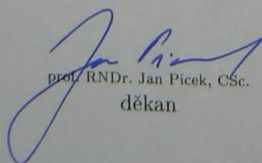
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání diplomové práce:

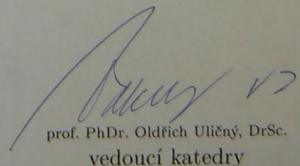
30. dubna 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2017


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




prof. PhDr. Oldřich Uliěný, DrSc.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2016

Čestné prohlášení

Název práce: Projektové vyučování pro rozvoj komunikačních dovedností

Jméno a příjmení autora: Alena Černá

Osobní číslo: P15000769

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL. Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

V Liberci dne:

Mgr. Alena Černá

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout, zejména doc. PhDr. Jasně Pacovské, CSc., za její velmi trpělivé vedení a cenné rady. Dále děkuji paní učitelce PaedDr. Olze Blažkové za vstřícný přístup a umožnění práce s její třídou, žákům třídy 9. B za jejich nasazení při projektu, dalším vyučujícím a vedení ZŠ U Soudu v Liberci za možnost uskutečnění projektu v jejich prostorách. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu, kterou mi při psaní práce i při celém studiu poskytla.

Projektové vyučování pro rozvoj komunikačních dovedností

Anotace

Předkládaná diplomová práce se zabývá projektovou výukou a jejím využitím pro mezilidskou komunikaci. Její první, teoretická část, obsahuje tři velké kapitoly: projektové vyučování, komunikace a specifické poruchy učení. V nich vysvětluje pojmy z hlediska jejich významu a využití v praktické části. Druhá část představuje konkrétní projekt, který se uskutečnil s žáky 9. třídy specializované na žáky se specifickými poruchami učení. Součástí projektu byly úlohy a cvičení zaměřené na zlepšování komunikačních dovedností žáků. Zásadní částí projektu bylo ztvárnění pohádky *Sněhurka a sedm trpaslíků* pro děti z mateřské školy.

Klíčová slova

Projektová výuka, komunikace, specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, divadelní představení, komunikační kompetence, mluvený projev, neverbální komunikace.

The Project–based Learning for the Development of Communication Skills

Summary

This diploma thesis deals with the project–based learning and interpersonal communication. It is divided into two parts. The first part is theoretical and describes three big themes – the project-based learning, communication and specific learning disabilities. This part explains why the themes are important for the second part of the diploma thesis and also shows the way themes are treated in the second part. The second part is practical and introduces one particular project, which was implemented in school by nine-graders who have specific learning disabilities. This project was based on many tasks and activities and led to the development of pupils' communication skills. The main aim of the project was a dramatic performance for children from kindergarten – *Snow White and the Seven Dwarfs*.

Keywords

Project–based learning, Communication, Specific Learning Disabilities, Dyslexia, Dysgraphia, Dysortographia, Dramatic Performance, Communicative Competence, Speech, Nonverbal Communication.

Obsah

Úvod	10
1 Teoretická část	12
1.1 Teoretická východiska	13
1.2 Projektové vyučování	15
1.2.1 Definice pojmu.....	16
1.2.2 Příprava projektu – postup.....	20
1.3 Komunikace	24
1.3.1 Definice pojmu.....	24
1.3.2 Komunikační kompetence.....	27
1.4 Specifické poruchy učení	31
1.4.1 Definice pojmu.....	32
1.4.2 Jak pomoci.....	34
2 Praktická část	36
2.1 Představení školy	37
2.2 Třída 9. B	38
2.3 Představení projektu	39
2.3.1 Cíle projektu.....	40
2.3.2 Téma projektu.....	41
2.3.3 Komunikace o projektu.....	43
2.3.4 Místo pro projekt, jeho zajištění.....	44
2.3.5 Uspořádání projektu.....	44
2.3.6 Kritéria hodnocení.....	45
2.4 Průběh projektu	47
2.4.1 Setkání první.....	47
2.4.2 Setkání druhé.....	49
2.4.3 Setkání třetí a čtvrté.....	50
2.4.4 Setkání páté.....	52
2.4.5 Setkání šesté a sedmé.....	53
2.4.6 Setkání osmé.....	54
2.4.7 Setkání deváté až dvanácté.....	56
2.4.8 Setkání třinácté.....	56
2.4.9 Setkání čtrnácté.....	57
2.4.10 Setkání patnácté.....	58
2.4.11 Setkání šestnácté.....	60
2.4.12 Celkové shrnutí průběhu.....	60
2.5 Zhodnocení projektu	62
2.5.1 Okamžité reakce na projekt.....	64
2.5.2 Dotazníky.....	65
2.5.3 Referenční projevy.....	67
2.5.4 Hodnocení třídní učitelky.....	68

Závěr	70
Seznam zkratk	74
Seznam literatury	75
Seznam příloh	79
Textové přílohy	81
Obrazové přílohy	124

Úvod

Projektové vyučování je dnes důležitou součástí školní výuky. Pomáhá žákům upevnit získané poznatky a dovednosti. Na základě jejich vlastních zkušeností je vede k samostatnosti, spoluzodpovědnosti a učí je řešit problémy. Podle některých autorů „vrací do škol smysluplnost učení.“¹ Svou rozmanitostí a propojováním různých výukových metod a forem práce je pro žáky zábavné a přispívá k integraci obsahu učiva a k rozvoji nejrůznějších kompetencí. Jednou z důležitých kompetencí, které je potřeba žáky naučit, je kompetence komunikační a sní související rozvoj čtenářské gramotnosti. Ne vždy je však jednoduché projektové vyučování na toto téma připravit a zajistit.

Tato diplomová práce ve své teoretické části představuje pojmy projektové vyučování, komunikace a specifické poruchy učení (SPU), a to tak, aby bylo zřejmé jejich propojení s částí praktickou. U každého z pojmů je uveden jeho historický kontext, případně odborníci, kteří se pojmem zabývali. Dále je daný pojem na základě odborných publikací vysvětlen, je uvedeno, jak k němu přistupuje autorka práce, a tento výklad je rozveden do praktického návodu na tvorbu projektu.

V praktické části je představen konkrétní projekt, který autorka diplomové práce v roli vedoucí projektu uskutečnila s žáky 9. třídy. Tento projekt byl zaměřený na žáky se specifickými poruchami učení – dyslexií, dysgrafií a dysortografií a jeho cílem bylo zlepšení komunikačních dovedností těchto žáků. V této části diplomové práce je detailně popsáno téma projektu, jeho cíle a postupy, které byly k naplnění cílů zvoleny. Tématem projektu bylo divadelní představení *Sněhurka a sedm trpaslíků*, které žáci 9. třídy zahráli dětem z mateřské školy.

Od žáků se při tvorbě projektu „neočekávají žádná velká vědecká odhalení nebo umělecká tvorba zvláštního významu, ale usiluje se o rozvoj jejich osobní kultury.“² Ani v uskutečněném projektu nešlo o bezchybné předvedení divadelního představení,

¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; ČERNÁ, Karla, *Jak na projekty ve výuce*, Odborný časopis pro učitele základní školy Komenský, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, roč. 137, 2012, č. 1, 66 s., zde s. 30.

² GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva, *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*, Pedagogika, Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, roč. 47, 1997, č. 1, 99 s., zde s. 40.

jako spíše o samotnou cestu k tomuto představení a o prožití neobvyklých situací, které by žákům napomohly k jejich osobnímu rozvoji. Kontakt s vnějším světem v podobě mateřské školy v tomto případě hrál velmi důležitou roli.

Protože komunikace dnes prochází mnohými změnami a například klasický dopis nahrazuje e-mailová korespondence, dorozumívání urychlují SMS zprávy, chaty, messengery apod., je důležité, aby se v těchto ještě stále nových médiích žáci naučili orientovat. Proto byly tyto typy komunikace zahrnuty do projektu jako pro školu netradiční, ale užitečná koncepce dorozumívání.

Cílem diplomové práce je představit projektové vyučování jako jednu z možností, která přispívá ke zlepšení komunikačních dovedností. A to proto, že komunikačním dovednostem je v tradiční výuce věnováno jen málo času a autorce, i přes její poměrně rozsáhlé bádání, není známo mnoho projektů, které by byly zaměřeny přímo na toto téma, navíc pro žáky s SPU. Teoretická východiska práce jsou tak důležitá i pro další pedagogy a společně s uskutečněným projektem tvoří smysluplný celek, který může sloužit jako návod či inspirace při tvorbě dalších projektů nejen pro žáky s SPU. I když byl projekt tvořený přímo *na míru* konkrétní třídě a v úplně stejné podobě je znovu uskutečnitelný jen stěží, věří jeho autorka, že jednotlivé části projektu či metodické postupy mohou být využity jako podněty, které se osvědčily, i činnosti, kterým je lepší se vyhnout, a jako seznam nápadů, na které je dobré nezapomenout.

1 Teoretická část

Initia in potestate nostra sunt, de eventu fortuna iudicat.

Počátky jsou v naší moci, o výsledku rozhoduje osud.

Seneca

Mezi hlavní úkoly školy patří připravit žáka na reálný život, vybavit jej dovednostmi a znalostmi, díky kterým bude moci dosáhnout úspěchu ve vybraném oboru. Jednou z hlavních kompetencí, kterou by měl každý žák zvládnout, je dovednost řešení problémů. Škola by jej proto měla vybavit souborem různých metod a návodů, jak problémům čelit a stát se jejich úspěšným řešitelem. Projektová výuka je jednou z možností, jak toho dosáhnout, protože to, co si žák vyzkouší, si i lépe zapamatuje, stejně jako to, co si propojí s vlastním zážitkem. Navíc projektová výuka umožňuje integraci poznatků v různých oborech a podporuje žákovu samostatnost při dosahování cílů.

Jen málokterého cíle však lze dosáhnout bez komunikace s někým jiným. Komunikace je základním stavebním kamenem lidského bytí a osvojení si jejich pravidel a záludností, stejně jako zvládnutí svých vlastních projevů při ní,³ by mělo být dalším primárním cílem žáků.

Ve složitějším postavení ve srovnání s ostatními žáky jsou žáci se specifickými poruchami učení, především dyslexií, dysgrafií a dysortografií, pro které je komunikace, hlavně v její písemné podobě, ještě trochu složitější. Procvičování a upevňování komunikačních dovedností různými způsoby, třeba i v neobvyklých situacích, jako je hraní divadla, se tak pro ně může stát důležitým prvkem k dosažení jejich životních cílů.

Tato teoretická část se sestává ze tří částí, v nichž se postupně představují hlavní pojmy a témata, která rezonují celou diplomovou prací. Cílem není podat vyčerpávající výklad o všech těchto oblastech, ale vytvořit základnu pro praktickou část práce, která by zdůvodňovala a objasňovala využití některých metod a prostředků.

³ Jedná se například o neverbální komunikaci, práci s hlasem, správnou výslovnost a celkovou kultivovanost při projevu.

1.1 Teoretická východiska

Klíčovými pojmy diplomové práce jsou projektové vyučování, komunikace a specifické poruchy učení. Současně je lze vnímat jako samostatná témata, jimiž se práce zabývá a jež uvede do vzájemného vztahu. Ke všem třem tématům existuje velké množství publikací i odborných článků od těch populárně naučných až po vysoce odborné. Diplomová práce vychází zejména z těch, jejichž autoři se problematikou zabývají dlouhodobě, a těch, které byly ve své době nějakým způsobem průlomové.

Jedná se například o publikaci J. Kašové *Škola trochu jinak*, která v době vydání zaznamenala velký ohlas a dodnes patří k nejcitovanějším⁴ publikacím se zaměřením na problematiku projektové výuky. S trochou nadsázky by se dalo říci, že jde o knihu takřka kultovní. Avšak tato kniha slouží spíše jako základní přehled a jako soubor nápadů pro projekty. Větší odborné zázemí poskytují další dvě publikace, na kterých tatáž autorka ještě spolupracovala s kolektivem autorů. Jde o knihy *Pohledy...* a především *Učíme v projektech*. Realizace projektu se opírá právě o tyto práce.

Projektové vyučování bývá v různých publikacích považováno za metodu výuky, organizační formu výuky i vzdělávací strategii.⁵ Definice samotného pojmu projektového vyučování jsou v těchto publikacích velmi různorodé, stejně různorodé jsou i pokusy o jeho zařazení do učebního systému. Tato diplomová práce se přiklání k definici projektového vyučování jako jedné z vyučovacích metod.

Základy rozvoje jazyka jednotlivce a významem komunikace ve škole i osobním životě se zabývá kniha K. Šebesty *Od jazyka ke komunikaci*. Zajímavý pohled na komunikaci a její zosobňování pak nabízí knihy E. Kreta *Učíme (se) jinak* a J. Pacovské *K hlubinám študákovy duše*. Ukazují, jak je důležité uvědomovat si, že je třeba zohlednit specifičnost komunikačních situací, zejména respektovat sociální roli komunikačního partnera. Tyto knihy byly inspirací pro využití různých komunikačních situací a postupů při výuce.

⁴ Jedná se o subjektivní dojem autorky diplomové práce vzniklý po prostudování poměrně velkého množství odborných textů na téma projektového vyučování. V podstatě všechny články, knihy i diplomové práce vzniklé po roce 1995 tuto knihu uvádějí mezi svými zdroji.

⁵ Víz: TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka; DVOŘÁKOVÁ, Markéta, *Učíme v projektech*, Praha, Portál, 2009, 173 s., zde s. 14. a MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil, *Výukové metody*, Brno, Paido, 2003, 219 s., zde s. 168–171, Edice pedagogické literatury.

V počátcích práce byly poznatky o specifických poruchách učení čerpány z knihy Z. Matějčka *Dyslexie*. Později byla využita kniha O. Zelinkové *Poruchy učení*, která nabízí více inspirace, již lze aplikovat, a kniha od téže autorky *Dyslexie v předškolním věku?*, která umožňuje lépe pochopit, jak se osoby trpící poruchami učení cítí. Publikace byly využité při definování SPU, jejich vzniku a možností nápravy. Práce se přiklání k teorii, že jde o poruchy vrozené, které lze důkladným cvičením eliminovat. A tak, i když mají žáci s SPU trochu složitější start, mohou se třeba i díky projektům plnohodnotně zařadit do společnosti.

Některé publikace, jako například O. Hausenblase *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*, poskytly několik zajímavých a inspirativních myšlenek, i když se daných témat dotýkají jen okrajově. Mezi takové texty patří i článek J. Svobodové s názvem *Syntax v mluvených a psaných komunikátech žáků základní školy* o tom, jak hodnotit ústní projev žáků, a kniha D. Sitné *Metody aktivního vyučování*, zabývající se prací žáků ve skupině. Tato kniha byla využita především při plánování úvodních hodin projektu, podobně jako kniha J. Plamínka *Vedení porad*.

Pro rozšíření odborného názvosloví využívá práce i několik publikací slovníkového typu, např. *Pedagogický slovník* a *Výukové metody*.

Posledním okruhem diskutovaným v diplomové práci jsou teorie zabývající se rétorikou a vystupováním na veřejnosti. Především v průběhu praktické části, podle toho, co bylo zrovna potřeba s žáky upřesnit, byly využity nejrůznější publikace a mluvnická cvičení. Například kniha *Učíme děti mluvit a vyprávět* je sice primárně zaměřena na žáky prvního stupně, ale s menšími úpravami poskytuje všeobecný návod na to, jak poutavou cestou procvičovat třeba správné dýchání a dobrou výslovnost i s dětmi staršími.

1.2 Projektové vyučování

Počátky projektového vyučování jsou datovány již do konce 19. století, kdy především v USA docházelo ke kritice tzv. herbartovské školy.⁶ Tato kritika se promítla do snahy zavést do vyučování jiné metody a odráží se například v koncepci pragmatického vyučování Johna Deweye, jehož základní výukovou metodou byla vlastní práce dětí a jejich zkušenosti.⁷ Avšak za zakladatele výukového stylu využívajícího projekty je považován až newyorský profesor William Heard Kilpatrick, který vydal v roce 1918 článek *The Project Method*.

V českém prostředí se prvky projektového vyučování objevily hned v roce 1918 díky brněnskému pedagogovi Josefu Úlehlovi, který usiloval o větší samostatnost žáků a o jejich aktivní vystupování při výuce. Jeho snahy ale neměly větší úspěch. Více se metoda prosadila ve 30. letech 20. století, kdy byl jejím propagátorem **Václav Příhoda**. Díky jeho vlivu došlo v roce 1929 k otevření několika pokusných škol, mezi nimiž vynikala škola ve Zlíně, vedená Stanislavem Vránou, a škola v Praze vedená Rudolfem Žantou. V období po 2. světové válce se projektové vyučování příliš nepoužívalo. K jeho *znovuobjevení* ve světě došlo v 70. letech, v Čechách až v 90. letech 20. století. V této době byla hlavní propagátorkou především **Jitka Kašová**, která používala projektovou výuku jako jednu z hlavních vyučovacích metod na základní škole ve středočeském Obrátcích, kde byla ředitelkou. Dodnes je považována za jednu z předních odbornic na dané téma. V současné době se projektovou výukou zabývají například Jana Kratochvílová, Hana Kasíková, Josef Valenta a mnoho dalších.

⁶ Tzv. Herbartovská škola, odvozená od teorií psychologa a pedagoga Johanna Friedricha Herbart (1776–1841), byla základním vyučovacím modelem Evropy i USA. V tomto směru při výuce žáci tradičně seděli ve třídě a bez vlastních komentářů si zapisovali poučky, které jim učitel diktovat. Učitelův názor a jeho slova tak byla jediným zdrojem žakovského poznání. Samostatná aktivita žáků byla dokonce považována za nežádoucí, protože by mohla narušit žakovo soustředění. Viz: TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M., *Učíme*, s. 10. a PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník*, 4., aktualiz. vyd., Praha, Portál, 2008, 322 s., zde s. 72–73.

⁷ John Dewey (1859–1952) navazoval na hnutí nové výchovy, které začalo ve Švédsku, šířilo se celou Evropou a zásadně ovlivnilo výuku v USA. Toto hnutí stavělo své základy na novém pojetí dítěte jako tvora, jehož přirozeností je věci poznávat skrze hru a prožitky. Dítě v tuto dobu přestalo být vnímáno jako zmenšená kopie dospělého, což vneslo změny i do jeho vzdělávání. Proto je někdy 20. století nazýváno stoletím dítěte. Viz: TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M., *Učíme*, s. 12. a PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s. 175.

Díky rozvoji výpočetní techniky vzniklo i mnoho webů jako podpora a inspirace pro pedagogy, kteří by chtěli projektovou výuku využívat.⁸

Při zavádění RVP do škol od roku 2002, potažmo 2004, již bylo na projektové vyučování pohlíženo jako na plnohodnotnou a užitečnou součást výuky vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí žáků. Nicméně po celou dobu existence projektového vyučování je velmi těžké najít nějaké jednotné pojetí zkoumaného jevu. V následující podkapitole proto bude stručně shrnut vývoj a stratifikace pohledů na tuto problematiku.

1.2.1 Definice pojmu

William Heard Kilpatrick a jeho následovníci pohlíželi na projektové vyučování jako na učitelem jasně navržený úkol, který lze předložit žáku tak, „aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě“.⁹ Užitelný charakter projektu tak pro ně byl nejdůležitějším kritériem a projekt byl vnímán jako prostředek k rozvoji předem definovaných vědomostí žáků. Projektem navíc byla v podstatě jakákoli samostatná činnost žáků, která vedla k vyřešení učitelem zadaného úkolu.

Užitelnému pojetí poněkud oponoval Václav Příhoda, který projekty prosazoval především jako výsledky náhlé a spontánní potřeby řešit aktuálně vzniklý úkol či problém. Řešitelé, žáci, si měli nejprve definovat, co je potřeba udělat, až poté zjistili, jaké vědomosti budou muset využít nebo jaké další poznatky se naučit. Problém měl ovšem v pojetí Příhody charakter spíše intelektuální, kdežto projektové vyučování vnímal Příhoda hlavně jako prakticky zaměřené. Proto žáci při jeho projektech spíše plnili úkoly a získávali praktické dovednosti, než aby řešili problémy.

Stanislav Vrána Příhodovy teze rozvedl a definici projektu rozšířil o přímou odpovědnost žáků. Projekt pro něj byl „podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost, a který jde za určitým cílem“.¹⁰

⁸ Jsou to například: <www.projektovevyucovani.cz>, <www.projektovavyuka.cz> a <www.dumy.cz>

⁹ VALENTA, Josef; ROZTOČILOVÁ, Jana, *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*, Praha, Ipos-Artama, 1993, 61 s., zde s. 4.

¹⁰ Tamtéž, s. 5.

V podstatě ve všech těchto vývojových směrech byl projekt považován za cílenou, promyšlenou a organizovanou intelektuální činnost s praktickými prvky, probíhající v delším časovém úseku. Projekt měl jedno základní téma, vazbu na několik výukových předmětů a přímou spolupráci mezi vyučujícími a žáky. Také využíval myšlenku učení se nejprve známým, blízkým věcem a následně těm vzdálenějším, neznámým, a myšlenku respektování individuálního tempa žáků. Na rozdíl od USA v našem prostředí nebyl považován za náhradu školních předmětů a impuls k úplnému rozvolnění výuky, ale spíše za vhodný doplněk a rozšíření tradičních postupů.¹¹

Jitka Kašová navázala na Vránovo pojetí projektové výuky jako odpovědné činnosti, která směřuje ke konečnému produktu a jednomu tématu.¹² Jasně jej však oddělila od tematické výuky, která sice má jedno ústřední téma jako předmět zájmu, ale toto téma pouze implementuje do dalších vyučovacích předmětů bez potřeby většího a výraznějšího cíle a závěrečné reflexe. V jejím pojetí může projekt vycházet i pouze z jednoho vyučovacího předmětu a je jednou z nejpřirozenějších forem výuky.

V současné době se odborné výklady pojmu projektové vyučování přiklánějí k souhrnu všech předchozích názorů. Ovšem, aby byly implementovány všechny názory, jeví se nakonec definice projektu značně široce a vágně. Projektové vyučování je bráno jako „komplexní praktická úloha (problém, téma) spojená s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“.¹³ Pojetí Kašové, vymezující se proti tematické výuce, se z této zjednodušující definice poněkud vytrácí a tematická výuka bývá s tou projektovou často zaměňována.

A tak v době, kdy je projektová výuka stále populárnější a její užívání jedním z ukazatelů kvality školy, vzniká situace, kdy je pod tento termín zahrnováno mnoho výukových metod, které jsou pouze jeho zjednodušením a pod nálepkou projektu se tak prezentují i *neprojektové* metody a hranice definice se ještě více stírá. Existuje mnoho odborných článků a publikací, které na problém zjednodušování upozorňují a snaží se projektovou výuku vymezovat proti tematické výuce i dalším učebním metodám (například referátům), její definici zužovat a toto zúžení převádět do praxe.

¹¹ Hrozbou projektové výuky může být nesystematičnost v jejím užívání, která vede k neuceleným znalostem žáků. Jejich znalosti jsou potom pouze torzovité, podle toho, kterému z projektů se zrovna věnovali, a nepokrývají všeobecné penzum vědomostí určené osnovami.

¹² Viz KAŠOVÁ, Jitka a kol. *Škola trochu jinak, projektové vyučování v teorii i praxi*, Kroměříž, Iuventa, 1995, 81 s., zde s. 73.

¹³ MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil, *Výukové metody*, s. 168.

Jak je z předchozího patrné, vymezení projektového vyučování je velmi široké a názory odborníků se různí. Mohlo by se tedy zdát, že jednodušší bude definovat, co projektovým vyučováním není. Jak již bylo zmíněno výše, mnohdy je hranice definice velmi nejasná a lze pod ní i schovat tematickou výuku. Nicméně tato diplomová práce se přiklání k názoru Kašové a tematickou výuku za projektovou nepovažuje.

Tematická výuka má sice s projektovou mnoho společného, ale **stojí na poněkud jiném principu**. Zatímco „projektová výuka je podnikem dětí, tematické vyučování se plně odvíjí od plánu učitele“¹⁴. Při projektu si děti s pomocí učitele sami určují, které předměty budou potřebovat, jak budou pracovat a samy úkoly realizují, učitel stojí spíše v pozadí. V tematické výuce se učitel snaží jedním tématem pokrýt co nejvíce předmětů a jeho role je řídicí. Tematická výuka totiž vychází z celoročního výukového plánu a snaží se pokrýt jednotlivé části probírané látky.¹⁵ Projektová výuka je více spjata s životní realitou a spíše se snaží u žáků rozšířit klíčové kompetence k učení. Její cíle, kromě hlavního výstupu projektu, ke kterému záměrně spěje, jsou stanovovány v podstatě postupně a mohou se v průběhu tvoření projektu vyvíjet a konkretizovat. Při tematické výuce je naopak pevný cíl učitelem předem stanovený, stejně jako jeho dílčí kroky, a je rozpracováván do co největší šíře. Z probírané látky většinou neexistuje jednotný výstup. Tematická výuka však může být součástí projektové výuky jako jeden z jejích prostředků.

Projektem není ani procházka po okolí, výtvarná či pěstitelská práce BEZ spoluzodpovědnosti žáka. To je náplň názorného vyučování. Není to ani úkol, ve kterém žák zpracuje informaci na zadané téma a přednese ji před třídou – to je referát, jedna z důležitých částí, podkladů a dovedností při tvorbě projektu. Stejně tak není projektovou výukou ani samotná práce na pracovních listech. To je opět jen jedna z možných součástí projektu.

¹⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, J.; ČERNÁ, K., *Jak na projekty* s. 31.

¹⁵ Bývají to například celky věnující se povoláním, ročním obdobím, jedlým plodům, vesmíru apod., kdy cílem je probrat toto dané téma ze všech možných úhlů pohledu v co nejvíce předmětech.

Projektovou výuku se můžeme pokusit definovat ještě jedním úhlem pohledu – **kategorizací**.¹⁶

Již Kilpatrick dělil projekty do několika kategorií podle toho, co mělo být jejich cílem, zda estetická zkušenost, dovednost (nejen praktická, jako je např. řezání dříví, ale i intelektuální, např. schopnost klást otázky), rozřešení nějaké otázky, či uskutečnění plánu.¹⁷

My můžeme projekty rozdělit podle charakteru hlavní činnosti jako problémové, konstruktivní, hodnotící a drilové.

Podle navrhovatele projekty dělíme na spontánní – žákovské, umělé – navržené učitelem a na mezityp, kdy jedna strana, žáci, nebo učitel, projekt navrhne, ale druhá strana, učitel, nebo žáci, ji výrazně ovlivňuje.

Projekty mohou být školní, domácí, či spojující obě předchozí. Mohou být dlouhodobé, trvající i několik měsíců, ke kterým se žáci v průběhu výuky vrací, nebo krátkodobé, většinou vytvořené za jeden časový úsek. Mohou být rozděleny podle počtu zúčastněných žáků na projekty pro jednotlivce, skupinové, třídní, ročníkové, víceročníkové až celoškolní, nebo na projekty oscilující mezi tím, spojující společné aktivity s individuálními.

Někteří autoři dělí projekty z hlediska stanoveného cíle na malé (např. vaření polévky) a velké (např. vybudování školní muzejní místnosti).

Podle rozsahu zapojení výukových předmětů jsou projekty rozdělovány na jednopředmětové (v tomto případě mohou být i jedinou výukovou metodou daného předmětu), projekty v rámci příbuzných předmětů, probíhající mimo výuku předmětu (nebo vedle ní), zahrnující zpravidla více předmětů různých oborů, a na projekty probíhající místo předmětů, které v určitý čas zcela ruší obvyklé výukové struktury.

Všechny kategorie by měly splňovat výše zmíněné požadavky na kvalitní projekt.

Předkládaná diplomová práce má za cíl představit klasický postup při projektové výuce. **Projektové vyučování je** zde vnímáno jako výuková **metoda vedoucí k prohloubení a upevnění schopností žáků**, kdy pro žáky je jistě důležitější výsledek a konečný produkt projektu, pro učitele však spíše stanovené cíle projektu a samotná cesta k dosažení výsledku. Za cestu lze označit činnosti žáků **při plnění úkolů**,

¹⁶ Viz VALENTA, J.; ROZTOČILOVÁ, J., *Pohledy*, s. 5–6.

¹⁷ Viz tamtéž, s. 5.

za které sami převzali zodpovědnost a k jejichž splnění potřebují spojit praktické i teoretické znalosti. Tyto znalosti buď již mají a znovu je v sobě objevují a upevňují¹⁸, nebo je získají právě během plnění úkolů. **Konečný produkt**, vzniklý činnostmi, **je zároveň motivací žáků** pro plnění úkolů, zároveň **je spojen s jedním konkrétním a přesně stanoveným cílem.**

V této diplomové práci je pro větší přehlednost rozlišováno mezi tématem projektu a jeho cíli, což bývá v některých publikacích zaměňováno. Tématem projektu je například pořízení akvária do třídy a chov třídního zvířete. Cílem projektu je naučit se rozpoznávat různé druhy živočichů, kteří žijí v akváriu a zjištění, jak tito živočichové žijí. Každý cíl může mít i dílčí cíle. V tomto příkladu by to mohlo být například zlepšení komunikačních schopností při korespondenci a rozvoj pozorovacích schopností pomocí výtvarné výchovy.¹⁹

Téma projektu je zvoleno tak, aby odpovídalo aktuálním potřebám žáků, bylo pro ně atraktivní a naplňovalo je. Cíl projektu je stanoven tak, aby v co největší míře řešil nějaký problém třídy a směřoval na novou a potřebnou dovednost. Žáci by se na utváření tématu i cíle měli přímo podílet. Přičemž není přikládán důraz na pořadí, zda si nejprve stanoví produkt, kterého chtějí dosáhnout, nebo vědomosti a dovednosti, které chtějí získat.

1.2.2 Příprava projektu – postup

Dnes již bývá projektová výuka zařazena do školního vzdělávacího programu téměř každé školy a většina učitelů s ní má alespoň nepřímou zkušenost²⁰, což tvoří dobré zázemí pro přípravu projektu a rozšiřuje možnosti dobrat se kvalitních informací a návodů, jak při projektu postupovat. Teoretických návodů na tvorbu kvalitního projektu je již poměrně velké množství, většina vydaných knižně, některé jako články

¹⁸ Například metodou E-U-R, tedy evokace, uvědomění, reflexe.

¹⁹ Viz projekt K. Černé, ze kterého jsou příklady odvozeny. Více zde: KRATOCHVÍLOVÁ, J.; ČERNÁ, K., *Jak na projekty*, s. 30–35.

²⁰ Viz DIXOVÁ, Klára, *Projekty k průřezovým tématům*, diplomová práce č. 07- FP-KPP-09, Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2008, 92 s., zde s. 61.

v odborných časopisech, některé na webových stránkách, mnoho cenných rad lze získat od kolegů.²¹

Projekt by měl být cílený, promyšlený a organizovaný. Před jeho realizací a v jeho průběhu můžeme vycházet z těchto základních otázek:²² Jaký projekt chceme realizovat a proč? Co vše nás při jeho realizaci čeká – Co je potřeba naplánovat, jak se do plnění úkolů zapojit a koho všeho zapojit?²³ Jak samotná realizace probíhá? – Postupujeme podle plánu? Jak projekt zakončíme?

A ještě jednu otázku je potřeba si položit. V jaké fázi výuky projekt využijeme? Projekt totiž může být v podstatě využit v každé z výukových fází, někdy může dokonce některé fáze v různých předmětech propojovat. Může být motivací před výukou nové látky, samotným učením se novému celku i fází opakování nově nabytých znalostí.

Všechny odpovědi na výše popsání otázky by měly co nejvíce rezonovat s potřebami té jedné konkrétní třídy, konkrétních žáků. Tím si mimo jiné velmi usnadníme hledání silné motivace žáků pro zapojení do projektu.

S využitím výše zmíněných otázek lze sestavit **základní osnovu tvorby projektu**.

- Stanovení tématu a cíle,
- vytvoření plánu řešení,
- realizace plánu – představení produktu projektu,
- vyhodnocení (reflexe).

Přičemž hlavně poslední fáze je nesmírně důležitá, a měla by být realizována i (především) u nedokončených projektů.

Stanovit vhodný hlavní cíl a zajímavé téma projektu se jeví jako zásadní úkol při jeho tvorbě. Již bylo řečeno, že výsledný produkt, tedy to, o co budou žáci usilovat, by měl vycházet především z jejich potřeb. A i když téma stanoví učitel, žáci by měli mít možnost je alespoň v nějaké míře ovlivnit. Dobrý cíl je jasně a přesně formulovaný a měl by být i měřitelný.

²¹ Předpokladem k vydařenému projektu jsou otevřená a klidná atmosféra školy, respektování osobnosti dítěte, vzájemný pozitivní přístup k lidem i ke světu, propojenost školy se životem a angažovaný přístup dítěte k poznávání.

²² Otázky převzaty a upraveny z článku KRATOCHVÍLOVÁ, J.; ČERNÁ, K., *Jak na projekty*, s. 34.

²³ Budou do projektu zapojeni například rodiče, obec nebo nějaká organizace?

Dobry a hlavne smysluplny cil, vytvořený analyzováním třídy, a atraktivní téma jsou pro žáky tou nejlepší motivací (která z vnější přechází do vnitřní), díky níž se budou chtít do projektu zapojit naplno. A právě vnitřní motivace žáka a jeho pocit spoluúčasti jsou tím nejdůležitějším pro vydařený projekt. Měřitelnost cílů, ale není vždy uspokojivě dosažitelná. Například u hodnotových a postojových cílů je měřitelnost úspěchu projektu diskutabilní.

Při stanovování cílů je vhodné provést diagnostiku potřeb třídy a určit je na základě všeobecných dlouhodobých výukových cílů, nebo aktuálně vzniklých problémů.²⁴ Podle stanoveného cíle a tématu pak můžeme určit další vlastnosti projektu (převzaté z jeho kategorizace²⁵), jaká bude doba trvání, kdo se do něj zapojí, kde se bude realizovat apod.

„Při plánování obsahu a organizace práce dochází k formulaci hlavních otázek a témat, vymezení činností a prostředků, rozdělení úkolů, časové rozvaze [...].“²⁶ V této fázi **by již měli být aktivní hlavně žáci** a plán připravovat sami, pouze s dopomocí učitele. Úkolem učitele je sledovat, zda plány: „odpovídají možnostem dětí, ukazují cestu k novým problémům a projektům, motivují a podněcují zájem, těsně souvisejí se životní praxí, dávají dětem užitečné vědomosti, dovednosti, návyky, zda podněcují rozvoj schopností, jsou výchovné z hlediska mravního a občansko-sociálního.“²⁷ Toho lze dosáhnout nepřebírným množstvím činností. K těm oblíbeným patří například hry rolí, interview, reportáže, výzkumná šetření, experimenty atd. Při plánování těchto činností pak můžeme využít techniky jako brainstorming, myšlenková mapa, čtení s otázkami apod.

I v další fázi, **při realizaci**, by již měli být činní hlavně žáci. **Učitel nevyužívá role řídící, nýbrž konzultační.**²⁸ Je žákům nápomocný a pouze usměrňuje jejich činnost, případně kontroluje dodržování termínů a podněcuje k další činnosti. Projekt by měl být navíc zacílený na osobní prožitek každého z žáků, čemuž pomáhá i skutečnost, že výsledek projektu je založený na principu svobodného výběru. Žák si sám určuje,

²⁴ Při plánování projektu je vhodné mluvit i s ostatními kolegy, kteří se mohou potenciálně zapojit. Inspirací pro výběr cílů může být i RVP či ŠVP.

²⁵ Viz kategorizace cílů v kapitole 1.2.1.

²⁶ GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E., *Projektové vyučování* s. 39.

²⁷ VALENTA, J.; ROZTOČILOVÁ, J., *Pohledy*, s. 6.

²⁸ Podle některých autorů, pokud je to nutné, může učitel převzít i další role – „vůdce, organizátora, předsedy, mluvčího, rozhodčího, soudce, rádce, autority, prostředníka, spolupracovníka, examinatora, kritika či podněcovatele.“ Tamtéž, s. 6.

na které části úkolu a jak bude pracovat a odkud bude čerpat informace. Pomáhá, když mají všichni žáci přehled o tom, co už se realizovalo a co je ještě potřeba realizovat. K tomu slouží různé tabulky, kalendáře, mapy apod. Díky nim by mělo být možné v průběhu projektu pružně reagovat na změny podmínek změnami plánů. Jako značně motivující se jeví výsledek projektu prezentovat nějakým způsobem veřejně.

V poslední fázi, **při reflexi projektu, role učitele** znovu roste, když **vede žáky k uvědomění si základních a zásadních momentů celého projektu**. Ovšem i v této fázi by být kladen důraz na žákovské sebehodnocení, přinejmenším se stejným zřetelem jako na přímé hodnocení učitelem. Ten by měl být i v této části průvodcem a pomáhat žákům nalézt nové úhly pohledů na to, co se stalo. Hodnotit by se měl nejen výsledek, ale i průběh projektu, postoje i sociální dovednosti. Krátké hodnocení lze dělat i po každé ukončené etapě. Hodnocení může probíhat mnoha způsoby. Důležitým prvkem je bezpečná diskuze. Tedy taková, ve které se žáci nebojí vyjádřit, protože v ní není za své názory nikdo trestán. Využít lze i dotazníky, kresbu, jednoduché diagramy, gesta (například palec nahoru / dolů) apod.

1.3 Komunikace

Představené projektové vyučování je cíleno předně na rozvoj komunikačních dovedností, proto tato kapitola pojednává o komunikaci a komunikační kompetenci. Umět vyjádřit odpovídajícím způsobem své potřeby a pocity druhým lidem hraje podstatnou roli při mezilidské interakci, nehledě na to, zda tak činíme slovy, gesty, nebo skutky. Umět adekvátně komunikovat je stěžejním předpokladem úspěchu. Proto možnost vyzkoušet si různé komunikační styly v bezpečném prostředí školního projektu přináší žákům cennou zkušenost, kterou mohou přenést do reálného života. A to zejména z toho důvodu, že praktický projekt, představený v druhé části diplomové práce, vytváří pro žáky situace, které nejsou ve škole příliš běžné.

Teorií, které se zabývají komunikací, je mnoho. Většina disciplín, v rámci kterých se komunikace řeší, se jako vědecký obor konstitovala od 40. let 20. století, například sémiotika,²⁹ stylistika,³⁰ psycholingvistika³¹, sociolingvistika³² a samostatný obor teorie komunikace. Některé, jako rétorika³³, mají počátky již v antice.

1.3.1 Definice pojmu

Mezilidská komunikace je definována jako **sdělování, dorozumívání se, či jazykové jednání**,³⁴ které může být vedeno mnoha způsoby. Primárně se jedná o tzv. sociální komunikaci, tedy komunikaci mezi lidmi, která tvoří souvislosti mezi činnostmi

²⁹ Teorie zabývající se zkoumáním znaků a znakových procesů (např. zvednuté obočí adresáta, či emotikon v textu), které jsou potřebné k uskutečnění komunikace. Viz. KARLÍK, Petr; NEKUDA, Marek; PLESKALOVÁ, Jana, *Encyklopedický slovník češtiny*, Praha, Lidové noviny, 2002, 604 s., zde s. 386.

³⁰ Obor zabývající se užíváním jazyka v různých komunikačních situacích a funkcích. Zkoumá vliv vlastností mluvčích na použité vyjadřovací prostředky. Viz tamtéž, s. 463.

³¹ Obor, který se zabývá mechanismy umožňujícími mluvčímu tvořit výpověď a posluchači výpovědím rozumět. Viz tamtéž, s. 363.

³² Sociolingvistika se zabývá vzájemnými vztahy mezi jazykem a společností. Viz tamtéž, s. 432.

³³ Teorie zabývající se řečnickým projevem, jehož hlavní funkcí je zaujmout a přesvědčit kolektivního vnímatele. Viz tamtéž, s. 460.

³⁴ Viz PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, s. 104. a KARLÍK, P.; NEKUDA, M.; PLESKALOVÁ, J., *Encyklopedický slovník*, s. 219–220.

a mezilidskými vztahy. Komunikace se realizuje různými formami – **psaná** komunikace, mluvená komunikace telefonická a s použitím dalších médií³⁵ a největší výzva pro rozvoj mezilidských vztahů – komunikace **mluvená - osobní**.

Podle množství účastníků lze mluvit o komunikaci jednotlivců, ale také komunikaci **interpersonální**³⁶, **intrapersonální**³⁷, **veřejné**³⁸ a **mediální**³⁹, tedy masové

Podle typu komunikační činnosti lze komunikaci dělit na **produktivní** – mluvení a psaní a **receptivní** – naslouchání a čtení.

Dalším je dělení na komunikaci **verbální**, tedy slovní, **paraligvální (paraverbální)**, zahrnující intonaci, hlasitost, tempo apod. a **neverbální**, tedy vyjadřování pomocí gestiky (pohyby rukou), mimiky (výrazy obličeje), posturiky (postoje), kyneziky (pohyby), haptiky (doteky), proxemiky (vzdálenost mezi účastníky) a teritoriality (vymezování vlastní osobní zóny). V psaném projevu to mohou být kromě slov zaznamenaných písmem i obrazy, symboly a diagramy nebo emotikony. Někde na pomezí verbální a neverbální se pohybuje komunikace funkčními zvukovými prostředky, jako je např. kňourání nebo pískání, dokonce i mlčení.

Z hlediska aktuálnosti můžeme komunikaci rozdělit na **připravenou** a **spontánní**. Připravená bývá většinou formálnější a má přesně daná pravidla. Jsou to například proslovy a přednášky a velká část psaných textů. Kdežto rozhovor, který je příkladem spontánní komunikace, začal mluvčí z vlastní vůle v návaznosti na aktuální situaci, může jej kdykoli ukončit a jeho účelem je dosažení nějakého cíle vyplývajícího z dané situace.

Kromě toho, že každý výše zmíněný druh komunikace má svá specifika, všechny jsou ovlivněny dalšími faktory. Svou roli hraje například prostředí, ve kterém se komunikace odehrává (jeho rušnost, velikost, útulnost...), denní doba, vzájemné vztahy účastníků, dokonce i jejich osobité vůně a další. A právě různá komunikační prostředí určují volbu a skladbu slov. V dospělosti lidé dokonce používají celé situační fráze, které podle potřeby v daném prostředí aktivují, což jim umožňuje reagovat pohotově. Většinou se jedná o situace, kdy mluvčí i posluchač ví, co bude následovat.

³⁵ Komunikaci písemnou i telefonickou lze uskutečnit i pomocí komunikace elektronické (např. použití e-mailu či Skype).

³⁶ Komunikace dvou lidí a malých skupinek.

³⁷ Komunikace sama se sebou.

³⁸ Formální, oficiální komunikace.

³⁹ Komunikace více mluvčích, či skupiny specialistů mající jednoho reprezentanta s velkou skupinou lidí.

Společným zájmem všech účastníků komunikace bývá přenos **informace**. Struktura jejího předávání je obvykle jasná – mluvčí (emitent, komunikátor), který má nějaký záměr a chce něco sdělit, si musí sdělení (komunikát) nejprve formulovat pro sebe. Poté sdělení vyšle k posluchači (adresátovi), který si jej po svém interpretuje a následně na něj nějak zareaguje. V ideálním případě se záměr mluvčího shodne s interpretací posluchače.⁴⁰

Pokud při komunikaci dojde k nějaké dezinterpretaci, případně se komunikace vůbec neuskuteční, mluvíme o **komunikačních bariérách**. Překážkou v takovém případě mohou být záležitosti technické, fyzické či psychické a je zřejmé, že pro dosažení svých cílů se musíme snažit co nejvíce těchto překážek odstranit.⁴¹

Pokud se jedná o komunikaci interpersonální mluvenou, eliminace technických bariér v sobě zahrnuje například omezení okolního hluku či snížení vzdálenosti mluvčího od posluchače. Odstranit překážky fyziologické bývá složitější, někdy prakticky nemožné. Jde například o vady řeči, sluchu apod., které může být jednodušší nahradit jinou formou komunikace než mluvenou, například písemnou. Snižování závažnosti překážek psychických, mezi které patří například tréma, strach z velkého množství lidí, nízké sebevědomí aj., by mělo být jedním z úkolů pro pedagogy. Lze toho dosáhnout různými druhy cvičení, všeobecnou podporou žáků v jejich vyjadřování a zvyšováním jejich sebevědomí i tréninkem nejrůznějších komunikačních technik.

Rozdíly mezi písemnou a mluvenou komunikací jsou značné.⁴² Během mluvení může mluvčí průběžně kontrolovat svou řeč a opravovat se. Slova i syntaktickou strukturu mluvčí tvoří *za pochodu*, proto může docházet k mnoha syntaktickým, někdy i gramatickým chybám. Výpovědní celky ústní bývají delší než psané a obecně jsou v nich více tolerovány nespisovné výrazy. Také je v nich používáno mnoho vycpávkových slov, hezitačních zvuků, slov kontaktoých (např.: heled', vid', víš...) citoslovcí, apod. Při psaném projevu je většinou možnost nastalou chybu opravit, či úplně změnit znění zprávy. V mluveném projevu členíme text pomocí tempa řeči, intenzity a barvy hlasu, intonace a důrazu. Důležité části bývají obvykle vysloveny

⁴⁰ Viz Jakobsonův komunikační model v: KARLÍK, P.; NEKUDA, M.; PLESKALOVÁ, J., *Encyklopedický slovník*, s. 269-270.

⁴¹ Tato práce se nezabývá komunikací v cizím jazyce, ani překážkami, které při osvojování cizího jazyka mohou vzniknout. To vzhledem k tomu, že téma výuky cizích jazyků je velmi široké a zbytečně se vzdaluje záměru práce.

⁴² Na pomezí stojí dnešní elektronická komunikace pomocí chatů, SMS zpráv, messengeru apod., která probíhá v reálném čase a více se podobá záznamu mluvené řeči, včetně jejích chyb.

pomaleji a důrazněji. Písemný projev pro přehlednost používá horizontální členění textu pomocí odstavců, kapitol, úvodů, závěrečných shrnutí apod. A dále používá vertikální členění textu pomocí různé velikosti a typů písma, titulků, mezititulků, grafů, schémat, členění textu pomocí číslic, písmen apod., případně pomocí barevných odlišení jednotlivých částí textu. Mluvený projev bývá místně, generačně a sociálně rozrůzněný více než psaný. V obou případech komunikace by se měly respektovat principy aktuálního členění výpovědi, kdy v neříznakových větách je na prvním místě téma, to, co již bylo vyjádřeno, a následuje réma, nová, dosud neznámá informace. Ta obvykle navazuje na předcházející, čímž se vytvářejí tematické posloupnosti.

Účelem projektu je tyto definice komunikace a faktory, které ji ovlivňují, stručně představit žákům. Seznámit je s tím, že je potřeba rozlišovat mezi komunikací **formální** a **neformální** a dát jim návod, jak tyto různé komunikační situace zvládat a jaké v nich používat prostředky. Dále je seznámit s existencí komunikačních bariér a vybavit je schopnostmi pro zvládání nejrůznějších nedorozumění, která mohou v komunikaci nastat. Celkově chce projekt pomocí aktivit rozvíjet komunikační dovednosti žáků tak, aby co nejvíce odpovídaly zde definované komunikační kompetenci.

1.3.2 Komunikační kompetence

K tomu, aby byla komunikace úspěšná, je potřeba získat **komunikační kompetenci**, což je soubor znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu úspěšně dosáhnout svého cíle a naučit se hodnotit komunikační projevy druhých. Právě na tyto komunikační dovednosti se diplomová práce a celý projekt zaměřují. Komunikační kompetence se dělí na **jazykovou**, tedy ovládnutí jazykového systému, a **pragmatickou**, užívání jazyka v procesu dorozumívání. Součástí této kompetence je rozeznání různých komunikačních prostředí a respektování jejich platných pravidel. Komunikace a komunikát v sobě totiž nezahrnují pouze jazyk a text, či slovo, ale i neverbální prostředky dorozumívání, jako jsou prostředí, ve kterém

se komunikuje, neverbální komunikace účastníků, jejich vzhled, vzájemné vztahy apod.⁴³

Každá komunikace má několik rovin, v kterých se odehrává.⁴⁴ První je rovina **věcná**, týkající se obsahu, předmětu, komunikace. Dále rovina **prožitková**, tedy to, co při komunikaci pocítujeme my a jak vnímáme sdělované informace, i to, co vnímá a myslí si, že sděluje náš mluvčí. A rovina **vztahová**, tedy to, co si myslíme, že cítí druhý a naše vzájemná interakce s mluvčím. Pokud se tyto roviny neprotnou v jednom společném předmětu komunikace, může snadno dojít k nedorozumění, tzv. **projekční formě komunikace**. Problém v komunikaci totiž nastává, pokud si do cizího projevu projektujeme své vlastní představy a význam sdělení se jim snažíme uzpůsobit.⁴⁵ Zvládnutí komunikační kompetence by nás mělo těchto nedorozumění co nejvíce ušetřit. Případně, protože projekční forma komunikace je zcela přirozený jev, poukázat na možnost jejího vzniku a tím nutnosti zamyslet se, zda oba (mluvčí i posluchač) chápou komunikát správně. Běžně se také stává, že během mluveného projevu ztrácí slova svůj původní důraz, potažmo význam.⁴⁶ I rozlišení těchto nuancí je důležitou součástí komunikační kompetence.

Hlavním cílem při rozšiřování komunikační kompetence by mělo být zvládnutí následujícího:⁴⁷

- Umět se vyjádřit výstižně tak, aby byl způsob vyjádření adekvátní posluchači (čtenáři v psaném projevu) a záměru projevu. Tzn. ovládat jazyk a jazykové kódy, umět rozpoznat hlavní znaky prostředí, tedy míru formálnosti

⁴³ Viz kapitola 1. 3. 1.

⁴⁴ Srovnej KRET, Ernst, *Učíme (se) jinak: Nápady a rady pro učitele a rodiče*, Praha, Portál, 1995, 132 s., zde s. 21.

⁴⁵ Tak se klidně může stát, že při rozhovoru s nadšeným akvaristou, pokud budou zmíněny rybičky, může on mluvit o jeho miláčcích v akváriu, kdežto mi o sardinkách v oleji. Viz KRET, E., *Učíme (se)*, s. 21.

⁴⁶ Jako v situaci, kdy na svého psa voláme *ty psisko*. Označení psisko nemusí mít nutně pejorativní význam.

⁴⁷ Pro účely diplomové práce jsou z níže uvedených publikací vybrány ty části kompetence, které úzce souvisí s mluveným projevem. Vynechány jsou části týkající se hlubšího porozumění psanému textu, a jeho grafickému rozložení, i odborným přednáškám a soustředěnému poslechu či čtení za účelem dělání si poznámek a naučení se, či za účelem kritického přemýšlení nad vyřčenými skutečnostmi. A to proto, že přímo nesouvisí se záměry projektu, i když se do něj v malé míře (kvůli scénáři pohádky, referátu, řízeným diskuzím a formálním dopisům) také prolínají. Pokud by se tyto části komunikační kompetence braly v potaz, museli by žáci plnit naprosto odlišné úkoly, například porovnávat bulvární noviny se seriózním plátkem, kreslit obrázky podle odborného popisu, či ověřovat skutečnosti u poplašné zprávy, což by projekt posunulo zcela jiným směrem. Srovnej, viz HAUSENBLAS, Ondřej, *Vrátíme smysl hodinám češtiny?: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*, Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997, 51 s., zde s. 10, 18 a 32, a ŠEBESTA, Karel, *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*, Praha, Karolinum, 1999, 157 s., zde s. 60, Acta universitatis Carolinae, Philologica-monographia.

a odbornosti publika, sociální prostředí apod. Umět se držet vytyčeného tématu tak, aby bylo sděleno vše, co bylo zamýšleno.

- Umět vyjádřit své myšlenky a pocity a naučit se hledat jejich vyjádření a smysl v projevu druhých. Umět naslouchat, skrze naslouchání dojít k porozumění a skrze porozumění ke sdílení.
- Umět se v dialogu otevřít, pokud je k tomu bezpečné prostředí.
- Dokázat zvládnout společné debaty, držet se při nich tématu a využívat zdvořilostní fráze. Umět si poradit s nedorozuměním, vadným vyjádřením nebo nevýhodnou komunikační situací.
- Snažit se učinit projev co nejplynulejší a souvislý, včetně využití paralingválních prostředků řeči. Správně artikulovat.
- Umět porozumět projevu druhých z hlediska jeho obsahu a dokázat zhodnotit vhodnost použitých komunikačních prostředků.
- Dokázat v projevu mluveném i psaném rozpoznat názor mluvčího.
- Tříbit si fantazii, mít v zásobě slova blízkého významu s různou expresivitou, cvičit se v porozumění úslovím, frazémům a řečovým obrátům.

Technik na procvičování existuje celá řada. Například otevřít volnou debatu k provokativnímu tématu, nechávat dokončit žáky přerušeny rozhovor, hraní scének na náměty z běžného života i vtipných příhod, cvičit výslovnost pomocí hry *Na tichou poštu*, cvičit dýchání při přeřikávání co možná nejdelšího textu na jeden nádech, přesvědčovat spolužáky o výhodnosti dané činnosti tak, aby ji chtěl každý dělat, mluvit na stanovený počet vteřin apod.

Nejtěžší částí komunikační kompetence bývá sdělování emocí. Pocity se dají dobře vyjádřit pomocí různých gest, ale velkou roli hrají i slova. Velkou výhodou při sdělování toho, co cítíme, hraje společná znalost používaného jazykového kódu. Roli hraje také společná prožitá zkušenost, tedy okamžik, kdy už jsme někdy určité slovo s danou emocí propojili v situaci, kterou jsme zažili společně s tím druhým. Podobně funguje i zapamatovávání si osob a situací. Když někoho vidíme a zároveň slyšíme, jak se vyjadřuje, zapamatujeme si jeho vzhled a hlas. Při vybavení si dané osoby

se nám většinou ukáží jakési zvukové obrazy a přidá se pocit, který jsme z osoby měli. Tento zážitek můžeme zkoušet vyjádřit pomocí přirovnávání k barvám a tónům.⁴⁸

Podstatné bývá uvědomění si, že slova mají trvalou hodnotu, že to, co již bylo jednou vysloveno, většinou nelze vzít zpět. Toto prožití moci slov by mělo vést k jejich uvážlivějšímu používání.

⁴⁸ Například červená barva a pištivé zvuky jsou spojovány s hněvem a nebezpečím, modrá barva a hlubší tóny naopak.

1.4 Specifické poruchy učení

Představený projekt je zaměřený na žáky se specifickými poruchami učení, tato kapitola proto pojednává o poruchách ovlivňujících komunikační schopnosti a o základních postupech při práci s žáky s SPU.

Specifické poruchy učení zahrnují mnoho kategorií obtíží při nabývání a užívání dovedností spojených se vzděláváním se. V Čechách i ve světě byl tento jev poprvé popsán na konci 19. století, ale v rámci vědních oborů byl postupně definován až v průběhu 60. let 20. století. Především na konci tohoto století mu bylo věnováno nemálo vědeckých studií, jejichž snahou je podpořit žáky, kteří se s SPU potýkají. Postupně vznikaly i celé specializované třídy a školy s menším počtem žáků, díky kterým mohou žáci svůj hendikep snadněji překonat a získat tak větší jistotu při studiu i v běžném životě. V současné době je ale stálá tendence jedince s SPU začleňovat pomocí integračních metod do běžných školních tříd. Navíc by mělo docházet k postupné inkluzi žáků se speciálními potřebami do jejich spádových škol.⁴⁹

Mechanismus vzniku SPU se podle jedné z teorií objevuje ještě před narozením dítěte, kdy při jeho vývoji dochází k poruchám v různých částech mozečku a poruchám letaralizace⁵⁰ mozku, a tím vzniká deficit v možnostech automatizace určitých procesů. Tyto poruchy jsou z 50–60 % dědičné. Další teorie poukazuje na spojitost mezi nadměrnou hladinou testosteronu plodu během vývoje levé mozkové hemisféry. I když hormon sám dyslexii nezpůsobuje, může být jedním z vysvětlení, proč je mezi dyslektiky více mužů.⁵¹ Dyslexie je někdy spojována i s nedostatkem nasycených mastných kyselin v těle, nebo s chronickými záněty středního ucha v raném dětství.

Také jazykový vývoj dítěte, který je s SPU spojený, „závisí na biologickém zrání dětského organismu“, zároveň však „může být ovlivněn mluvou okolí a vlivy zvenci“.⁵²

⁴⁹ Více o inkluzi na stránkách MŠMT.

⁵⁰ Jde o funkční specializace jednotlivých oblastí mozku, jeho pravé a levé hemisféry. Centrum řeči se obvykle nachází v levé hemisféře. ŠEBESTA, K., *Od jazyka*, s. 33.

⁵¹ Podle jiné teorie je převaha mužů dyslektiků nad ženami způsobena tím, že muži jsou od počátku více jednostranně založení při používání mozkových hemisfér. Viz MATĚJÍČEK, Zdeněk, *Dyslexie – specifické poruchy učení*, 3. upr. a rozš. vydání, Jinočany, H&H, 1995, 269 s., zde s. 46.

⁵² ŠEBESTA, K., *Od jazyka*, s. 28. Je několik teorií založených na přikládání důležitosti jedné, či druhé složce jazykového vývoje. Behaviorismus zdůrazňuje vliv vnějšího učení, nativistická koncepce

Neuropsychologické základy řeči spočívají v míře rozvoje mluvidel a smyslových orgánů zraku a sluchu a v lateralizaci mozku. Lateralizace bývá ukončena někdy kolem šestého roku života. Do té doby je osvojování si výslovnosti pro děti nejjednodušší. Proto je velmi důležité podporovat děti v různorodých aktivitách již od narození. Postupně s nimi cvičit smysl pro rytmus, fantazii, ale i hrubou motoriku, která s mluvením a psaním také souvisí. Prostředí ovlivňující dětskou mluvu zastupuje především rodina, později i blízké okolí, následně prostředí školy a skupiny vrstevníků, v dnešní době lze přiřadit i skupinu masmédií.

V souvislosti s komunikací se jako poruchy, které nejvíce znesnadňují její úspěšný průběh, jeví dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

1.4.1 Definice pojmu

Předpona dys-, která označuje všechny SPU, obecně značí rozpor a deformaci. **Dyslexie**⁵³ znamená poruchu při osvojování si čtenářských dovedností. Postižení při čtení zaměňují tvarově a zvukově podobná písmenka nebo jejich pořadí, mohou je vynechávat i přidávat. Přehazují slabiky a zaměňují koncovky slov. Jejich čtení bývá zbrklé, často si (mylně) domýšlejí, dlouho slabikují.

Při **dysgrafii** má postižený narušenou schopnost psaní. Špatně napodobuje tvary písmen, obtížně si je zapamatovává, může je i zaměňovat. Jeho písmo je těžko čitelné, neupravené, psaní zdlouhavé, vyžadující příliš energie. Častými jevy jsou škrtnání a přepisování.

upřednostňuje zrání organismu. Konstruktivismus klade stejný důraz na obojí. Teorie kulturního kontextu bere navíc v potaz kulturu, v níž dítě vyrůstá. Tamtéž, s. 31.

⁵³ Tento pojem bývá někdy uváděn jako nadřazený pro dysgrafii a dysortografii, protože poruchy jsou velmi často sdružené. Podle Dirka Bakkerera rozlišujeme tzv. pravohemisférovou dyslexii, kdy žák čte velmi pomalu, ale poměrně přesně. Dlouho zůstává na úrovni počátečního čtení a obtížně si vybavuje obsah přečteného textu. Tyto děti mají většinou nechuť mluvit na veřejnosti. Druhou kategorií je dyslexie levohemisférová, při které žák čte rychle, ale s velkou chybovostí, protože si slova jednoduše domýšlí. Úroveň čtení je v zásadě ukončena někdy ve třetí třídě a dále zůstává téměř stejná. Tzv. sociální únosnost čtení je podmínkou čtenářské gramotnosti. Viz ZELINKOVÁ, Olga, *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD : [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]*, 10., zcela přeprac. a rozš. vyd., Praha, Portál, 2003, 263 s., zde s. 26–113.

Dysortografie je porucha osvojování si pravopisu, při které nejčastěji dochází k záměně krátkých a dlouhých samohlásek, sykavek a tvrdé a měkké slabiky ve slovech s *dy-di, ty-ti, ny-ni*. Jedinec při psaní často vynechává písmena i celé slabiky nebo zaměňuje jejich pořadí. Hranice jednotlivých slov nemusí být zřejmá. Gramatické učivo zvládá s obtížemi.

Tyto poruchy často provází i porucha výslovnosti, která se projevuje především u artikulačně obtížných slov.⁵⁴ Daný jedinec má potíže při jejich vyslovování, případně může zaměňovat sykavky a tvrdé a měkké slabiky.⁵⁵ Nejedná se však o běžnou patlavost, protože při vyslovení izolované hlásky s ní jedinec nemá problém. Podobně je u těchto poruch **ovlivněna** nejen **produkce**, ale i **recepce**. Žáci mají obtíže s vybavováním si vhodných slov, zadržávají se v tempu, neovládají zcela modulaci hlasu apod.

Mezi problémy, které spojují všechny poruchy učení, patří potíže se soustředěním a poruchy pravolevé a prostorové orientace. Důsledkem jsou **nesnáze při porozumění textu**, slabší smysl pro rytmus a méně citu pro slovní hříčky a metafory. Při učení se pouze z textu nastávají problémy se schopností zapamatovat si učivo. Kvůli neschopnosti dostatečné sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci dochází i k **oslabení verbální paměti**. Naopak ostatní druhy paměti a intelekt zasaženy nejsou.

Jedinci s tímto postižením, pokud jim není věnována dostatečná pozornost, mohou trpět pocity méněcennosti. Ty se mohou projevat i snahou upozornit na sebe nevhodným chováním, např. vykřikováním a nemístnými slovními projevy. Žáci většinou kvůli hendikepu zaostávají ve výuce, vytváří si nesprávné pracovní návyky a negativní vzorce chování. Neřešená situace může vést až k zápornému vztahu ke vzdělávání se, záškoláctví a hledání nežádoucích forem sebeuplatnění. **Potíže tak ovlivňují celou osobnost dítěte.**

⁵⁴ Například lokomotiva, či transformátor.

⁵⁵ Například místo slova sešity vysloví *šešity* a místo hodin *hodyny*.

1.4.2 Jak pomoci

Základními metodami práce s žáky s SPU jsou reedukace, rehabilitace a kompenzace. Postupy určuje odborník diagnostického pracoviště a základem je **multisenzoriální přístup**, tedy využití všech lidských smyslů, a **individuální přístup** ke každému novému žákovi. Nikdy nelze dopředu říci, zda se u konkrétního žáka podaří poruchu téměř úplně odstranit, nebo pouze eliminovat. Proto je vždy důležité v metodách pokračovat i přes počáteční pomalé tempo zlepšování.

Pomocí **reedukace** získávají žáci nové návyky a dílčí dovednosti, díky kterým svůj hendikep lépe zvládají.

Při reedukaci techniky čtení se například cílí na obě důležité oblasti, techniku čtení a porozumění textu. Mezi nápomocné postupy patří třeba modelování písmen, jejich vytrhávání z papíru, vyrábění z různých materiálů. Dále rozšiřování slovní zásoby, tvarosloví a nácvik skladby slov pomocí různých hříček a vysvětlování významu slov. Při nácviku čtení se používají různé typy i velikosti písma a úpravy textu. Při běžném čtení je pro dyslektiky vhodné využívat **bezpatková písma**. Nejobtížněji se čtou texty psané kurzívou. Porozumění textu vychází z prvotního porozumění izolovaným výrazům v kombinaci s porozuměním pomocí mechanického zapamatování si významu slov a na základě pochopení slovních souvislostí.

Pro nácvik veřejného mluveného projevu platí zásada procvičování při každé příležitosti. Správná výslovnost je podmiňována i napodobováním správných vzorů, hlavně pedagog by měl vyslovovat bezchybně. Pro její nácvik jsou vhodné například jazykolamy.

Nácvik psaní při dysgrafii spočívá v důsledném dodržování pravidel zdravého psaní, tedy správného držení těla i pera. Kombinuje se s uvolňovacími cviky a cviky pro zlepšování hrubé i jemné motoriky, např. cvičení paží a krku, modelování, navlékání korálků, vybarvování omalovánek apod.

Reedukační postupy při dysortografii se zaměřují na rozvoj jazykového citu a časté opakování gramatických pravidel a na návyk několikrát po sobě text důkladně kontrolovat.

Rehabilitace spočívá mimo jiné i v úpravě společenských vztahů, kdy díky obnově narušených praktických schopností a dovedností získává žák nové možnosti seberealizace.

Kompenzováním oslabených funkcí jinými funkcemi, které jsou naopak posilovány, se zdokonaluje žákova výkonnost. Také je možné využívat kompenzační pomůcky, například čtecí tabulky, počítač či předtištěné zápisky do sešitu.

Na 2. stupni ZŠ je již většinou dovednost číst a psát vnímána spíše jako prostředek k osvojování si dalších poznatků, než jako učivo, které je nutné zvládnout. Více než reedukace vystupuje do popředí kompenzace, nicméně i nyní je vhodné některá reedukační cvičení zachovávat. Při výuce je stále potřeba pomáhat žákům s textem, používat zvýrazňovače, názorné pomůcky, hlasité opakování, práci s přehledy gramatiky, rozvíjet verbální i neverbální komunikaci. Jedincům s SPU většinou vyhovuje hlasité přemýšlení a učení se nahlas. Správná motivace studentů, časté opakování a udržení pozornosti u probírané látky jsou tři základní předpoklady pro úspěšné učení.

2 Praktická část

Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla.

Dlouhá je cesta poučováním, krátká a účinná na příkladech.

Seneca

V této praktické části je představen projekt, jehož oporou je teoretická část diplomové práce. Využívá definice pojmu projektové vyučování⁵⁶ a jeho rozdělení na různé kategorie, například na kategorie projektů krátkodobých a dlouhodobých, díky kterým lze projekt lépe popsat. Drží se v teorii představeného návodu na plánování projektu a stanovování jeho cílů i hodnocení projektu. Tuto strukturu využívá i při představení projektu.

Dále jsou v praxi využity různé druhy komunikace⁵⁷ a především v teorii jsou zohledněny faktory, které komunikaci ovlivňují. Všechny jsou žákům předvedeny v reálných situacích. Například při diskuzích, které sloužily mimo jiné k plánování průběhu projektu, si žáci vyzkoušeli interpersonální osobní komunikaci, při jejíž produkci museli správně využít verbální schopnosti tak, aby sdělili svůj názor srozumitelně. Během těchto diskuzí bylo žákům vysvětlováno, jak jejich paralingvální a neverbální projev ovlivňuje pochopení a přesvědčivost vyřčených slov.⁵⁸ Všechna cvičení, která v projektu proběhla, byla nastavena tak, aby u každého žáka přispěla k prohloubení a upevnění komunikační kompetence představené v teorii.

Definování pojmů SPU mělo za cíl pomoci s uvědoměním si rozdílů a komunikačních obtíží žáků s těmito poruchami. Praktická část diplomové práce také představuje teoretické návrhy na různá cvičení a postupy, které žákům pomáhají se s SPU vyrovnat a ověřuje jejich funkčnost. Jde například o psaní pomůcek i scénáře

⁵⁶ Definice projektového vyučování z pohledu autorky a jeho kategorizace jsou popsány výše, viz kapitola 1. 2. 1.

⁵⁷ Různé druhy komunikace jsou popsány v kapitole 1. 3. 1.

⁵⁸ Cílem těchto sdělení nebylo učit žáky přímo odborné pojmy, ale spíše je nechat zažít působení jednotlivých faktorů v praxi s plným vědomím, že se tak děje. Například pokud někdo vysloví svůj názor velmi potichu a nesrozumitelně, třeba ještě s rukou před pusou, nebo naopak velmi hlasitě, či s arogancí v hlase, s největší pravděpodobností mu nebude vyhověno, i kdyby použil sebelepší slova.

bezpatkovým písmem, vysvětlování významu slov žáky i žákům, jazykolamy a individuální přístup vedoucí projektu ke každému žákovi.

2.1 Představení školy

Předkládaný projekt vznikl s laskavým svolením vedení školy a třídní učitelky PaedDr. Olgy Blažkové na Základní škole Liberec U Soudu v 9. třídě. Projekt probíhal v 1. pololetí školního roku 2017/2018. Iniciátorkou a vedoucí projektu byla autorka diplomové práce. Po dohodě s třídní učitelkou bylo rozhodnuto, že vedoucí projektu se bude se třídou scházet jednou za týden v první vyučovací hodině v pondělí (8:00–8:45).

Základní škola Liberec U Soudu je škola s kapacitou 400 žáků spojující výuku v 11 běžných třídách s 8 speciálními třídami s označením B, zaměřenými na výuku žáků se všemi typy SPU.⁵⁹ Tyto speciální třídy jsou zřizovány od 2. třídy a minimální počet žáků pro jejich otevření jsou 4, maximální naplnění je 14. Žáci mohou být do speciální třídy přeřazeni v kterémkoli ročníku na základě vyšetření a doporučení pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a písemného souhlasu rodičů. Jsou vzdělávání podle školního vzdělávacího plánu (ŠVP) školy a plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a práce v těchto třídách má svá specifika. Žáci mají upravený obsah, formy a metody práce, používají kompenzační a rehabilitační učební pomůcky, speciální učebnice a mají zvýšený obsah poskytování speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické péče. I organizace výuky je poněkud odlišná.⁶⁰ Učitelé častěji mění činnosti a vzhledem k omezenému počtu žáků mají více času s každým jednat individuálně. Během výuky je přihlíženo ke specifickým potřebám každého žáka. Pokud je to nutné, tento žák má nastavená odlišná kritéria pro splnění zadaných úkolů. Každý žák má navíc nárok na individuální nápravu v rámci kroužku logopedie v dotaci 1 hodiny týdně. Zde je maximální počet

⁵⁹ Tedy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie (potíže v počítání), dyspraxie (potíže při běžných každodenních činnostech), dyspinxie (potíže při práci s tužkou především u kreslení), dysmuzie (potíže při hledání rytmu a melodie), nebo jejich kombinace.

⁶⁰ Například ve 2. třídě mají speciální třídy v časové dotaci zařazenu jednu hodinu češtiny navíc.

stanoven na 4 děti. Závěrečné hodnocení je předkládáno ve formě známek, nicméně na žádost rodičů, případně návrh vyučujícího či PPP a se souhlasem rodičů, může být změněno na slovní hodnocení, a to třeba jen v jednom předmětu. Třídními učiteli jsou vždy speciální pedagogové, ostatní vyučující minimálně prošli potřebnými školeními pro práci s žáky s SVP.

2.2 Třída 9. B

Třída 9. B je speciální třídou pro žáky s SPU. V této třídě je 15 žáků⁶¹, 10 dívek a 5 chlapců. Všichni žáci mají diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii, někteří dysortografií. Pracovní výkony žáků jsou ve většině předmětů standardní, u některých nadprůměrné. Určité potíže mají především při výuce angličtiny, což je vzhledem k diagnostikovaným poruchám pochopitelné.

Klima třídy je velice dobré, panují zde velmi dobré vzájemné vztahy, nikdo není diskriminován. Vztah s třídní učitelkou je velmi srdečný a respekt je vzájemný.

Prostředí třídy i celé budovy je upravené a příjemné. Třída je vybavena dataprojektorem a dotykovou tabulí.

Žáci jsou zvyklí na spolupráci s jinými třídami, ve škole pravidelně probíhají projektové dny, do kterých se zapojují.⁶²

Většina žáků měla před začátkem projektu problémy s řízeným vystupováním před celou třídou, třebaže tuto činnost poměrně často cvičí.⁶³ Při řeči zadržovali, byli nervózní, nebyli schopni udržet linii monologu, styděli se. Také byli ve třídě žáci, kteří se neradi zapojovali do diskuzí a pokud nebyli ve výuce přímo tázáni, nemluvili téměř

⁶¹ Počet žáků ve třídě o jednoho překračuje maximální počet a to z toho důvodu, že původně byl maximální počet žáků 15 a ke změně legislativy a omezení počtu došlo až v průběhu roku 2017.

⁶² Je to například školní jarmark probíhající tradičně v červnu každého roku. Žáci připravují svůj vlastní stánek, ve kterém prodávají své výrobky. Návštěvnost tohoto jarmarku ze strany rodičů a přátel školy bývá poměrně vysoká. Dalším zvykem je uvádění prvňáčků deváťáky do školního života na začátku školního roku a příprava mikulášské pochůzky pro první stupeň. Pár žáků se ještě zapojuje do projektu *Do školy s baterkou*, při kterém starší žáci a učitelé na různých stanovištích předčítají úryvky z knížek dětem v doprovodu rodičů. Tito žáci pomáhají s organizací.

⁶³ Cvičení probíhají nenásilnou formou v podobě různých mluvnických cvičení, referátů apod. Každý týden navíc několik žáků mluví před tabulí na dopředu zadané téma a přesně stanovený čas podle pravidel rétoriky.

vůbec. Sami přiznávali, že mají problém i při formálních rozhovorech mimo školu. Vzhledem k tomu, že se jedná o třídu žáků s SPU, měla většina žáků na začátku projektu velké problémy s psaním bezchybných textů. A přestože se v hodinách slohu, dle slov třídní učitelky, věnovali znakům formálního dopisu poměrně podrobně, měli žáci v písemných projevech značné nedostatky. Proto bylo po dohodě s třídní učitelkou rozhodnuto, že projekt bude zaměřen právě na tyto části komunikační kompetence – rozpoznání různých komunikačních situací a používání pro ně příhodných komunikačních kódů, umění vyjádřit svou myšlenku srozumitelně, umění naslouchat druhým a hledat smysl jejich vyjádření, vést smysluplný dialog a diskuzi a umění expresivního vyjádření svých pocitů.

Vedoucí projektu měla možnost třídu blíže poznat již o rok dříve při souvislé praxi, kterou na škole absolvovala. Při této praxi zde vedla hodiny českého jazyka a literatury a hodiny anglického jazyka. Její přijetí na začátku roku 2017 proto bylo vstřícné a obě strany věděly, co od sebe mohou očekávat.

2.3 Představení projektu

V tomto **dlouhodobém třídním projektu** se uskutečnil žáky předem sestavený plán, s jehož pomocí žáci získali nové poznatky v oblasti komunikace a rozvinuli své stávající schopnosti. Projekt se odehrával ve škole. V první rovině spočívalo jádro činnosti v procvičování komunikačních dovedností v mnoha různých situacích. V druhé rovině žáci tvořili projekt s konstruktivními prvky, když vymýšleli, jak přivést *k životu* divadelní hru, kterou si zvolili jako téma projektu. Šlo o projekt umělý, ve kterém základní téma navrhla vedoucí projektu, nicméně žáci měli možnost toto téma dotvořit do podoby pro ně přijatelné. Z hlediska cílů to byl projekt velký, spojující několik příbuzných vyučovacích předmětů, probíhající mimo běžnou výuku předmětů, ovšem stále v době vyučování v jednotlivých vyučovacích hodinách. Mezi předměty, které byly v projektu spojeny, patřil český jazyk, občanská výchova⁶⁴, výtvarná výchova⁶⁵, hudební výchova⁶⁶ a informatika⁶⁷.

⁶⁴ V občanské výchově žáci s třídní učitelkou probírali význam jednotlivých motivů a pohnutek některých postav z pohádky *Sněhurka a sedm trpaslíků* a nacvičovali divadelní představení.

2.3.1 Cíle projektu

Cíle projektu byly zvoleny ve spolupráci vedoucí projektu s třídní učitelkou. S přihlédnutím k aprobaci vedoucí projektu a charakteru třídy žáků s SPU bylo rozhodnuto, že cíle se budou týkat zlepšování komunikačních schopností žáků.

Projekt tak odpovídal potřebám třídy, ve které bylo několik žáků, kteří se jen málo zapojovali do diskuzí a měli problémy s vyjádřením svých záměrů a potřeb. Zároveň projekt využíval zvyklostí školy a podporoval setkávání žáků posledního ročníku školy se žáky první třídy.

Dále měl projekt navazovat na spojení školy s domovem seniorů a nabízet tak žákům setkání s další věkovou kategorií.⁶⁸ Nicméně po diskusi při prvním setkání s žáky bylo toto rozhodnutí změněno, viz níže v tématu projektu.

Cíle projektu odpovídaly požadavkům a deklaracím rámcového vzdělávacího plánu (RVP) i ŠVP školy.⁶⁹

⁶⁵ Ve výtvarné výchově žáci s třídní učitelkou vyráběli kulisy a kostýmy.

⁶⁶ Žáci se rozhodli pro závěr představení nacvičit písničku *Haleluja* a nápěv *Hej, hou, Hej, hou...* paní učitelka jim vyšla vstříc.

⁶⁷ S vyučujícím si vysvětlili pravidla používání aplikace Google Docs a založili si své účty.

⁶⁸ V předchozím roce probíhal ve škole projekt s názvem *Můj senior*, kdy žáci všech ročníků nepravdělně navštěvovali domov pro seniory a pořádali s jeho klienty společný program.

⁶⁹ V rámci RVP jde o tyto části:

Kompetence komunikační a slohové výchovy: vyprávět vlastní zážitky, jednoduchý příběh podle přečtené předlohy nebo ilustrací a domluvit se v běžných situacích, v mluveném projevu volit správnou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo řeči.

Viz Rámcový vzdělávací program MŠMT, naposledy aktualizováno 1. 9. 2017, naposledy navštíveno 5. 7. 2018, online dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>

V rámci ŠVP školy jde o tyto části:

Očekávané výstupy komunikační a slohové výchovy:

4.4 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci,

4.5 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru,

4.6 v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči,

4.7 zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.

Očekávané výstupy výchovy k občanství, vzdělávací oblasti člověk a společnost:

1.7 uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem.

Kompetence komunikativní: Učí se vhodně formulovat své myšlenky, zná základní komunikační dovednosti. Dokáže obhájit svůj názor.

Viz Školní vzdělávací plán ZŠ Liberec U Soudu z roku 2013, naposledy aktualizováno dodatky v roce 2017, naposledy navštíveno 5. 7. 2018,

online dostupné z: <https://zsusoudu.liberec.cz/images/zs-uso/dokumenty/SVP-2013-ZS_U_Soudu.pdf>

Hlavním cílem projektu bylo pomoci žákům zlepšit jejich komunikační dovednosti ve dvou rovinách.

- Pomoci žákům překonávat trému při mluveném projevu a tím jejich projev zlepšit.
- Pomoci žákům zlepšit jejich komunikační dovednosti, které využívají při zajišťování svých potřeb a vyřizování nejrůznějších záležitostí soukromého i oficiálního charakteru.

Dílčím cílem projektu bylo seznámení žáků se základy rétoriky, základními pravidly komunikace a vystupování na veřejnosti, stanovování cílů a prostředků a jejich hodnocením.

Dále pomoci žákům s uvědoměním si vlastních silných a slabších stránek při vzájemné komunikaci a prohloubení spolupráce mezi žáky.

V rovině mimotřídní bylo dílčím cílem projektu zapojení žáků posledního ročníku do spolupráce s dalšími osobami různého věku.

K naplňování cílů projektu byly využity především řízené diskuze žáků, na mnoha úkolech práce ve dvojicích, komunikace přes různá média a v různém stupni formálnosti, referenční projevy a dávání zpětné vazby, tvorba pomocných dokumentů, skupinová práce na přípravě pohádky a samozřejmě také samotná dramatizace pohádky.

2.3.2 Téma projektu

Jako hlavní téma projektu bylo zvoleno divadelní představení, které by žáci 9. B mohli zahrát někomu, kdo není žákem ani zaměstnancem školy. Téma projektu bylo vybráno ve spolupráci s třídní učitelkou a v průběhu diskuze při prvním setkání upraveno podle potřeb žáků. Žákům bylo navrženo hrát klasickou pohádku, či hru pro dospělé, kterou každý z nich zná. A to z toho důvodu, aby se příliš nemuseli zabývat dějem, mohli hledat hlubší význam jednotlivých frází a lépe se jim učil text.

Navíc jsou klasické pohádky a hry spojovány s utvářením obrazu světa v lidském vědomí a zažít toto utváření je považováno za velmi důležité.⁷⁰ I proto je z hlediska vzdělávání zajímavé, když si žáci mohou tyto příběhy prožít tzv. na vlastní kůži. Žáci se rozhodli pro pohádku.

Vzhledem k aktivitám třídy v minulém roce, kdy se žáci setkávali se seniory, bylo původně zamýšleno zahrát představení pro ně jako pro skupinu, se kterou již mají žáci zkušenosti. Nicméně žáci podotýkali, že téma pohádky bude přece jen vhodnější pro mladší publikum, a rozhodli se pozvat některou z mateřských škol. Volba nakonec padla na MŠ Rolnička, která sídlí v těsné blízkosti školy.⁷¹

V průběhu třetího setkání byla společným rozhodnutím žáků vybrána **pohádka *Sněhurka a sedm trpaslíků***. Jako předloha této pohádky, která má mnoho verzí, byla zvolena stará verze Disneyho animované pohádky z roku 1937. A protože v této verzi mají velkou úlohu zvířátka, rozhodla se 9. B přizvat ke spolupráci několik dětí z první třídy, aby tato zvířátka zahrála. Pro většinu žáků to bylo vůbec první setkání s hereckým projevem.

Projektu na téma pohádky *Sněhurka a sedm trpaslíků* se tedy v konečném počtu zúčastnili: vedoucí projektu, třídní učitelka 9. B⁷², žáci 9. B jako hlavní aktéři celého projektu, žáci 1. A jako herci zvířátek, třídní učitelka 1. A⁷³, žáci 1. A, žáci MŠ Rolnička a učitelky z MŠ Rolnička z třídy Kořat v roli diváků.

⁷⁰ Viz PACOVSKÁ, Jasňa, *K hlubinám študákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*, Acta Universitatis Carolinae, Philologica Monographia CLXVI, Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2012, 242 s., zde s. 81.

⁷¹ Toto se ukázalo jako velmi dobré rozhodnutí, protože děti z MŠ to neměly na návštěvu daleko, což zvýšilo ochotu paní učitelek přijít. Navíc mnoho dětí z této MŠ nastoupí v příštím roce do školy U Soudu do první třídy. Děti tak měly možnost bezpečně poznat prostředí i aktivity instituce, do které se chystají.

⁷² Paní učitelka se zapojila především v první fázi projektu, jeho plánování, a poté pomáhala s nácvičkami divadelního představení.

⁷³ Paní učitelka se zapojila jen okrajově, žáci s ní domlouvali možnosti a podmínky zapůjčení prvňáčků pro představení.

2.3.3 Komunikace o projektu

Komunikační kompetence v sobě v dnešní době bezesporu zahrnuje i znalost užívání moderních komunikačních technologií. V tomto směru projekt využil možnosti propojení se s dalším výukovým předmětem. Na hodině informatiky si pod vedením vyučujícího žáci zřídili propojení svých školních účtů a e-mailových schránek s aplikací **Google Docs**. Na tento server byly následně ukládány všechny důležité dokumenty, které během projektu vznikly, a průběžně zde byly aktualizovány úkoly, které bylo potřeba ještě splnit. Všichni žáci, třídní učitelka i vedoucí projektu měli k těmto dokumentům neomezený přístup a mohli je kdykoli upravovat podle potřeby. Dokumenty měly formální charakter. Pro všechny žáky to bylo první setkání s touto platformou a většina ji vyhodnotila jako užitečnou do budoucna.

Dále si žáci nově zřídili uzavřenou skupinu na Facebookové platformě **Messengeru**, do které se přidala opět i třídní učitelka a vedoucí projektu. Tato skupina sloužila jako nejrychlejší informační médium mezi vedoucí projektu a žáky, protože většina žáků tuto aplikaci běžně využívá. Komunikace v této rovině měla o trochu neformálnější charakter, ale všechny příspěvky se držely mezi slušností.⁷⁴

Pokud bylo nutné, komunikovali spolu žáci a vedoucí projektu i pomocí **e-mailové korespondence**. V této rovině se všichni žáci snažili dodržovat znaky formální korespondence.

Nejdůležitější formou komunikace byla **komunikace v osobní** rovině při pravidelných pondělních setkáních. Během těchto setkání vedoucí projektu využila několik metod, díky kterým se žáci cvičili v naslouchání jeden druhému, vyjadřování svých vlastních názorů a přesvědčování ostatních o svých názorech apod. Přínos a průběh těchto metod bude podrobněji zmíněn dále v textu.

⁷⁴ Vedoucí práce velmi potěšilo, že tato uzavřená skupina nakonec třídy sloužila pro komunikaci i po zbytek školního roku a byla plně využívána i třídní učitelkou.

2.3.4 Místo pro projekt, jeho zajištění

Projekt se v podstatě celý uskutečnil v **budově školy**. Setkání žáků s vedoucí projektu probíhala v jejich třídě. Divadelní představení se konalo ve velké tělocvičně. Základní pomůcky a materiál pro zajištění projektu si žáci sháněli sami, některé pomůcky a kostýmy po domluvě zapůjčila vedoucí projektu.

2.3.5 Uspořádání projektu

Projekt byl rozdělen do několika fází. V **přípravné fázi**, v prvních dvou setkáních, si žáci i vedoucí projektu ujasnili, co je potřeba udělat, a vytvořili harmonogram celého projektu. V **druhé fázi**, která trvala přibližně měsíc, si žáci zopakovali teoretické vědomosti o komunikaci, zjistili, co všechno je potřeba k úspěchu, co všechno umí a co se musí doučit. **Třetí**, nejdelší **fáze** spočívala v přípravě a nácviu divadelního představení a vyvrcholila těsně před Vánoci jeho uvedením pro žáky mateřské školy. **Čtvrtou fází** bylo shrnutí a zhodnocení celého projektu se zaměřením na přesah projektu do běžného života žáků i do jejich zálib. Tato fáze proběhla až v lednu 2018.

Organizaci projektu hlídala vedoucí projektu, ale za jednotlivé úkoly zodpovídali žáci samostatně, případně ve dvojicích, a také si sami hlídali, aby je splnili včas a v pořádku. Pravidla pro splnění jednotlivých úkolů si nastavovali žáci sami pod dohledem vedoucí projektu, stejně jako pravidla pro komunikaci o projektu. Pokud se něco nedařilo přímo podle plánu, žáci sami navrhovali alternativní řešení.

2.3.6 Kritéria hodnocení

Hodnocení úspěšnosti projektu bylo vedeno v několika rovinách. Jako první kritérium byl stanoven **referenční mluvený projev**⁷⁵, který každý žák přednesl na začátku projektu a na jeho konci, po odehrání divadelního představení. Tento projev byl zaznamenán na kameru a byl předpoklad, že druhý projev bude o něco lepší, že žáci budou mluvit i vypadat kultivovaněji a lépe vyslovovat, používat méně hezitačních zvuků a výplňkových slov, lépe zvládat práci se svým hlasem apod. Jak již bylo zmíněno výše, žáci jsou na podobné monologické projevy před třídou zvyklí, takže i téma projevu bylo zvoleno poněkud náročnější a zároveň takové, aby vypovídalo o žákových schopnostech v co největší šíři. V obou případech žáci mluvili o sobě a svých pocitech. V prvním případě měli zhodnotit svůj mluvený projev. To, jak se při monologizaci cítí, za jakých okolností se jim mluví dobře, kdy mají trému, s kým nejraději komunikují a s kým jejich komunikace vázne, jak na ně působí různá komunikační prostředí... V druhém projevu měli zhodnotit celý projekt, jak se jim pracovalo a spolupracovalo, co se jim líbilo nejvíce, co se jim nelíbilo, co si z projektu odnesli, co je překvapilo, jestli mají pocit, že se v komunikaci zlepšili...

Bohužel se ukázalo, že kamera je pro většinu žáků velmi rušivý prvek, takže referenční hodnota prvního projevu o žácích vypovídá o něco méně, než jaký byl předpoklad.

Druhá rovina hodnocení proběhla bezprostředně po odehrání divadelního představení. Žáci měli za úkol **poslat vedoucí projektu své aktuální pocity z představení** a projektu buď formou soukromé zprávy přes facebookový Messenger, nebo e-mailem. Zároveň každému z žáků po obdržení jeho zprávy poskytla vedoucí práce zpětnou vazbu na jeho herecký i pracovní výkon.⁷⁶

Třetí rovina se odehrála v červnu roku 2018, kdy žáci i třídní učitelka dostali **dotazníky** a byli požádáni o **zhodnocení projektu po časové prodlevě**. Tato časová prodleva byla zvolena účelově, aby žáci hodnotili projekt bez *bouřlivých* emocí, které

⁷⁵ Zde ve smyslu projevů, které jsou vhodné k porovnávání mezi sebou – tj. mají co nejvíce stejné vnější podmínky – stejnou denní dobu, stejné prostředí a publikum, stejné časové požadavky...

⁷⁶ Všechny zpětné vazby se nesly v pozitivním duchu.

v nich projekt v průběhu zákonitě vyvolával. A také proto, že na některé otázky cílené na užitečnost projektu nešlo odpovědět bezprostředně po jeho ukončení.

Průběžné hodnocení projektu a jeho jednotlivých kroků probíhalo mezi žáky a vedoucí projektu a mezi vedoucí projektu a třídní učitelkou po každém setkání.

Výsledky hodnocení projektu jsou shrnuty v kapitole Zhodnocení projektu.

2.4 Průběh projektu

Celý projekt byl definován 16 pondělními setkáními. Následující kapitola popíše jejich průběh a zdůvodní metody v nich použité.

2.4.1 Setkání první

Přítomno 15 žáků.

Cíl setkání:

Seznámení žáků s projektem, motivace, stanovení hlavního tématu projektu.

Použité metody:

Motivační video – vtipným způsobem navedlo žáky na hlavní linku celého projektu.

Brainstorming – žáci si vyzkoušeli říkat svůj názor v bezpečném prostředí, kdy žádná z jimi navrhovaných možností není špatně.

Snowballing – žáci začínali vyjadřovat svůj názor ve dvojici kamarádovi v lavici, což pro ně nebylo tak náročné. Následně žáci vyjadřovali svůj názor v menších skupinách po čtyřech a vzhledem k zadanému úkolu bylo pravděpodobné, že se zapojí všichni. Následovalo další zvětšení skupiny na 8 žáků, kdy se ještě stále mohli všichni zapojit do hovoru a shodnout se na jedné tezi. Při následném sdělování rozhodnutí ostatním skupinám už nemusel mluvit ten, komu to nebylo přede všemi úplně příjemné.

Volná diskuze – vedoucí projektu kladla otázky, odpovídal pouze ten, kdo chtěl.

Průběh:

- Zahájení hodiny motivačním videem – krátký úryvek videa z filmu *Cirkus* s Charlie Chaplinem z roku 1928.⁷⁷ Po tomto videu proběhla krátká diskuze nad tím, co filmu chybí – slova, a co je naopak ztvárněno až přehnaně –

⁷⁷ Film je dostupný online z: <<https://www.youtube.com/watch?v=BfS6b7b0fLM>> V hodině byl použit úryvek od 15 min po 18 min 13 s.

neverbální komunikace. Oba prvky jsou součástí komunikace a je poněkud zvláštní, když jeden prvek chybí, proto bychom měli oba bravurně ovládat.

- Slovo KOMUNIKACE bylo napsané na tabuli, žáci metodou brainstormingu říkali, co je k tomuto tématu napadá.
- Snowballing – žáci byli rozděleni do dvojic podle lavic.⁷⁸ Žáci se měli dohodnout na tom, proč je důležité umět komunikovat. Následovalo rozdělení na čtveřice a ty znovu diskutovaly ta samá témata. Poté přišlo rozdělení třídy na dvě poloviny, každá se musela shodnout na jedné tezi o důležitosti umění komunikace, kterou následně přečetla ostatním. Výsledkem bylo spojení obou tezí a z nich plynoucí vědomí, že komunikace je nepostradatelná.⁷⁹
- Volná diskuze na téma Co se stane, když je něco v komunikaci špatně?
- Brainstorming na téma Co nám pomůže zlepšit se v komunikaci. Žáci chodili psát své návrhy na tabuli.⁸⁰ Na základě těchto návrhů se žáci s pomocí vedoucí projektu rozhodli, jaké aktivity bude jejich projekt obsahovat. Toto téma bylo více rozvinuto v následující hodině. Nicméně v této chvíli se žáci rozhodli, že chtějí hrát pohádku pro žáky mateřské školky.
- Závěrečné shrnutí hodiny a zadání úkolů na příště – v hodině informatiky si zřídit účet ke Google Docs a přinést podepsané potvrzení od rodičů, že žáci mohou být během projektu natáčeni a foceni. Tímto formulářem byli rodiče zároveň seznámeni s probíhajícím projektem.⁸¹

⁷⁸ Do této aktivity se zapojila i třídní učitelka, aby byl počet účastníků sudý.

⁷⁹ Výsledkem byly tyto teze: Díky komunikování s ostatními se dozvíme, jak se druzí cítí, zjistíme potřebné informace, které můžeme sdílet a upřesňovat, můžeme poznávat cizí lidi. Bez komunikace by nic nebylo.

⁸⁰ Napsáno: čtení, ovládat jazyk, mluvit, naučit se nebát, nacvičovat proslav dopředu, naslouchat, psát, sebevědomí, chodit do školy, chodit mezi lidmi, neverbální komunikace, koučing.

⁸¹ Formulář je přílohou diplomové práce.

2.4.2 Setkání druhé

Přítomno 14 žáků.

Cíl setkání:

Rozhodnutí o rozdělení úkolů a průběhu projektu, procvičování komunikace pomocí řízené diskuze, zadání referenčního projevu.

Použité metody:

Řízená diskuze – žáci říkali svůj názor, který se učili nenásilnou cestou prosazovat před ostatními a zkoušeli argumentovat. Vedoucí projektu diskuzi řídila, vyjádřit se měl každý z žáků. Zároveň se žáci učili parafrázovat názory spolužáků.

Volná diskuze – mluvil pouze ten, kdo měl návrh. Žádná myšlenka nebyla špatně.

Průběh:

- Zahájení hodiny a vyřešení administrativních záležitostí.
- Rozdělení úkolů, které budou v průběhu projektu potřeba pomocí řízené diskuze. Úkoly vycházely z aktivity z minulé hodiny, vedoucí projektu je napsala na tabuli a žáci se mohli ke každému z nich přihlásit a utvořit s někým ze spolužáků dvojici. Následně se dohodly termíny splnění úkolů.⁸²

Žáci si vybrali tyto úkoly: (v závorce jsou čísla žáků, kteří si úkol vybrali)⁸³

Naučíme se ovládat jazyk a hledat **pomoc**, když něco nevíme – vytvoříme seznam příruček pravidel pravopisu – knihy i online stránky. (1+10)

Naučíme se ovládat **neverbální komunikaci** – předneseme referát na toto téma. (2+13)

Budeme procvičovat **pravidla formální** komunikace písemné i osobní – vytvoříme návod, jak na to a dáme ho k dispozici na Google Docs. (7+12)

Budeme **procvičovat formální** komunikaci – oslovíme paní učitelku z MŠ Rolnička, zda by měla zájem přijít s dětmi na představení. (4+9)

Budeme procvičovat **naslouchání a** posilovat si **sebevědomí** – oslovíme paní učitelku z 1. A a zeptáme se jí, zda bychom mohli nějakým způsobem spolupracovat s prvňáčky a zkusit je něco naučit. (3+14)

⁸² Vedoucí projektu tyto úkoly sepsala do tabulky a tu vložila na společné úložiště Google Docs. Jedna verze tabulky je pro ilustraci součástí příloh diplomové práce.

⁸³ Vzhledem k ochraně osobních údajů nejsou žáci jmenováni, ale každému je přiřazeno číslo, podle pořadí v prvním referenčním monologu.

Vyzkoušíme **koučing** – najdeme odborníka na mluvený projev a poprosíme ho, aby u nás vedl přednášku. (6+8)

Budeme komunikovat co nejintenzivněji **mezi sebou** – založíme skupinu na facebookovém Messengeru. (11+15)

Budeme procvičovat komunikaci, co nejvíce – **zahrajeme pohádku** tak, aby bavila.

- Zadání tématu referenčního projevu a ujasnění si, co je potřeba před projevem udělat. Žáci byli schopni postup sestavit sami pomocí volné diskuze a zapisování na tabuli.

Postup byl následující: Žák si dostatečně ujasní téma a požadovanou délku projevu. Ví, kdo je jeho publikum a s jakým cílem k němu mluví. O tématu si zjistí co nejvíce podrobností z různých zdrojů. Projev rozdělí do několika dílčích částí, minimálně na úvod, stať a závěrečné shrnutí. Projev si vyzkouší nanečisto.

Projev by měl tedy být srozumitelný obsahem i formou, spisovný, strukturovaný, relevantní a kultivovaný.

- Domluvení termínu divadelního vystoupení tak, aby měli všichni čas.
Domluveno na úterý 19. 12. 2017.

2.4.3 Setkání třetí a čtvrté

Setkání třetí

Přítomno 15 žáků.

Cíl setkání:

Rozhodnutí, co se bude hrát za pohádku, referenční projev.

Použité metody:

Rounds (kolečka) – žáci vyjadřovali svůj názor na dané téma, naslouchali názorům ostatních a snažili se najít kompromisní řešení. Tato metoda probíhala v kruhu. Každý žák měl nejprve možnost říci svůj názor, až pak se mohlo diskutovat o názorech ostatních.

Připravený monolog bez poznámek – žáci si vyzkoušeli mluvit před celou třídou na daný časový úsek jedné minuty. U projevu byli natáčeni na video. Tento projev byl použit jako jedna z částí hodnocení úspěšnosti projektu.

Zpětná vazba – žáci se učili dávat konstruktivní kritiku.

Průběh:

- Zahájení hodiny a vyřešení administrativních záležitostí, kontrola úkolů.
- Metoda rounds na téma, co se bude hrát za pohádku. Diskuze proběhla velmi rychle a bez hádek. Žáci se shodli na pohádce *Sněhurka a sedm trpaslíků* a dohodli se, že se každý z nich doma podívá na Disneyho animovanou verzi této pohádky.
- Pronesení referenčních monologů.⁸⁴ Každý žák, který mluvil, měl určeného spolužáka, který mu poskytl zpětnou vazbu podle zásad shrnutých minulou i tuto hodinu. Žáci si vyzkoušeli obě role. Čtyři žáci svůj projev nestihli.

Setkání čtvrté

Přítomno 14 žáků.

Cíl setkání:

Dokončení referenčních projevů, referát na téma neverbální komunikace.

Použité metody:

Monolog – referenční projev.

Referát – dva žáci přednášeli před celou třídou s použitím prezentace. Procvičili si tak práci na připraveném odborném projevu.

Zpětná vazba – žáci se učili dávat konstruktivní zpětnou vazbu.

Průběh:

- Zahájení hodiny a vyřešení administrativních záležitostí, kontrola úkolů.
- Pronesení zbytku referenčních monologů a zpětné vazby k nim.
- Přednesení referátu na téma neverbální komunikace. Přednášející si některé prvky s žáky reálně vyzkoušeli. To bylo velmi zajímavé. Na konci projevu každý z žáků řekl, co se mu na referátu a způsobu přednesení líbilo, co ne a proč.

⁸⁴ Hodnocení všech referenčních monologů je součástí příloh diplomové práce.

2.4.4 Setkání páté

Přítomno 13 žáků.

Cíl setkání:

Vymyšlení a rozdělení rolí v pohádce, rozdělení dalších úkolů.

Použité metody:

Řízená diskuze ve skupinách – žáci se rozdělili na dvě poloviny a sdělovali si své nápady. Diskuzi řídil vždy jeden určený žák. Poté se obě skupiny shodly na jednom řešení.

Průběh:

- Zahájení hodiny a vyřešení administrativních záležitostí, kontrola úkolů.
- Pomocí řízené diskuze ve skupinách žáci vymysleli role, které do pohádky potřebují. Poté vymysleli, co všechno s přípravou pohádky souvisí. Výsledky byly vedoucí projektu zároveň zapisovány do souboru na úložišti Goodle Docs a poté zpracovány do tabulky úkolů.
- Rozdělení rolí a s tím související zadání dalších úkolů. Toto rozdělení proběhlo jednoduše tak, že se přihlásil ten, kdo měl o nějaké téma zájem. Rozdělení rolí přirozeně vyplynulo z klimatu třídy. Některé role zůstaly neobsazené, ty se stejným způsobem obsadily následující setkání. V této fázi se žáci rozhodli, že pořadají prvňáčky, aby jim obsadili role zvířátek.

Role byly vybrány tyto: ⁸⁵ Sněhurka (10), královna (7), čarodějnice (8), myslivec (13), princ (12), zrcadlo (1), 7 trpaslíků (2+3+5+6+9+14+15), zvířátka (4 prvňáčky), vypravěč (11).

Dále funkce: kulisák (4), scénárista, kostymér, režisér (15), grafik (tvorba pozvánky)

Vyplývající úkoly: vytvořit pozvánku (6), najít a upravit scénář (10), vyrobit kulisy (všichni), připravit a sehnat kostýmy a rekvizity (každý si zařídí kostým sám, trpaslíci budou mít zapůjčené jednotné kápě) – pořídit si jejich soupis, aby se na nic nezapomnělo (7).

⁸⁵ V závorce je opět osobní číslo přidělené žákovi, který si úkol, či roli vybral.

2.4.5 Setkání šesté a sedmé

Setkání šesté

Přítomno 15 žáků.

Cíl setkání:

Dokončení rozdělení rolí, čtení a úprava scénáře.⁸⁶

Použité metody:

Čtení v roli – seznamování se z novým textem a jeho obsahem.

Průběh:

- Zahájení hodiny a vyřešení administrativních záležitostí, kontrola úkolů, dokončení rozdělení rolí.
- Žáci poprvé četli scénář pohádky. Všichni jej obdrželi již několik dní předem, takže se s ním mohli seznámit doma.⁸⁷ V průběhu čtení scénáře pomáhala vedoucí projektu žákům uvědomit si, co daná postava v tu chvíli prožívá, jak se u toho cítí a proč říká to, co říká. Uvědomování si probíhalo pomocí analýzy jazyka a významu slov a reflexí celé situace v ději. Žáci se tak prostřednictvím textů, nabytých znalostí o významech slov a vymýšlením paralel dobírali poznatků i o reálném světě, v němž žijí.⁸⁸ Pokud bylo potřeba, žáci ještě prováděli ve scénáři změny, aby se jim fráze lépe říkaly.

⁸⁶ Scénář našla na internetu žákyně, která si úkol vybrala minulou hodinu. Poslala jej vedoucí práce a obě jej společnými silami upravily pro potřeby třídy. Internetový odkaz na původní znění scénáře bohužel není autorce diplomové práce znám.

⁸⁷ Scénář byl k dispozici na Google Docs a žáci dostali upozornění po Messengeru, že se na něj mají podívat.

⁸⁸ „Na odhalování smyslu jazyka se žák musí spolupodílet. Hodnoty mu není možné dodávat zvenčí, ale musí je objevovat sám. Učitel tedy nemůže předkládat ověřená fakta, ale měl by pomáhat při jejich objevování. Z umělecké literatury, publicistických textů, lidové slovesnosti, porovnávání významů slov ve výkladových slovnících bude žák dospívat k všestrannému poznávání a, což je klíčové, bude si uvědomovat, že toto poznání mu přináší jazyk.“ PACOVSKÁ, Jasňa, *Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky*, Didaktické studie, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, roč. 3, 2011, č. 2, 179 s., zde s. 66.

Setkání sedmé

Toto setkání probíhalo v podobném duchu jako předchozí. Žáci si navíc zkoušeli některé úseky zahrát.

2.4.6 Setkání osmé

Přítomno 14 žáků.

Cíl setkání:

Zmírnění ostychu z hraní pomocí dechových a artikulačních cvičení, procvičení divadelních póz. Na předchozí hodině bylo dohodnuto, že vedoucí projektu s žáky povede ještě jednu hodinu přípravných cvičení, protože při zkouškách hry si ještě nebyli jistí. Všechna cvičení byla spíše inspirací a žáci si je měli následně zkoušet i doma, aby se opravdu zdokonalili. Pro zvládnutí mluveného projevu je potřeba zvládnout práci s dechem, správně artikulovat a umět intonačně ztvárnit text tak, aby zvukové prostředky odpovídaly logické výstavbě a významu textu.

Použité metody:⁸⁹

Dechová cvičení – návod na lepší práci s dechem při přednesu i mluveném projevu.

Cvičení na výslovnost – návod na procvičování výslovnosti.

Cvičení postojů a gest – některé výrazy a gesta jsou u většiny lidí podobné, ostatním jasně srozumitelné. Cílem cvičení bylo zbavit žáky ostychu předvádět vše naplno a s divadelní nadsázkou. Důležité je prostředí důvěry, že žádné gesto není špatné, ani směšné.

Průběh:

- Zahájení hodiny a vyřešení administrativních záležitostí, kontrola úkolů.
- Dechová cvičení⁹⁰ – první cvičení bylo zaměřené na správný postoj a dýchání do břicha. Během něj chodila vedoucí projektu mezi žáky a opravovala jejich

⁸⁹ Metody byly inspirované touto knihou MARTINEC, Václav, *Učíme děti mluvit a vyprávět, aneb, Sedmero pohádek o sedmi kouzelnících*, Brno, Edika, 2015, 119 s. a článkem VLČKOVÁ, Jana, *Hodina Rétoriky neboli výchova ke kultuře mluveného projevu pro Učitelství I. stupně ZŠ*, Didaktické studie, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, roč. 3, 2011, č. 2, 179 s., zde s. 127–133.

chyby. Další cvičení bylo opět zaměřené na uvědomění si důležitosti dýchání do břicha a na vydechování souvislého proudu vzduchu. Žáci se ve skupinkách po třech snažili udržet ve vzduchu co nejdéle peříčko. Při třetím cvičení žáci nafukovali balónek. Nejprve na jeden dlouhý nádech, který přibližně odpovídal kapacitě jejich plic a poté na několik mocných nádechů. Čím silněji dokáží vyfouknout proud vzduchu, tím mocněji budou moci mluvit na jevišti. Posledním dechovým cvičením bylo vydechování proudu vzduchu ve spojení s různými zvuky⁹¹ a odříkávání slov písničky Skákal pes – co nejvíce slov na jeden nádech s eliminací tzv. mikropauz.⁹² Takto si žáci vyzkoušeli, jak pracovat s dechem a rozeznít hlas.

- Cvičení na výslovnost – žáci nejprve zkoušeli rozhýbávat mluvidla pomocí nejrůznějších grimas a triků s jazykem. Poté říkali slova s důrazným a důsledným, až přehnaným rozlišením dlouhých a krátkých vokálů.⁹³ Vyzkoušeli si cvičení na přerušovanou výslovnost a *vystřelování* konsonant.⁹⁴ A následně se pokoušeli odříkávat známé jazykolamy s co největší přesností.⁹⁵
- Cvičení na gesta a postoje, práci s hlasem a výrazem – vedoucí práce zadávala různé emoce.⁹⁶ Nejprve všichni žáci najednou zkoušeli vystihnout daný pocit pouze v obličeji, poté v celém postoji. V následném cvičení utvořili dvojice a měli se mezi sebou pozdravit větou *Á to jsem rád/a, že vás vidím!* podle zadané emoce.⁹⁷ Dvojice pak předváděly své pozdravy ostatním a ti hádali, jaký pocit kdo z dvojice představuje. Pocity si před tím vylosovali u vedoucí projektu na lístečku.

⁹⁰ Na první část bylo připraveno cvičení na uvědomění si dechu a dýchání jako takového – žáci si měli lehnout na záda a dýchat do hrudníku, či do břicha tak, aby se jim nadzvedávala papírová lodička a cítili rozdíl mezi oběma způsoby dýchání. Bohužel ve třídě však nebyla čistá podlaha, třída neměla koberec a na lavicích by toto cvičení nešlo, takže nakonec se cvičení přeskočilo.

⁹¹ Pffffffffff, sssssssssss, Háááá, áááááááááá...

⁹² Jde o nepatrné pauzy v proudu vzduchu, při kterých plíce spontánně nasávají trochu vzduchu. Při tréninku dýchání je nutné je eliminovat.

⁹³ Máááá, tráááá, kráááá, bráááá... Má máma má mezi domama malou zahrádku...

⁹⁴ Slova hrad, děs, běs, hnus, vnuk, zub...

⁹⁵ Na hoře Popokatepetl se Petr Prokop popletl. Kopyto klopýtlo. Nejkulaťoulinkatější kulička ze všech nejkulaťoulinkatějších kuliček. Lékař léčí pleš, leč vlekle. Filip a Lili lepili bílý list. Plovou dlouhou strouhou ouzkou, chroupou oukrop s pouhou houskou...

⁹⁶ Smutek, radost, štěstí, stud, zlost, zamilovanost, zvědavost, zrudnutí, ospalost, hloupost, vychytralost, ironie...

⁹⁷ Nejprve měli oba z dvojice emoci stejnou, potom každý jinou.

2.4.7 Setkání deváté až dvanácté

Přítomno 13–15 žáků

Cíl setkání:

Zkoušení a zdokonalování projevů v roli. Domlouvání podrobností k hraní pohádky a přípravě scény a rekvizit.

Použité metody:

Čtení v roli a projev v roli – prohlubování znalostí textu, jeho smyslu a jeho srozumitelného podání.

Volná i vedená diskuze – domlouvání podrobností a detailů nutných k uskutečnění divadla.

Průběh:

- Během těchto čtyř setkání se žáci zdokonalovali ve svých hereckých projevech. Domlouvali mezi sebou postavení scény a pořízení kostýmů a rekvizit. Dvakrát zkoušeli ve své třídě, dvakrát v tělocvičně, kde se mělo představení odehrát. Na posledním setkání proběhla generální zkouška, která ale byla ještě několikrát přerušena, aby se mohly dovysvětlit a doladit poslední detaily v projevu žáků.
- Zároveň také žáci domlouvali podrobnosti se čtyřmi prvňáčkami, které měly hrát zvířátka pomáhající Sněhurce. Tato děvčata instruovaly především dvě žákyně 9. B, které převzaly roli režisérek. Říkaly jim, co mají dělat a jak, secvičovaly s nimi jejich část vystoupení.

2.4.8 Setkání třinácté

Přítomno 15 žáků.

Cíl setkání:

Odehrání představení pro děti z MŠ Rolnička.

Použité metody:

Hraní divadla – vrchol a cíl celého žákovského snažení. Převzetím role a změnou identity mohli žáci snáze vyjádřit potřebné emoce a ponořit se do zákonitostí veřejného vystupování v bezpečné rovině odosobnění se od těchto představovaných emocí. Zároveň pro ně bylo vystoupení natolik silným zážitkem, že překonání trémy a zahrání své role bylo pro mnoho žáků opravdu překonáním sebe sama, čímž se posílilo jejich sebevědomí při veřejném vystupování.

Průběh:

- Příprava tělocvičny na představení – rozmístění laviček, příprava scény a rekvizit.
- Příchod žáků MŠ Rolnička – jejich uvedení do šatny a usazení do laviček.
- Představení *Sněhurka a sedm trpaslíků*.
- Rozloučení se s diváky a úklid tělocvičny.
- Krátká reflexe představení již ve třídě, spíše vyřikání si pocitů a postřehů. Mluvil jen ten, kdo měl náladu. S tím související zadání úkolu – poslat vedoucí práce zpětnou vazbu na představení, zmínit své okamžité dojmy z celého projektu se zaměřením se na představení.

2.4.9 Setkání čtrnácté

Přítomno 15 žáků. Jedná se o první setkání v lednu 2018.

Cíl setkání:

Setkání s odborníci na komunikaci – prohloubení znalostí.

Použité metody:

Přednáška – jazyková koučka mluvila během tradičního pondělního setkání první vyučovací hodinu.

Průběh:

- Zahájení hodiny a vyřešení administrativních záležitostí.

- Koučka mluvila s dětmi o důležitých aspektech komunikace. Zmínila, čeho si na lidech všimneme na první pohled, co všechno utváří první dojem o nás, jak se zachovat v některých nepříjemných situacích, jak můžeme předcházet nedorozuměním apod. Součástí přednášky byly i dvě drobné hry – hra *Na tichou poštu* a hra na kreslení obrázku podle popisu někoho jiného.

Bohužel domluva termínu její přednášky probíhala déle, než bylo původně předpokládáno, navíc bylo nutné zohlednit její časové možnosti. Podle původního plánu měla tato hodina proběhnout v první polovině projektu, kam by i z dramaturgického hlediska lépe zapadala.

2.4.10 Setkání patnácté

Přítomno 15 žáků.

Cíl setkání:

Velká závěrečná vzájemná reflexe, zakončení projektu, zhlédnutí záznamu pohádky.

Použité metody:

Motivační videa – uvědomění si, kam se může vystupování posunout a na co si dát pozor.

Volná diskuze – mluvil pouze ten, kdo chtěl něco sdělit, takto diskuze byla následně spojena se zpětnou vazbou.

Zpětná vazba – v této hodině šlo především o zpětnou vazbu od vedoucí projektu směrem k žákům, nicméně i žáci hodnotili.

Průběh:

- Zahájení hodiny a vyřešení administrativních záležitostí.
- Zhlédnutí záznamu pohádky *Sněhurka a sedm trpaslíků*, kterou žáci hráli.
- Zpětná vazba – shrnutí toho, o co v projektu šlo, co se za to dobu žáci naučili a dozvěděli, co všechno prožili. Vedoucí projektu dala žákům své zhodnocení jejich práce jako skupiny i zhodnocení práce jednotlivců. V této chvíli mohli žáci vstupovat do diskuze a říci jakékoli své připomínky a pocity. Následně

vedoucí projektu žáky vyzvala, aby zavřeli oči⁹⁸ a zvednutím ruky vyjádřili, jak byli spokojeni s jednotlivými částmi projektu. Ruka nahoře znamenala nejvíce, ruka dole nejméně. Dále každý z nich vyjádřil, co pro něj bylo na projektu nejlepší a co pro něj bylo nejtěžší.⁹⁹

- Návrhy žáků i vedoucí projektu na to, jak s novými zkušenostmi pracovat dál.¹⁰⁰ Jako jeden z návrhů padlo i nahrávání videí na server Youtube, které je v současné době velice populární.¹⁰¹ Vedoucí projektu žákům promítla tři videa¹⁰² na podobné téma odpovídání na dotazy sledovatelů. Žáci na videích hledali pozitiva i negativa mluveného projevu hlavních protagonistů.¹⁰³ Všimli si prostředí, ve kterém bylo natáčeno, neverbální komunikace, srozumitelnosti sdělení, vyjadřovacích schopností apod. Ještě jednou si tak ujasnili, co všechno tvoří úspěch, či neúspěch mluveného projevu a čím vším se během projektu zabývali.
- Zakončení hodiny a zadání úkolu do příště – příprava na referenční mluvený projev.

⁹⁸ Zavřené oči měli žákům usnadnit soustředění se pouze na své pocity a neporovnávat své hodnocení s ostatními žáky.

⁹⁹ Tato část zpětné vazby bude více rozvinuta v kapitole zhodnocení projektu.

¹⁰⁰ Dovednosti se mohou žákům hodit při přijímacím řízení na střední školu i při další komunikaci na nové škole. Při řešení krizových situací na veřejnosti, například i při předbírání ve frontě... Kdykoliv při veřejném vystupování před více lidmi. Svě znalosti mohou uplatnit i ve svých koníčcích jako je nahrávání video blogů a při přispívání do internetových diskuzí. Nakonec mohou začít hrát i ochotnické divadlo...

¹⁰¹ Vedoucí projektu věděla, že několik žáků již zkušenost s videy má, proto zvolila tento příklad. Protože ale nešlo o úplně úspěšné projekty, nikdo z žáků nahrávajících videa nebyl jmenován.

¹⁰² Šlo o tato videa: video uživatele Kovy, Christmas Ask online dostupné z:

<<https://www.youtube.com/watch?v=S4HqE0kmVq0>>, zhlédnuta první minuta; video uživatele Strovex, Ask | #2 | Málo odběratelů, online dostupné z:

<<https://www.youtube.com/watch?v=V-IYco7N2vo&t=30s>>, zhlédnuta první minuta;

video uživatele Kačka 12, Otázky a úkoly, online dostupné z:

<<https://www.youtube.com/watch?v=0zRbme1yHEw>>, zhlédnuto 1,5 min,

¹⁰³ Zároveň bylo důležité zmínit, že videa nejsou v žádném případě promítána s cílem zesměšnit jejich protagonisty, ale pouze za účelem zamyšlení se a inspirace, co při natáčení videí dělat, nedělat a co všechno si pohlídat.

2.4.11 Setkání šestnácté

Přítomno 14 žáků.

Cíl setkání:

Referenční mluvený projev.

Použité metody:

Připravený monolog bez poznámek – žáci opět mluvili před celou třídou na daný časový úsek jedné minuty a u projevu byli natáčeni na video. Tento projev byl použit jako jedna z částí hodnocení úspěšnosti projektu.

Zpětná vazba – žáci se učili dávat konstruktivní kritiku.

Průběh:

- Zahájení hodiny a vyřešení administrativních záležitostí.
- Pronesení referenčních monologů.¹⁰⁴ Každý žák, který mluvil, měl určeného spolužáka, který mu poskytl zpětnou vazbu. Žáci si vyzkoušeli obě role.
- Zakončení hodiny i celého projektu.

2.4.12 Celkové shrnutí průběhu

Již na začátku projektu bylo stanoveno, že žáci budou své splněné úkoly průběžně zadávat na úložiště Google Docs tak, aby k nim měli i ostatní přístup a mohli je využívat k plnění svých dalších úkolů. Zároveň vedoucí projektu po každém uskutečněném setkání aktualizovala tabulku s úkoly, které bylo potřeba ještě splnit a které již byly hotové. Na začátku každého setkání se tabulka kontrolovala, žáci měli možnost shrnout, co již vytvořili, a předvést to ostatním. Různé vložené pomůcky se ve třídě promítaly a tvůrci i ostatní žáci měli možnost se k nim vyjádřit. Vedoucí projektu zároveň komentovala, co je na kterém dokumentu nejdůležitější.¹⁰⁵ Bohužel všechny vytvořené dokumenty obsahovaly pravopisné chyby, což se ale, vzhledem

¹⁰⁴ Hodnocení všech referenčních monologů je součástí příloh diplomové práce.

¹⁰⁵ Tyto aktivity obvykle nezabraly více jak 10 minut z hodiny.

k diagnostikovaným poruchám učení u žáků, dalo očekávat. Některé dokumenty měly i formální a faktické nedostatky. Tyto chyby vedoucí projektu konzultovala s tvůrci. Následně je v dokumentu opravila a po domluvě s žáky všechny dokumenty převedla do jednotné podoby.¹⁰⁶ K většímu nedorozumění došlo pouze při realizaci referátu na téma neverbální komunikace, který měl být v podstatě prvním vloženým dokumentem. Přednášející špatně pochopili zadání a v podstatě ihned po realizaci referátu své prezentace smazali. Takže nakonec místo prezentace musel být pro ostatní vložen jen textový soubor se shrnutými informacemi.

Při nácviku komunikace s ředitelkou MŠ napsal nejprve žák e-mail vedoucí projektu, ta mu opravila chyby, poslala opravený e-mail zpět, a žák jej poslal paní ředitelce. Následná komunikace již probíhala jen mezi žákem a ředitelkou. Ještě před psaním e-mailu byla na Google Docs vložena pravidla psaní formálního e-mailu, takže žák měl podklady, ze kterých mohl čerpat.

Zkoušky divadelního představení probíhaly ještě podle potřeby vždy v části hodiny výtvarné výchovy, občanské výchovy a češtiny pod vedením třídní učitelky, protože žáci měli pocit, že zkoušek jen v pondělních setkáních je málo.

Chybou v dramaturgii bylo umístění setkání s externí odbornicí na komunikaci až na leden, po realizaci pohádky. Bohužel tento termín šel jen těžko ovlivnit, příště by se musela celkově změnit koncepce v přípravě a domlouvání jejího pozvání.¹⁰⁷

Během projektu mezi sebou žáci spolupracovali bez větších problémů. Bez větších potíží také plnili zadané úkoly. Ovšem pravda je, že mnohem pracovitější a sdílnější byli přímo v hodinách než při domácí přípravě. Vedoucí práce je musela často upomínat, aby si pohlídali termíny.

¹⁰⁶ Především do jednotného bezpatkového písma, řádkování a označení titulků.

¹⁰⁷ Pozvání nejprve domlouvala žákyně, která tuto paní odbornici navrhla. Posléze se komunikace přesunula mezi odbornicí a vedoucí projektu a než si obě stihly ujasnit, co od sebe očekávají, neměla už paní dřívější termín setkání k dispozici, a ani by už, vzhledem k nácviku představení, nebyl vhodný.

2.5 Zhodnocení projektu

Během projektu žáci *ušli dlouhou cestu* od prvních úvah nad důležitostí komunikace až k velkému představení, s jehož pomocí se naučili vyjadřovat emoce srozumitelnou cestou a o něco více důvěřovat svým schopnostem. V bezpečné a přátelské atmosféře třídy si vyzkoušeli mnoho komunikačních metod a situací, při kterých se učili formulovat své názory a zároveň naslouchat spolužákům a hledat společně s nimi kompromis, který jim bude vyhovovat. I když bylo hlavní téma žákům zadáno vedoucí projektu, oni si do něj dosadili vlastní myšlenky a postupy, vlastní řešení. V podstatě všechny body projektu se odvíjely od jejich nápadů z první hodiny. **Atmosféra** celého projektu byla přátelská, a i když došlo k rozporům a hádkám, žáci je uměli vyřešit kultivovaně a bez velkých afektů. Úkoly si rozdělovali poměrně rychle a jednoduše, což bylo jistě dáno i tím, že se žáci znali již dlouho a věděli, co mohou jeden od druhého čekat. Žáci se vzájemně podporovali, snažili se pomoci jeden druhému při překonání trémy z vystoupení. Na druhou stranu uměli jeden druhého korigovat, aby přílišná rozjívěná nálada nenarušila průběh představení. V tomto ohledu se nejvíce osvědčila žákyně, která se ujala role režisérky, a její kamarádka. Obě dívky měly ve třídě přirozenou autoritu a průběh projektu, hlavně zkoušení pohádky, značně ovlivnily.

Třídní učitelka se do projektu zapojovala v přiměřené míře tak, aby podpořila autoritu vedoucí projektu a žákům pomohla s realizací představení. Stejně tak paní učitelka první třídy s žáky spolupracovala a ochotně uvolnila své žákyně k roli zvířátek. Obě vyučující tak vytvořily pro projekt více než **příhodné podmínky**.

Mezi **nejlepší momenty** z pohledu vedoucí projektu patřila úvodní hodina, při které se žáci pro projekt nadchli, osmé setkání, kdy většina žáků odhodila stud a opravdu zkoušela všemožná cvičení na zlepšení mluveného projevu, setkání dvanácté, při kterém si žáci uvědomili, že vystoupení se nezadržitelně blíží a do zkoušení se skutečně ponořili, a samozřejmě samotné představení.

Největším překvapením, hlavně pro žáky, byla délka představení. Při zkouškách totiž celé představení vždy trvalo nejméně půl hodiny, hlavně proto, že se občas zastavilo, aby si žáci ujasnili detaily. Premiéra představení ale trvala jen něco okolo

deseti minut. Nicméně i v takto krátké době stihli žáci sdělit vše potřebné a představení mělo patričnou úroveň. Naopak bylo všemi zúčastněnými hodnoceno jako povedené. Obě učitelky, třídní i z první třídy, byly překvapené, jak žáci, i s ohledem na skutečnost, že se jedná o speciální třídu, vše zvládli bez větších zaváhání a chyb. Žáci mateřské školy odměnili herce potleskem, ale hlavně smíchem během představení. Z představení odcházeli spokojené i jejich učitelky. Smích na místech, která byla opravdu zamýšlená jako vtipná, a spontánní reakce dětí byly pro herce nejlepším ukazatelem, že odvedli dobrou práci.

Nejhorším momentem projektu bylo setkání sedmé, při kterém se žákům příliš nedařilo vyjádřit potřebné informace z textu pohádky. Proto byla jako další zařazena hodina s rétorickými cviky. Dalším slabším článkem projektu bylo vkládání dokumentů na úložiště Google Docs, kdy vedoucí projektu musela žákům jejich povinnosti několikrát připomínat. Jednou z možných variant řešení se jeví věnovat příště projektu ještě více času, všechny příspěvky provést jako plnohodnotné referáty a na úložiště je vložit hned v hodině. Jak již bylo zmíněno výše, do dramaturgického plánu projektu také úplně nezapadala hodina s odborníci na komunikaci. Z hlediska plynulosti by bylo efektivnější, aby ji zvala vedoucí projektu přímo a na jednu z prvních hodin.¹⁰⁸

Největším **osobním posunem** pro vedoucí projektu byla zkušenost s hlídáním hranice mezi jejím smysluplným řízením projektu, hlídáním termínů a pomocí žákům a mezi přílišným vměšování se do běhu projektu a do činnosti žáků.

Největším posunem pro žáky bylo sebevědomí po úspěšně zahraném představení.

Téma projektu, zahrát divadelní představení, bylo **splněno**. **Cíle** projektu, pomoci žákům překonávat trému při mluveném projevu i pomoci jim zlepšit jejich komunikační dovednosti, které mohou využít při zajišťování svých potřeb, byly také **splněny** oba.¹⁰⁹ Splněny byly i dílčí cíle projektu.

Při nacvičování vystoupení žáci propojovali gramatické i významové jevy ze scénáře se svými vlastními emocemi a znalostmi, a tím si je upevňovali. Tím, že představení několikrát opakovali nanečisto, zbavovali se trémy a jeho úspěšným provedením získali větší sebevědomí.

¹⁰⁸ Na druhou stranu při této komunikaci si žákyně, která měla koučku zajistit, vyzkoušela, že ne vždy je komunikace hladká, takže i tento nezdar měl v projektu své místo.

¹⁰⁹ Splnění cílů bude ještě rozvedeno v podkapitolách hodnotících jednotlivé indikátory úspěšnosti projektu – okamžité reakce žáků na představení, referenční projev a dotazník.

Domlouvání podrobností o projektu se známými i neznámými lidmi¹¹⁰ v oficiální rovině a seznamování se s pravidly formální komunikace, i možnost si tato pravidla díky úložišti zopakovat v klidu doma, to vše pomohlo žákům k automatizaci zásad takovéto komunikace. V neformální osobní rovině se žáci cvičili při řešení problémových situací během domlouvání se mezi sebou.

Během referenčního projevu se žáci seznámili se základními pravidly rétoriky i podávání smysluplné zpětné vazby. Zpětné vazbě se učili i při okamžitých reakcích na projekt a při druhém referenčním projevu. Přípravou projektu, vymýšlením jeho jednotlivých částí a nacvičováním pohádky se učili stanovovat si cíle a prostředky k jejich dosažení a opět podávat nosnou zpětnou vazbu. Při nácviku a vystupování si uvědomovali své silné a slabé stránky projevu.

Projekt žáky přiměl komunikovat s lidmi různých věkových kategorií, a hlavně komunikovat mezi sebou napříč celou třídou. Žáci se shodli, že díky projektu byli nuceni spolupracovat se všemi a že to pro ně bylo přínosné. I dílčí cíle projektu tedy byly naplněny.

V celkovém zhodnocení byl průběh projektu bezproblémový a projekt sám vydařený.

2.5.1 Okamžité reakce na projekt

Po skončení představení byli žáci požádáni o krátké písemné vyjádření svých pocitů z celého projektu. Bylo na nich, jaký si zvolí komunikační kanál. Většina žáků napsala vedoucí projektu osobní zprávu přes facebookový Messenger, několik zvolilo e-mail. Všechny zpětné vazby byly psané formálním stylem. Jmenovitá zpětná vazba byla zvolena úmyslně, protože naučit se dávat srozumitelnou a konstruktivní zpětnou vazbu, která bude sdělena přiměřenou formou je velmi důležité. Stejně důležité je umět se ke svému názoru přihlásit.

Z okamžitých reakcí vyplývá, že **žáci vnímali projekt pozitivně**. Líbilo se jim, že museli spolupracovat mezi sebou, bavilo je hrát. Pro většinu z nich šlo o první

¹¹⁰ Paní učitelka prvňáčků, paní učitelka z MŠ, komunikační koučka, další učitelé...

divadelní hraní v životě, a proto na sebe byli pyšní, že se pohádka podařila a líbila. Vystoupení popisovali jako velký zážitek. Hodně žáků také poděkovalo vedoucí projektu za podporu. Jedna žákyně si hodně pochvalovala hodinu s odborníci na komunikaci, díky které se dozvěděla věci, které by ji nikdy nenapadly.

Pokud někdo z žáků uvedl negativum, šlo o pocit, že se ne všichni podíleli na přípravách stejnou měrou.

Při hodnocení projektu při patnáctém setkání byly reakce velmi podobné. Většinu částí projektu žáci hodnotili kladně. Nejnižší hodnocení měl přednes referenčního projevu, nejvyšší představení. Žáci se shodli, že nejtěžší na projektu pro ně bylo překonat trému, vžít se do role, mluvit hodně nahlas, soustředit se na pohádku během zkoušení, přinutit se k domácí přípravě a mluvit tak, aby ostatní pochopili jejich myšlenku.

2.5.2 Dotazníky

Termín pro vyplňování dotazníků týkajících se zážitků z projektu¹¹¹ byl šest měsíců od vystoupení. Tato časová prodleva byla zvolena záměrně, aby bylo možné odpovědět na otázky o využití dokumentů z projektu, a proto, aby si žáci některé emoce mohli odžít a odpovídat více s rozmyslem. Dotazník byl zcela anonymní, aby se eliminovala možnost, že žáci v prvním hodnocení projekt příliš nekritizovali jen proto, že se báli za svou kritiku postavit. A to i přesto, že bylo uděláno vše proto, aby prostředí pro zpětnou vazbu bylo co nejvstřícnější a nejbezpečnější.

Z dotazníku je jasné, že nejvíce žákům v paměti zůstalo vystoupení, ale také týmová spolupráce a nacvičování neverbální komunikace. Jako přínos pro sebe hodnotí získávání zkušeností s prosazováním svého názoru, uvědomění si důležitosti dobře zvládnuté komunikace a poznání sama sebe při vystupování. Kromě jednoho z žáků všichni uvedli, že se během projektu naučili něco nového, ať už to byla pravidla formální komunikace, nutnost soustředit se na svůj projev, či schopnost nevzdávat se.

¹¹¹ Vyhodnocení dotazníků je součástí příloh.

Všichni se shodli, že nové dovednosti jsou dobře uplatnitelné v praxi, i když někteří ještě neměli možnost je plně využít.

Nejhůře hodnocenou částí projektu byl podle dotazníků mluvený projev na kameru. Nicméně rozdíl v hodnocení s ostatními částmi projektu nebyl tak markantní. Potěšující bylo, že několik žáků druhé vystoupení hodnotilo lepší známkou než první. Z toho lze usoudit, že se na něj cítili lépe připravení a vybavení.

Největší pomůckou, která z projektu vzešla, se ukázal soupis pravidel formální elektronické komunikace, který někteří žáci využili i při přijímacím řízení na střední školu. Vytvoření všeobecně sdílených pomůcek žáci vnímali jako přínosné.

I s odstupem času více jak polovina žáků hodnotila projekt jako velmi nápomocný při rozvoji jejich schopností komunikovat, čtvrtina žáků rozvoj svých schopností na základě projektu hodnotila spíše kladně. Čtvrtina uvedla, že se po projektu jejich schopnosti nijak výrazně nezměnily. Podobné výsledky se ukázaly i při vyjádření vlivu projektu na sebevědomí a trému žáků.

I když většina žáků hodnotila nutnost spolupráce celé třídy velmi pozitivně a považovala ji za důležitou, polovina z nich si nemyslí, že by měl projekt nějaký dlouhodobý vliv na vztahy ve třídě. Ale pokud změny ve vztazích nastaly, pak jednoznačně pozitivní.

Je zřejmé a pozitivní, že i v dnešní době je pro žáky nejprínosnější komunikace osobní. Přesto se například využívání Messengeru a Google Docs ukázalo jako dobré řešení a užitečné komunikační kanály. Předávání informací bylo rychlé a všichni se k nim dostali bez velké námahy. Navíc je v dnešní době velmi důležité naučit se tyto moderní technologie využívat.

Pouze jeden žák uvedl, že by se projektu nechtěl zúčastnit podruhé, dva žáci by se hodně rozmýšleli a spíše by se nezúčastnili.¹¹² Pro zlepšení projektu navrhovali pozměnit některé jeho části a přidat více zábavných prvků. **Ostatní žáci by šli do projektu rádi znovu, a to v takové podobě, v jaké se uskutečnil.**

¹¹² Jedním z důvodů byla nechuť učit se znovu z paměti text na představení.

2.5.3 Referenční projevy

Během prvního projevu bylo znát, že jsou žáci hodně nervózní a kamera jim *nedělá dobře*.¹¹³ Bohužel také bylo znát, že si někteří žáci projev příliš nepřipravili a nevěděli, co mají říkat. Ani zpětná vazba, kterou si spolužáci dávali, nebyla úplně v pořádku, vedoucí projektu musela žákům připomínat, na co se mají soustředit.

Při hraní pohádky si žáci na kameru ani nevzpomněli. Svou pozornost věnovali publiku. I když bylo v zákulisí vidět, že mají trému, na jevišti vypadali soustředění a jistí. Zpětnou vazbu na jejich herecké výkony jim poskytla vedoucí projektu.

Druhý referenční projev se od toho prvního nelišil až tak markantně, jak se na začátku předpokládalo. Žáci dělali podobné chyby jako u předchozího. Přesto však těch chyb bylo o něco méně, žáci byli více připravení, zvyklí na kameru. Hodně odlišná byla celková atmosféra. Bylo poznat, že žáci už vědí, co je čeká, a nejsou z projevu v takovém stresu. Výrazně **stoupla kultivovanost celého projevu a velký posun k lepšímu byl ve vyšší hlasitosti**. I zpětná vazba od spolužáků byla podávána komplexněji.

Při zpětné vazbě se žáci zaměřovali na následující: zda žák dodržel téma a délku projevu. Zda mluvil způsobem odpovídajícím publiku – spisovně, kultivovaně, srozumitelně (obsahem i formou), přiměřeně hlasitě. Zda měl jeho projev strukturu – úvod a zakončení, přiměřené použití gest (neverbální komunikace) a zda byl bez zbytečných hezitačních zvuků a výplňkových slov. Vedoucí projektu ještě posuzovala, zda žák používal správnou intonaci.

Natočené projevy posloužily pouze vedoucí projektu, nikdo jiný, ani žáci, je neviděl. Žáci na svůj výkon dostali okamžitou zpětnou vazbu a vedoucí projektu se pak na nejvýraznější nedostatky každého z nich zaměřovala během projektu.¹¹⁴ Nejčastěji šlo o špatné vyslovování délky vokálů – např. říkali *myslim*, místo *myslím*, a polykali částí slov – např. říkali *prže*, místo *protože*. Dalším problémem bylo celkové držení těla a neverbální komunikace. Při prvním projevu se žáci hodně ošivali,

¹¹³ Aby si žáci na kameru zvykli, nahrávala vedoucí projektu i předchozí dvě hodiny, s čímž žáci neměli problém. I přes to pro ně bylo natáčení výhradně jejich osoby jiná a nezvyklá situace.

¹¹⁴ Pokud by bylo na projekt více času, bylo by možné mluvený projev každému žákovi v soukromí promítnout a projít s ním konkrétní klady a zápory. Ovšem i bez tohoto kroku byly mluvený projev i celý projekt relevantní.

pohupovali, škrábali se či opírali o tabuli a podobně. Projev byl celkově málo kultivovaný. Při druhém projevu se tyto pohyby zmírnily, projev se jevil kultivovanější. Žáci se také snažili mluvit hlasitěji a dívat se do publika více než při prvním pokusu. Rozdíly mezi kompozicí obou projevů nebyly příliš veliké. Většina žáků dodržela téma i strukturu při prvním i druhém vystoupení. Při druhém projevu bylo patrné, že se žáci snaží omezit i výplňková slova a hezitační zvuky, ale ne s příliš velkým úspěchem. U všech projevů žáci dodrželi téma, téměř u všech čas. Také intonačně byly projevy, až na malé výjimky, zvládnuté dobře. Detailní popis výkonu každého žáka je součástí příloh diplomové práce.

2.5.4 Hodnocení třídní učitelky

Třídní učitelka měla možnost vyjádřit se k projektu kdykoli v jeho průběhu, což také dělala, a s vedoucí projektu konzultovala především připravenost žáků a znalosti, které je nutné se s žáky ještě jednou zopakovat. Na konci projektu vyjádřila spokojenost s tím, jak se žákům povedlo představení a že se do něj výrazně zapojili i ti žáci, kteří obvykle mají s vystupováním problém. Z celého jejího přístupu bylo patrné, že představení s žáky prožívala, a že jim *fandila*. Nakonec byla paní učitelka požádána o vyplnění podobného dotazníku, který dostali žáci.¹¹⁵ I ona jej dostala s časovou prodlevou, aby mohla lépe posoudit, zda v projevu žáků nastaly nějaké změny.

Co se týká nových dovedností a informací, které by se žáci díky projektu dozvěděli, byla učitelka toho názoru, že jich nebylo příliš, ale že všechny dovednosti a znalosti v projektu probírané byly pro žáky užitečné, uplatnitelné v praxi. Za stejně užitečné považovala i sdílené dokumenty, které žáci vytvořili jako pomůcky v komunikaci. Ona sama již několik dokumentů využila.

Jednotlivé části projektu hodnotila kladně, pokud někde vyjádřila přísnější hodnocení, bylo to kvůli přístupu žáků či špatnému zadání tématu pro odborníci

¹¹⁵ Dotazník vyplněný paní učitelkou je součástí příloh diplomové práce.

na komunikaci, která mohla mít více praktických příkladů při výkladu. Celkově hodnotila práci žáků pozitivně, i když bylo jasné, že ne každý se zapojil stejnou měrou.

Dle jejího mínění napomohl projekt ke zlepšení vztahů ve třídě. U některých žáků také vedl k ujasnění si svých schopností a ujištění, že to, co dělají, dělají správně. Také se podle ní poměrně výrazně zlepšily komunikační schopnosti žáků i jejich sebevědomí a zmenšila jejich tréma. **Pokud by se měla rozhodnout, šla by do projektu znovu.**

Závěr

Získávání nových dovedností a znalostí je přímo spojené s přirozeným poznáváním světa žákem, jeho vlastní zkušeností a praktickou činností, kterou sám vykonává. Proto je potřeba i ve škole nabízet žákům takové prostředí, které jim experimentování se svými schopnostmi usnadňuje, či je k němu přímo podněcuje.

Nezbytnou schopností, kterou žáci musí zdokonalovat, je komunikační kompetence, která se projeví v konkrétních komunikačních dovednostech. Ve škole by proto měla být samozřejmostí snaha podporovat v žácích obyčejný zájem o dorozumívání. Tak, aby děti do školy chodily rády, aby prožívaly radost ze setkávání se s ostatními a sdílení v různých životních situacích a rozmanitých komunikačních situacích. „Škola by měla tvořit přirozený prostor, kde dochází k narušení egocentrických tendencí jedince ve prospěch ostatních zúčastněných tak, že jedinec je schopen nahlížet svět z perspektivy druhých.“¹¹⁶

Projektové vyučování je jakási nadstavba v zajištění těchto vhodných podmínek. Ukázalo se být metodou vhodnou k nácviku a upevnění různých dovedností žáků, včetně těch komunikačních, právě proto, že umožňuje propojit poznávání se smyslovým vnímáním a vlastním prožitkem. Zároveň je projektová výuka velmi motivační, protože žáci mají možnost o výuce spolurozhodovat a plánovat činnost podle svých zájmů. Podle odborníků je důležitým faktorem úspěšnosti projektů i odpovědnost, kterou žáci za svá rozhodnutí nesou.

Skutečným důvodem k tomu, aby dítě ve škole mluvilo, by neměla být žádost učitelky, ale samotná potřeba něco sdělit. K tomu jsou projekty ideální, protože propojují školu s praxí. Místo toho, aby se žáci učili věci jenom jako, opravdu je dělají. Opravdu napíší dopis a pozvou do školy známého hudebníka, opravdu si zařídí akvárium a chov šneků, opravdu zahrají divadelní představení. Během utváření celého projektu se žáci stanou aktivními účastníky řady komunikačních situací, například zkouší sdělit svůj názor, napsat dopis na žádoucí úrovni, přesvědčit kamarády, aby se zabývali jejich návrhy, slušně odmítnout návrhy druhých, hledat vhodná slova

¹¹⁶ PACOVSKÁ, J., *K hlubinám*, s 32.

k vyjádření přesného záměru, sdělit emoce... na druhé straně se naučí naslouchat svým spolužákům a zjišťovat, jaké mají potřeby.

Všechny výše zmíněné činnosti obsahoval i projekt představený touto diplomovou prací. Žáci si v něm *na vlastní kůži* vyzkoušeli funkčnost svých vyjadřovacích schopností nejen při samotném hraní pohádky, ale hlavně během domlouvání podrobností a při přípravách na představení. Žáci při těchto činnostech vycházeli ze skutečností, které již o verbální i neverbální komunikaci věděli, a stavěli na svých vlastních schopnostech. Během projektu pronikali hlouběji do struktur formálních i neformálních komunikačních schémat a učili se, jak vyjádřit svůj názor a své emoce tak, aby je ostatní pochopili, jak vysílat k ostatním přesně takové signály, které zrovna potřebují, a jak zdánlivé maličkosti a drobná gesta mění celé vyznění jejich proslavů. Postupně si tak konstruovali svá vlastní pravidla komunikace a objevovali svou vlastní cestu. Pro každého z žáků byl posun v jeho schopnostech jinak velký, pro každého v trochu jiné oblasti. V celkovém vyznění ale projekt přispěl ke zvýšení sebevědomí žáků a k pocitu každého z nich, že je schopen obstát i ve složitějších komunikačních situacích.

Díky diskuzím, které proběhly především v prvních pěti setkáních a v předposledním, v menší míře pak při každém rozhodování o průběhu příprav pohádky, si žáci osvojili tu část komunikační kompetence, která se týká vyjadřování myšlenek, pocitů a umění naslouchat a sdílet, část týkající se zvládnutí společných debat a nedorozumění a část týkající se schopnosti udržet si vytyčené téma. Diskuze také prokázaly, že vytvořené bezpečné prostředí žákům umožnilo otevřít se v dialogu, protože ke konci se do nich zapojovali i žáci, kteří zprvu bez dotázání téměř nemluvili. Referenční projevy ukázaly, že si žáci díky diskuzím, podávání zpětných vazeb a pomocným dokumentům o komunikaci více uvědomují záměr projevu, dokáží lépe formulovat svou myšlenku a snaží se o celkovou kultivaci svého vystupování.

Díky komunikaci s učitelkou z první třídy, s odborníci na komunikaci, s učitelkou mateřské školy a komunikaci přes internetové rozhraní si žáci vyzkoušeli, jak rozlišit různé komunikační situace a jejich znaky a jak se v nich pohybovat. K upevnění této schopnosti přispěly také společně vytvořené pomocné dokumenty.

S nácvikem pohádky žáci cvičili část komunikační kompetence týkající se plynulosti projevu, správné artikulace a využívání neverbálních a paralingválních

prostředků. Třibili si paměť i fantazii a cvičili se v rozpoznávání řečových obrátů a různé expresivity slov. Úspěšným představením si žáci zvedli své sebevědomí.

Při celém projektu se žáci museli soustředit na projevy druhých a na vzájemné porozumění. Zároveň se tím, že se museli shodnout na jednotném postupu a že na mnoha úkolech pracovali ve dvojicích, učili rozpoznávat názory mluvčího. Do projektu nebyla přímo zahrnuta část komunikační kompetence týkající se rozpoznávání faktů od mínění a přesného porozumění například odborné přednášce. Ta by totiž projekt posunula výrazně jiným směrem a časově jej prodloužila.¹¹⁷

Během projektu bylo potřeba dobře odhadnout míru odpovědnosti a volnosti žáků a ve spolupráci s nimi promyšleně organizovat jednotlivé činnosti a kroky. Prvkem, který se v tomto směru osvědčil, byly moderní formy komunikace – facebookový Messenger a internetové úložiště Google Docs. Žáci i třídní učitelka ocenili, že měli přístup k informacím a zároveň se mohli na utváření obsahu podílet. Navíc zkušenost s Google Docs pro ně bude do budoucna jistě výhodou.

Do projektu se žáci zapojili od samého začátku, například tím, že změnili cílové publikum pro představení ze seniorů na děti z mateřské školy a výběrem pohádky. I když pro naplnění cílů projektu nebylo podstatné, zda se divadelní představení podaří¹¹⁸, jeho zdárný průběh jistě nemalou měrou přispěl k úspěšnosti projektu a k velkému subjektivnímu i objektivnímu zlepšení komunikačních schopností žáků. Zpětná vazba žáků v podobě okamžitého hodnocení, a hlavně dotazníků, se ukázala být účinným ukazatelem této úspěšnosti. Referenční projevy pak přispěly k dotvoření pohledu na osobní posun jednotlivců.

Další rovinou, kam by bylo možné projekt posunout při jeho dalším opakování, by mohlo být referování o průběhu pohádky, například do místních novin či v podobě televizního spotu. Také by bylo možné představení zopakovat vícekrát, například pro rodiče, nebo další mateřské školy. Ovšem projekt by v této podobě vyžadoval ještě mnohem více času.

Podle všech ukazatelů byly hlavní i dílčí cíle projektu naplněny, téma projektu úspěšně dokončeno a projekt obstál i v hodnocení třídní učitelky. Autorka práce

¹¹⁷ Zdůvodnění tohoto kroku bylo vysvětleno při výčtu částí komunikační kompetence.

¹¹⁸ I pokud by se představení nepodařilo, mohl by být projekt úspěšný. Vše by záleželo na zpětné vazbě žáků i vedoucí projektu, na vyhodnocení chyb a důvodů neúspěchu, a na, i přes neúspěch, pozitivním zakončení projektu. Právě řešením všech těchto potíží by se žáci cvičili v komunikaci a zlepšovali své schopnosti.

tak věří, že byl naplněn i hlavní cíl diplomové práce – poskytnout inspiraci a návod dalším pedagogům při tvorbě vlastních projektů v tématu, které není u projektů časté a ve specifické skupině žáků. Vždyť projekty, ať už jsou jakékoli, vždy formují celou osobnost, podněcují intuici a fantazii a posouvají hranici toho, co je možné ve škole zažít. A to nejen pro žáky!

Seznam zkratk

MŠMT –	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP –	pedagogicko-psychologická poradna
RVP –	rámcový vzdělávací plán
SPU –	specifické poruchy učení
SVP –	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP –	školní vzdělávací plán


Seznam literatury

- ČECHOVÁ, Marie; KRČMOVÁ, Marie; MINÁŘOVÁ, Eva, *Současná stylistika*, Praha, NLN, 2008, 381 s. ISBN 978-80-7106-961-4.
- DIXOVÁ, Klára, *Projekty k průřezovým tématům*, diplomová práce č. 07- FP-KPP-09, Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2008, 92 s.
- GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva, *Projektové vyučování a jeho význam v současné škole*, *Pedagogika*, Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, roč. 47, 1997, č. 1, 99 s., zde s. 37–45, ISSN 2336-2189.
- HÁJKOVÁ, Eva, *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*, Praha, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 136 s., ISBN 978-80-7290-364-1.
- HAUSENBLAS, Ondřej, *Vrátíme smysl hodinám češtiny?: úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu*, Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997, 51 s., ISBN 80-86039-39-0.
- CHLUPÁČ, Alex, *Reflexe projektové metody vyučování žákem na základní škole*, *Pedagogická orientace*, roč. 16, 2006, č. 3, 103 s., zde s. 40–45, ISSN 1211-4669.
- KAŇÁKOVÁ, Eva, *Jak efektivně vést porady*, Praha, Grada, 2008, 169 s., ISBN 978-80-247-1625-1.
- KARLÍK, Petr; NEKUDA, Marek; PLESKALOVÁ, Jana, *Encyklopedický slovník češtiny*, Praha, Lidové noviny, 2002, 604 s., ISBN 80-7106-484-X.
- KAŠOVÁ, Jitka a kol., *Škola trochu jinak, projektové vyučování v teorii i praxi*, Kroměříž, Iuventa, 1995, 81 s., ISBN (brož.):.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, *Teorie a praxe projektové výuky*, Brno, Masarykova univerzita, 2009 dotisk, 160 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 100., ISBN 978-80-210-4142-4.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; ČERNÁ, Karla, *Jak na projekty ve výuce*, *Odborný časopis pro učitele základní školy Komenský*, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, roč. 137, 2012, č. 1, 66 s., zde s. 30–35, ISSN 0323-0449.
- KRET, Ernst, *Učíme (se) jinak: Nápady a rady pro učitele a rodiče*, Praha, Portál, 1995, 132 s., Pedagogická praxe, ISBN 80-7178-030-8.

- MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil, *Výukové metody*, Brno, Paido, 2003, 219 s. Edice pedagogické literatury, ISBN 80-7315-039-5.
- MARTINEC, Václav, *Učíme děti mluvit a vyprávět, aneb, Sedmero pohádek o sedmi kouzelnících*, Brno, Edika, 2015, 119 s., ISBN 978-80-266-0621-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk, *Dyslexie – specifické poruchy učení*, 3. upr. a rozš. vydání, Jinočany, H&H, 1995, 269 s., ISBN 80-85787-27-X.
- PACOVSKÁ, Jasňa, *Didaktika českého jazyka pohledem kognitivní lingvistiky*, Didaktické studie, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, roč. 3, 2011, č. 2, 179 s., zde s. 61–73, ISSN 1804-1221.
- PACOVSKÁ, Jasňa, *K hlubinám studákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*, Acta Universitatis Carolinae, Philologica Monographia CLXVI, Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2012, 242 s., ISBN 987-80-246-2152-4.
- PLAMÍNEK, Jiří, *Vedení porad: jak dosáhnout maximálního výsledku s minimem lidí, času a energie*, 2., rozš. vyd. Praha, Grada, 2012, 120 s., ISBN 978-80-247-4118-5.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník*, 4., aktualiz. vyd., Praha, Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SITNÁ, Dagmar, *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*, Vyd. 2. Praha, Portál, 2013, 150 s., ISBN 978-80-262-0404-6.
- SVOBODOVÁ, Jindřiška, *Syntax v mluvených a psaných komunikátech žáků základní školy*, Didaktické studie, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, roč. 5, 2013, č. 3, 156 s., zde s. 84–99, ISSN 1804-1221.
- ŠEBESTA, Karel, *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*, Praha, Karolinum, 1999, 157 s., Acta universitatis Carolinae, Philologica-monographia, ISBN 80-7184-711-9.
- TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka; DVOŘÁKOVÁ, Markéta, *Učíme v projektech*, Praha, Portál, 2009, 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VALENTA, Josef; ROZTOČILOVÁ, Jana, *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*, Praha, Ipos-Artama, 1993, 61 s., ISBN 80-7068-066-0.
- VLČKOVÁ, Jana, *Hodina Rétoriky neboli výchova ke kultuře mluveného projevu pro Učitelství I. stupně ZŠ*, Didaktické studie, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, roč. 3, 2011, č. 2, 179 s., zde s. 127–133, ISSN 1804-1221.

- ZELINKOVÁ, Olga, *Dyslexie v předškolním věku?*, Praha, Portál, 2012, 197 s., ISBN 978-80-262-0194-6.
- ZELINKOVÁ, Olga, *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD : [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností]*, 10., zcela přeprac. a rozš. vyd., Praha, Portál, 2003, 263 s., ISBN 80-7178-800-7.
- ZIMA, Jaroslav, *K stylistice mluveného projevu*, Naše řeč, Praha, Ústav pro jazyk český ČSAV, roč. 37, 1954, č. 3-6, 192 s., zde s. 154–165, ISSN 0027-8203.

Online zdroje

- Školní vzdělávací plán ZŠ Liberec U Soudu z roku 2013, naposledy aktualizováno dodatky v roce 2017, naposledy navštíveno 5. 7. 2018, online dostupné z:
<https://zsusoudu.liberec.cz/images/zs-uso/dokumenty/SVP-2013-ZS_U_Soudu.pdf>
- Rámcový vzdělávací program MŠMT, naposledy aktualizováno 1. 9. 2017, naposledy navštíveno 5. 7. 2018, online dostupné z:
<<http://www.msmt.cz/file/43792/>>
- Youtube, video uživatele Charlie Chaplin silent movies, Charlie chaplin – The Cirkus, publikováno 21. 9. 2011, navštíveno 4. 9. 2017, online dostupné z:
<<https://www.youtube.com/watch?v=BfS6b7b0fLM>>
- Youtube, video uživatele Kačka 12, Otázky a úkoly*, publikováno 12. 12. 2017, navštíveno 20. 1. 2018, online dostupné z:
<<https://www.youtube.com/watch?v=0zRbme1yHEw>>
- Youtube, video uživatele Kovy, Christmas Ask | KOVY, publikováno 23. 12. 2014, navštíveno 20. 1. 2018, online dostupné z:
<<https://www.youtube.com/watch?v=S4HqE0kmVq0>>
- Youtube, video uživatele Strovex, Ask | #2 | Málo odběratelů | {Strovex}, publikováno 12. 10. 2015, navštíveno 20. 1. 2018, online dostupné z:
<<https://www.youtube.com/watch?v=V-IYco7N2vo&t=30s>>

- <www.dumy.cz>
- <www.msmt.cz> – vyhledané heslo – inkluze
- <www.projektovavyuka.cz>
- <www.projektovevyucovani.cz>

Seznam příloh

Textové přílohy

Příloha č. 1 – informační formulář pro rodiče

Příloha č. 2 – list z úložiště Google Docs, Jedna verze tabulky s plněním úkolů

Příloha č. 3 – list z úložiště Google Docs, Verbální a neverbální komunikace

Příloha č. 4 – list z úložiště Google Docs, Kde hledat pravidla pravopisu

Příloha č. 5 – list z úložiště Google Docs, Pravidla a zásady komunikace

Příloha č. 6 – list z úložiště Google Docs, Jak psát formální e-mail

Příloha č. 7 – list z úložiště Google Docs, Pozvánka na představení – posláno do MŠ,
vyvěšeno na dveře tělocvičny

Příloha č. 8 – poslední verze scénáře s rekvizitami a dalšími poznámkami

Příloha č. 9 – hodnocení referenčních projevů žáků a jejich výkonu při pohádce

Příloha č. 10 – dotazník k projektu vyplněný třídní učitelkou

Příloha č. 11 – výsledky dotazníku pro žáky

Obrazové přílohy¹¹⁹

Obrázek č. 1 – úvodní hodina – Co je to komunikace?

Obrázek č. 2 – procvičování neverbální komunikace během referátu

Obrázek č. 3 – první mluvený projev

Obrázek č. 4 – první mluvený projev

Obrázek č. 5 – první mluvený projev

Obrázek č. 6 – druhý mluvený projev

Obrázek č. 7 – druhý mluvený projev

Obrázek č. 8 – druhý mluvený projev

Obrázek č. 9 – premiéra pohádky – Zrcadlo, zrcadlo, řekni mi...

¹¹⁹ Jako ilustrační fotografie jsou použity vygenerované obrázky z videí natáčených během výuky a představení. Proto bohužel nejsou k dispozici snímky v lepší kvalitě.

- Obrázek č. 10 – premiéra pohádky – Zabij ji...jinak zabiju já tebe!
- Obrázek č. 11 – premiéra pohádky – Nevíte, kam bych se mohla schovat?
- Obrázek č. 12 – premiéra pohádky – Pojd'te, uklidíme to tady...
- Obrázek č. 13 – premiéra pohádky – Šmudlo, jdi se podívat do ložnice...
- Obrázek č. 14 – premiéra pohádky – Šmudlo, co to s tím mýdlem vyvádíš?
- Obrázek č. 15 – premiéra pohádky – Nikomu neotvírej!
- Obrázek č. 16 – premiéra pohádky – Mám pro tebe jedno obzvlášť šťavnaté ...
- Obrázek č. 17 – premiéra pohádky – ...našli Sněhurku mrtvou na zemi...
- Obrázek č. 18 – premiéra pohádky – ...Vezmeš si mě?...
- Obrázek č. 19 – premiéra pohádky – ...a všichni se radovali...
- Obrázek č. 20 – premiéra pohádky – děkovačka
- Obrázek č. 21 – premiéra pohádky – spokojené publikum

Přílohy

Textové přílohy

Příloha č. 1 – informační formulář pro rodiče

Vážení rodiče,

jsem studentka pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci, kde studuji navazující magisterský obor učitelství českého a anglického jazyka. Jako téma své diplomové práce jsem si vybrala projektové vyučování, které by děti vedlo ke zlepšení jejich komunikačních dovedností. Domluvila jsem se s vedením školy a paní učitelkou PaedDr. Olgou Blažkovou, že mi umožní realizovat tento projekt právě ve třídě 9. B., kterou navštěvuje i Vaše dítě.

Během projektu si žáci vyzkouší spolupráci mezi sebou, mezi třídami a s domovem seniorů. Budeme se zabývat drobnými úkoly, které postupně povedou ke zlepšení povědomí o komunikačních možnostech žáků a pomůžou jim vyjádřit jejich názory jasně a srozumitelně tak, aby dosáhli zamýšleného cíle.

Během projektu budu pořizovat videozáznam a fotografie. Obojí bude použito pouze pro studijní účely a nebude dále zveřejňováno. Tímto Vás prosím o souhlas s natáčením a focením Vašeho dítěte.

Pokud budete mít k projektu otázky, můžete mě kontaktovat na e-mail: vesela.ala@seznam.cz.

Za Váš souhlas velice děkuji.

S pozdravem Mgr. Alena Černá

Souhlasím s natáčením a focením své dcery/syna

při projektu „Projektové vyučování pro rozvoj komunikačních dovedností“.

V Liberci dne

podpis

Příloha č. 2 – list z úložiště Google Docs, Jedna verze tabulky s plněním úkolů¹²⁰

kdo	úkol	hlavní důvod	jak	dokdy	stav
všichni	najít/vymyslet divadelní představení	procvičení čtení a mluveného projevu, nacvičování projevu	přidávání nápadů na google dokumenty, případně diskuze na FB, společná diskuze a rozhodnutí ve třídě	2. 10.	HOTOVO
15 + 11	založení skupiny na Facebooku	další komunikační kanál	Dodržování pravidel pravopisu a slušné komunikace se týká všech!	co nejdříve	HOTOVO
3 + 14	oslovení p. uč. R. Libichové	kontakt s reálnou situací, procvičování komunikace naživo, zjištění další činnosti	osobní kontakt s paní učitelkou	2. 10.	HOTOVO

¹²⁰ Místo jmen žáků jsou opět jen jejich osobní čísla.

2 + 13	referát o neverbální komunikaci	ujasnění si základních pravidel neverbální komunikace a toho, jak ovlivňuje náš projev	krátký referát a prezentace	2. 10.	HOTOVO
6 + 8	oslovení odborníka na mluvený projev a komunikaci	procvičování komunikace naživo	zatím vymyslíme koho a pak jej oslovíme – návrhy připisovat do google dokumentů, rozhodnutí v diskuzi na další hodině	9. 10.	HOTOVO
všichni	připravit si mluvený projev na 1 min na téma: „Co mi jde v mluveném projevu dobře a v čem mám mezery.“	uvědomit si, jak na tom jsem + referenční vystoupení	každý sám doma	9. 10.	HOTOVO
všichni	rozmyslet další možné role a pomocné síly k pohádce – připsat je do google dokumentu	ujasnit si, co je potřeba k přípravě pohádky se vším všudy	připisovat připomínky do dokumentu	9. 10.	HOTOVO

všichni	podívat se na pohádku o Sněhurce – animák od Disneyho	podívat se na verzi námi hrané pohádky	každý sám doma	9. 10.	HOTOVO
11 + 2	napsat, nebo upravit scénář		stáhnout z webu a upravit, nebo napsat vlastní	22. 10.	HOTOVO
10 + 1	najít jazykové příručky – internetové i papírové	kontrola správnosti pravopisu	přidávání odkazů a tipů na google dokumenty – nasdílet, aby mohli ostatní přidávat	do 22. 10.	HOTOVO
4 + 9	sehnat si kontakty na MŠ - jak se jmenuje školka, jak se jmenuje paní ředitelka	podklady pro oslovení	na webových stránkách školky	do 22. 10.	HOTOVO
4 + 9	oslovení mateřské školky	kontakt s reálnou situací, procvičování komunikace naživo	osobní kontakt s paní ředitelkou školky	Až budeme vědět, co budeme hrát	HOTOVO
6 + 8 + Černá	domluvení podrobností s odborníci na mluvený projev	dohodnutí termínu		do 23. 10.	V JEDÁNÍ

12 + 7	sepsat základní pravidla pro komunikaci osobní i virtuální	pomůcka pro zlepšení komunikace a ujasnění si znalostí	založení dokumentu na google dokumentech – aby jej mohla sdílet + postupně přidávání pravidel, která zmíníme, případně přidávání odkazů na zajímavé stránky a videa	do 23. 10. .	HOTOVO
10 + 8	zajistit kulisy - zjistit, jaké jsou možnosti	bez nich se neobejdeme	možnost půjčení? výroba vlastních na VV?	22. 10.	V JEDNÁNÍ,
všichni	sepsat seznam rekvizit, které jsou potřeba na vystoupení a ke každé z nich napsat, kdo za ni zodpovídá	pomůcka pro hladký průběh příprav i představení	soupis na papír a věšení na G Dosc a na nástěnce?	4. 12.	

Příloha č. 3

– list z úložiště Google Docs, Verbální a neverbální komunikace

Komunikace

Z čeho se komunikace skládá a co vše ji ovlivňuje?

verbální projev

dobře zpracovaný obsah
strukturovaný
srozumitelný
slušný
smysluplný obsah
mluvit k věci
příjemný projev
spisovný
dostatečně nahlas

verbální -

srozumitelnost formou i obsahem
- spisovnost
(hovorová x spisovná čeština)
- strukturovanost
- kultivovanost
- relevance (přiměřenost)
délkou i způsobem provedení
- práce s hlasem

neverbální projev

postoj
mimika
gesta
vzdálenost od ostatních

vzhled prostředí

neverbální -

vzdálenost mezi komunikujícími
- postoj celého těla
- gesta
- mimika obličeje
- oční kontakt
- dotyky

co dalšího ovlivňuje komunikaci

- vzhled
(účes, upravenost rukou, oči, vlasy, oblečení...)
- vůně
- osobní sympatie
- sociální prostředí
- okolní ruchy

Příloha č. 4

– list z úložiště Google Docs, Kde hledat pravidla pravopisu

Pravidla pravopisu – kde hledat

Kam se podívat, když si nevím rady s pravopisem a potřebuji důvěryhodné informace.

Tištěné publikace

- **Pravidla českého pravopisu (nakladatelství Lingea)**

Základní pravidla pravopisu spojená s tvaroslovnými údaji.

Více informací zde: https://www.lingea.cz/_files/recenze/TOP-2012-ssc.pdf

- **Školní pravidla českého pravopisu (nakladatelství Lingea)**

Stručné a přehledné poučení o pravopisných pravidlech doplněné množstvím příkladů, jednak rozsáhlý heslář s řadou užitečných a hlavně praktických informací, ať již o tvarosloví nebo o použití velkých písmen.

Více informací zde: https://www.lingea.cz/_files/recenze/JTP-pravidla.pdf

- **Akademická příručka českého pravopisu**

Knižní podoba odpovědí na dotazy z internetové jazykové poradny. Výklad pravidel pravopisu, tvarosloví a některých syntaktických jevů. V případě, že jsou uvedeny rozpory v údajích, které jednotlivé jazykové příručky přinášejí, nebo rozdíly mezi kodifikací a spisovným územ, je připojen hodnotící komentář a doporučená řešení.

Ke stažení zde: <https://knihamoya.files.wordpress.com/2017/10/akademicka-prirucka-ceskeho-jazyka.pdf>

- **Slovník spisovné češtiny pro školy a veřejnost**

Lexikografický popis téměř 50 000 slov současné češtiny. Přihlíží k současnému vývoji jazyka i společnosti.

Pravopis a výslovnost slov, skloňování a časování, výklady slovních významů, synonyma, antonyma, homonyma, přehled tvoření slov v češtině, soupis

rodných jmen a příjmení, nejužívanější zeměpisná jména, běžné zkratky a značky.

Ke stažení zde: <https://kmwkniznibook.files.wordpress.com/2017/10/slovník-spisovne-cestiny-pro-skolu-a-verejnost.pdf>

- **Český jazykový atlas**

Dokumentárně znázorňuje vnitřní zeměpisné rozrůznění mluveného nespisovného jazyka na území Čech, Moravy a příslušné části Slezska, a to jak v rovině hláskoslovné a tvaroslovné, tak i slovtvorné, lexikální a syntaktické

Dostupné zde: <http://cja.ujc.cas.cz/>

- **různé učebnice českého jazyka**

Webové stránky

- **<http://prirucka.ujc.cas.cz>**

Internetová jazyková příručka – obsahuje rozsáhlou slovníkovou i výkladovou část složenou z nejčastějších dotazů, které přichází do jazykové poradny Ústavu pro jazyk český.

- **<http://ssjc.ujc.cas.cz/>**

Slovník spisovného jazyka českého – uvádí mnoho způsobů použití hledaných slov.

- **<https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny>**

Slovník současné češtiny, slovník synonym, pravidla pravopisu, gramatika – volná online verze Lingea slovníku.

- **<http://www.ujc.cas.cz/jazykova-poradna/zakladni-kontakty.html>**

Základní kontakty na jazykovou poradnu Ústavu pro jazyk český.

Příloha č. 5

– list z úložiště Google Docs, Pravidla a zásady komunikace

Pravidla a zásady komunikace

1. Neskákej nikomu do řeči, nech hovořit druhé,
2. snaž se naslouchat druhým,
3. usmívej se,
4. přemýšlej o názoru druhých.

Pravidla a zásady komunikace po internetu

Ještě než se rozhodnete mluvit nebo někomu psát email, měli byste znát svůj komunikační cíl: co chcete sdělit a co by mělo být účelem komunikace.

Pokud nejednáte s rozmyslem, vaše zpráva bude působit zmateně a nesdělíte tak čistě a jasně to, co opravdu potřebujete. Mluvte nebo pište vždy tehdy, pokud přesně víte, jaký je váš cíl. Pouze tak se vyjádříte efektivně a budete dobře pochopeni.

1. Krátké věty,
2. pravopis,
3. oslovení,
4. pozdrav a poděkování.

Pravidla komunikace obecně

Před projevem chvíli relaxuj a soustřed' se jen na sebe.

Přiměřeně jez a pij. Dojdi si na toaletu.

Hezky se oblékni (a přiměřeně navoň), zvedne ti to sebevědomí.

Pomůže ti talisman pro štěstí?

Nejprve přemýšlej, potom mluv.

Hlídej si řeč těla.

Nepoužívej výplňková slova (jakoby).

Vyprávěj příběh, používej "ale".

Ptej se, zajímej se, opakuj po ostatních.

Odlož vše, co vyrušuje.

Uzpůsob řeč publiku.

Mluv stručně a přesně.

Snaž se být empatický/á.

Naslouchej.

Respektuj ostatní.

Usmívej se, ukaž pozitivní přístup.

Navaž oční kontakt.

Artikuluji, mluv pomalu, pracuj s melodií hlasu a hlasitostí.

Zapojuj publikum.

Buď přiměřeně vtipný/á.

Pokud mluvíš spatra, dělej si jen poznámky, nebo si zvýrazni důležité body v textu.

Přemýšlej, kdy je vhodnější volat a kdy psát zprávu.

Kontroluj si po sobě zprávy.

Začínej u malých úkolů.

Cvič se při každé příležitosti.

Pozoruj profesionály.

Měj kuráž! - Nestyd' se! - Ty to dáš :)

Příloha č. 6 – list z úložiště Google Docs, Jak psát formální e-mail

Jak psát formální e-mail

Části e-mailu

Adresát: E-mailová adresa hlavního adresáta (adresátů), kterému je e-mail určený.

Kopie: Využijeme, pokud chceme někoho jiného informovat o tom, jaký e-mail jsme hlavnímu adresátovi poslali. Hlavní adresát uvidí, že znění e-mailu bylo posláno ještě někomu jinému.

Skrytá kopie: Využijeme ji, pokud posíláme e-mail hromadného charakteru. Příjemcům se tak nezobrazí ostatní adresáti. Zabráníme tím nechtěnému šíření a zneužívání kontaktních údajů. (Políčko hlavního adresáta můžeme nechat nevyplněné.)

Případně můžeme skrytou kopii využít, pokud nechceme, aby hlavní adresát věděl, že znění e-mailu posíláme ještě někomu jinému.

Předmět: Na políčku předmět e-mailu by mělo být velmi krátce a výstižně shrnuto, o co se v e-mailu jedná.

Text:

Oslovení,

vlastní text začíná malým písmenem jako pokračování oslovení a končí tečkou. Mezi případným pozdravem a oslovením je vždy čárka, mezi oslovením a zbytkem věty také. Většinou je zbytek věty po oslovení odsazen na další řádek. Na posledním řádku bývá rozloučení a podpis. Je vhodné používat při oslovení Vy (ve zvláštních případech Ty) velká písmena, a to i v množném čísle.

E-mail by měl být stručný, jasný a výstižný, psaný spisovnou češtinou bez chyb a překlepů.

Nakonec můžeme připojit poděkování za budoucí reakci adresáta na náš e-mail, zpravidla za to, že odpoví.

Rozloučení a podpis

Varianty oslovení

Formální:

Vážená paní magistro,

Vážená paní ředitelko,

Méně formální:

Dobrý den, paní ředitelko,

Neformální:

Dobrý den, (bez oslovení)

Ahoj Tondo,

Nazdar,

odkaz na stránky o psaní formálního e-mailu

<http://www.vkancelari.cz/2012/zasady-psani-emailu-aneb-jak-dodrzet-korespondencni-etiketu/>

odkaz na oslovování podle titulů

<https://cs-blog.petrzemek.net/2010-08-22-jak-oslovovat-vyucujici-na-vysoke-skole>

<http://prirucka.ujc.cas.cz/?ref=850&id=782>

<http://prirucka.ujc.cas.cz/?ref=850&id=783>

Varianty rozloučení

Formální:

Se srdečným pozdravem *(Bez čárky!)* Lukáš Hauzner *(Bez interpunkčního znaménka!)*

S přátelským pozdravem *(Bez čárky!)* Lukáš Hauzner *(Bez interpunkčního znaménka!)*

S pozdravem *(Bez čárky!)* Lukáš Hauzner *(Bez interpunkčního znaménka!)*

S úctou *(Bez čárky!)* Lukáš Hauzner *(Bez interpunkčního znaménka!)*

Méně formální:

S přáním hezkého dne *(Bez čárky!)* Lukáš Hauzner *(Bez interpunkčního znaménka!)*

Přeji Vám pěkný den, *(Čárka!)* Lukáš Hauzner *(Bez interpunkčního znaménka!)*

Přeji Vám krásné jaro (léto, podzim...), *(Čárka!)* Lukáš Hauzner *(Bez interpunkčního znaménka!)*

Ještě méně formální:

Zdraví *(Bez čárky!)* Lukáš Hauzner *(Bez interpunkčního znaménka!)*

Mějte se pěkně, *(Čárka!)* Lukáš Hauzner *(Bez interpunkčního znaménka!)*

Hezký den, *(Čárka!)* Lukáš *(Bez interpunkčního znaménka!)*

Neformální:

Ahoj, Lukáš

Tak čau, Luky

příručka k tématu

<http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=850>

Pozor

Ve formální komunikaci nepoužívejte emotikony.

V méně formální komunikaci jejich použití omezte na minimum.

Vyhýbejte se použití CAPS LOCKu, působí vulgárně, jako byste křičeli.

E-mail si po sobě před odesláním několikrát přečtěte.

Příklad

Předmět: Pozvánka na divadelní představení 9. B ZŠ U Soudu

Dobrý den, paní ředitelko,

dovoluji si Vás a děti Vaší mateřské školky pozvat na představení pohádky Sněhurka a sedm trpaslíků.

Pohádku nacvičila naše třída 9. B ze Základní školy U Soudu.

Představení se koná dne 19. 12. 2017 v 9:00 hodin v tělocvičně naší školy.

Prosím Vás o potvrzení účasti. (Za Vaši odpověď předem děkuji.)

S pozdravem a přáním hezkého dne

Lukáš Hauzner ¹²¹

žák 9. B ZŠ U Soudu

¹²¹ Jméno žáka bylo pozměněno.

Příloha č. 7

– list z úložiště Google Docs, Pozvánka na představení – posláno do MŠ, vyvěšeno na dveře tělocvičny

Pozvánka

Na pohádku Sněhurka a sedm trpaslíků Vás zve 9B!

Kdy: 19. 12. 2017 od 9:00

Kde: velká tělocvična ZŠ U Soudu



Příloha č. 8

– poslední verze scénáře s rekvizitami a dalšími poznámkami

Sněhurka a sedm trpaslíků

scénář

postavy:

Vypravěč – černý plášť a černé oblečení

Sněhurka – Sněhurčiny šaty

Královna – šaty

Zrcadlo – rám, černá látka jako výplň, černé oblečení

Myslivec – myslivecké šaty

Královna převlečená za čarodějnici – „selka“, košík s jablky, jablko

Princ – šaty

Prófa – kápě, vousy, tričko a kalhoty v barvě cca podle předlohy, pásek

Dřímál – kápě, tričko a kalhoty v barvě cca podle předlohy, pásek

Kejchal – kápě, tričko a kalhoty v barvě cca podle předlohy, pásek

Bručoun – kápě, tričko a kalhoty v barvě cca podle předlohy, pásek

Štístko – kápě, tričko a kalhoty v barvě cca podle předlohy, pásek

Stydlín – kápě, tričko a kalhoty v barvě cca podle předlohy, pásek

Šmudla – kápě, tričko a kalhoty v barvě cca podle předlohy, pásek, lucerna
+ králík, králík, liška a veverka – prvňáčky

kulisy – černé oblečení

1. dějství

Vypravěč: Bylo, nebylo, za devatero řekami a devatero horami stála vesnice...

a za ní se tyčil hrad. Žili v něm král a královna, které se narodilo děvčátko jménem Sněhurka. Královna však krátce potom, co Sněhurka přišla na svět, zemřela! Král si po několika letech našel novou ženu, která byla velmi krásná. Oženil se s ní, a tak měla

Sněhurka macechu, protože královna neměla Sněhurku ráda.
Po nějaké době zemřel i král a Sněhurka zůstala s macechou sama.

Scéna: královský palác – komnata

Rekvizity: zrcadlo – rám

Vypravěč: Královna každé ráno stála před kouzelným zrcadlem, kterého
se ptala...

(Královna přichází během vypravěčovy řeči, staví se před zrcadlo a zálibně
se v něm prohlíží.)

Královna: Zrcadlo, zrcadlo, řekni mi, kdo je v zemi zdejší nejhezčí
a nejkrásnější?

Zrcadlo: Ty, má paní, jsi v zemi zdejší nejhezčí a nejkrásnější.

Vypravěč: A to královně stačilo, protože věděla, že zrcadlo neumí lhát.
Ale jednou se královna zase ptala svého zrcadla:

Královna: Zrcadlo, zrcadlo, řekni mi, kdo je v zemi zdejší nejhezčí
a nejkrásnější?

Zrcadlo: Pro mě, má paní, jsi ty nejhezčí mezi všemi, Však pro zemi zdejší
Sněhurka je nejkrásnější.

Královna: To ne! Tedy se jí musím zbavit. ... Myslivče!

Myslivec: (Přichází.) Ano, má paní?

Královna: Odveď Sněhurku do lesa a tam ji zbav života.

Myslivec: To nemohu!

Královna: Zabij ji a jako důkaz mi přines její srdce. ...Jinak zabiji já tebe!

Myslivec: (smutně) Ano, má paní. (Odchází.)

Scéna: les

Rekvizity: stromky, v pozadí chaloupka trpaslíků

2. dějství

Vypravěč: A tak se lovčí vydal se Sněhurkou do lesa, aby ji zabil.

Sněhurka: (Zatím nic netuší.) tralala tralalalalá...

Myslivec: Sněhurko, dostal jsem od tvé macechy strašlivý úkol. Mám tě zabít a přinést jí tvé srdce jako důkaz, že jsem její úkol splnil.

Sněhurka: To bys neudělal, že ne?

Myslivec: Máš pravdu, Sněhurko, neudělal. Ale musíš mi slíbit, že utečeš a už se nikdy nevrátíš. Slibuješ?

Sněhurka: Ano, slibuji!

(Začne zmateně pobíhat mezi stromy a po chvíli upadne a usne.)

zvířátka: (Ustrašeně se dívají na Sněhurku. Králík ji začne očichávat, veverka si ji se zájmem prohlíží.)

Sněhurka: (Probouzí se, lekne se.) Je! ... Nebojte se mě, já vám neublížím.

Sněhurka: To moje macecha, chtěla mě zabít. A tak jsem utekla. Ale ztratila jsem se a nevím, co dál. Jestli zjistí, že mě lovčí nezabil, zabije nás oba. Nevíte, kam bych se mohla schovat?

Zvířátka: (Vedou Sněhurku k chaloupce sedmi trpaslíků.)

Sněhurka: (Zvířátka ji vedou, po chvíli se zastaví.)

Jé, ta je krásná! To je jako ve snu!

Zvířátka: (Dostrkají Sněhurku dovnitř do chaloupky.)

Scéna: vnitřek chaloupky

Rekvizity: stolek, koště, hadříky, postýlky trpaslíků, hrnec, naběračka, lavor na židli, mýdlo, 7 talířků, 7 lžiček

3. dějství

Sněhurka: Jé, to je roztomilé, všechno je tady takové maličké. Ale je tu pěkný nepořádek.

(Otočí se na zvířátka.) Pojdte, uklidíme to tady.

Sněhurka a zvířátka: (Zpívají, uklízí a vaří.)

Sněhurka: (Vyhání zvířátka z chaloupky.) Děkuju vám za pomoc, ale teď už běžte... no, šup, šup.

Jé, to jsem unavená, půjdu si na chvíli lehnout. (Usne.)

Vypravěč: A sotva Sněhurka usnula, ozvala se písnička...

ZMĚNA – scéna: chaloupka trpaslíků zvenčí

Rekvizity: lucerna

Trpaslíci: Hej hou, hej hou a trpaslíci jdou a vesele si zpívají, hej hou, hej hou, my máme práci svou, ta starost z těla vyžene, hej hou, hej hou...

Šmudla: (Ukáže na domeček a zasvítí vystrašeně lucerničkou.)

Štístko: Hele, hele! U nás se svítí.

Šmudla: (Přikyvuje.)

Bručoun: Tak tam vtrhneme a překvapíme je!

Šmudla: (Přikyvuje.)

Prófa: Tak, když s tím souhlasí i Šmudla... tak tři, dva, jedna...

ZMĚNA – Scéna: vnitřek chaloupky

Rekvizity: stolec, koště, hadříky, postýlky trpaslíků, hrnec, naběračka, lavor na židli, mýdlo, 7 talířků, 7 lžiček

Stydlnín: Jé, vždyť tady ale nikdo není!

Bručoun: Jé, ale máme navařeno a uklizeno, no fuj!

Kejchal: Jé... heeepčííí...ani pavučinky už tu nejsou!

Prófa: Šmudlo, jdi se podívat do ložnice....

Šmudla: (Přikyvuje, jde do ložnice a pak mává na ostatní, aby přišli.)

Dřimal: Jé, někdo spí v mé postýlce!

Bručoun: To není někdo, to je ženská. A ženská je čertův nástroj!

Stydlnín: Ale Bručoune, nech toho, vždyť je krásná.

Šmudla: (Přikyvuje a dívá se na Sněhurku.)

Sněhurka: (Probouzí se.) Jé, kdopak jste a co tady děláte?

Bručoun: To bychom se měli ptát my!

Sněhurka: Já jsem Sněhurka.

Trpaslíci: (Každý se Sněhurce představí jménem, Šmudlu představí Prófa.)

Sněhurka: Macecha mě chtěla zabít. Proto jsem utekla a tady se schovala.

Prosím, nechte mě tady. Budu se vám starat o domeček,
budu vám vařit, prát, uklízet... prosím...

Dřímál: Tak jo. Když se nám budeš starat o domeček!

Sněhurka: Děkuji vám mockrát.

Už máte hotovou večeři, tak si pojdte umýt ruce.

Štístko: Pppproč? Ccccopak jsou Vvvvánoce?

Bručoun: Já vám to povídal. Tfuj! Je to ďáblova ruka!

Kejchal: Hhhhepčííí! Nemudruj a do toho!

Prófa: Do toho a s chutí jdem, hned se všichni umejem...

Bručoun: Mě tam nedostanete ani za kupu zlata!

Dřímál: Honem, nebo tady usnu.

Kejchal: Šmudlo, hepšííí, honem mýdlo...

Šmudla: (Kýve hlavou na souhlas a jde honit mýdlo.)

Bručoun: Tak kde jseš s tím mýdlem?

Stydln: Co to s tím mýdlem vyvádíš?

Trpaslíci: Šmudlo, cos to udělal? (Volají, když jim mýdlo proletí kolem hlav.)

Sněhurka: Tak kde, jste, večeře je hotová!

Trpaslíci: Mňam! (Zasednou ke stolu a Sněhurka jim začne nalévat večeři.)

Sněhurka: Tak dobrou chuť.

Trpaslíci: Dobrou chuť. Mňam!

Sněhurka: Tak a teď je čas jít spát. Dobrou noc a pěkně se vyspěte.

Trpaslíci: Dobrou.

(Trpaslíci odchází rovnou do zákulisí a mění se scéna.)

Scéna: královský palác – komnata

Rekvizity: zrcadlo – rám

4. dějství

Vypravěč: Mezitím královna na svém hradě žila klidně, dokud jí nenapadlo,
že se podívá do zrcadla...

Královna: Zrcadlo, zrcadlo, řekni mi, kdo je v zemi zdejší nejhezčí
a nejkrásnější?

Zrcadlo: Pro mě, má paní, jsi ty nejhezčí mezi všemi, však pro zemi zdejší
Sněhurka je nejkrásnější.

Královna: To není možné, vždyť je mrtvá!

Zrcadlo: Není. Myslivec nesplnil svůj úkol a pustil ji. Ona se ukryla v domku sedmi trpaslíků.

Královna: Tak se tedy přestrojím a půjdu ji navštívit.
(Vezme na sebe převlek čarodějnice a košík s jablky.)
(Zlověstně se zasměje.)

Scéna: trpasličí chaloupka zvenčí
Rekvizity: lucerna, košík s jablky, jablko

5. dějství

Sněhurka: Tak na shledanou...

Štístko: Tak na sebe dávej pozor!

Bručoun: Nikomu neotvírej!

Dřímal: Mohla by tě najít macecha!

Kejchal: Hhhhepšíííí! A kdyby tě našla...

Stydln: Tak by ti mohla ublížit.

Sněhurka: Slibuji, že na sebe dám pozor. A teď už jděte, nebo přijdete pozdě.

Vypravěč: Sotva Sněhurka zavřela za trpaslíky dveře, už tady byla zvířátka.
Po nich se ozvalo ťukání na dveře. Byla to královna, která měla v košíku otrávené jablko.

Královna: Ťuky ťuk... tady hodná stařenka. Sněhurko, otevři,
prodávám jablíčka. Červená, šťavnatá a chutná... pojď si vzít.

Sněhurka: Hmmm. Ta vypadají dobře...

Určitě se nic nestane, když si jedno vezmu. ...

Tak ukažte, babičko, koupím si tohle.

Zvířátka: (Snaží se Sněhurku od jablíček odradit a královnu odehnat.)

Sněhurka: Ale no tak, zvířátka, co to děláte! Taková nevychovanost.

(Sněhurka zvířátka odežene, ta utíkají za trpaslíky pro pomoc.)

Sněhurka: Pojdte, babičko, už vám neublíží.

Královna: Ach, za to, jak jsi na mě hodná, tady mám pro tebe jedno
zvlášť šťavnaté. Na, vezmi si!

Vypravěč: Jen co se Sněhurka zakousla do jablíčka, ucítila palčivou chuť jedu.

Už jí nebylo pomoci a ona padla na zem jako bez života.

(Sněhurka padá mrtvá.) Královna se vítězoslavně zasměje, ale zvířátka už ji ženou do zákulisí. Královna se brání („Necháš toho, kuš potvoro...). Pak už je slyšet jen její křik, když padá.)

Zvířátka se snažila zlou královnu dohonit a potrestat. Ale ta se potrestala sama - při útěku spadla z útesu a srazila si vaz.

Jen co se trpaslíci vrátili domů a našli Sněhurku mrtvou na zemi, udělali jí skleněnou rakev, aby byla vidět její krása.

(Trpaslíci položí Sněhurku na zem, kleknou si okolo ní a pláčou.)

Tou dobou se v království toulal princ Vincent, který při vyjíždce zabloudil až k chaloupce trpaslíků. Když uviděl Sněhurku ve skleněné rakvi, ihned se do ní zamiloval.

Scéna: trpasličí chaloupka zvenčí

Rekvizity: rakev – nakonec není

Princ: Kdo je ta krásná dívka?

Prófa: To je naše Sněhurka, zlá macecha ji otrávila.

Šmudla: (Smutně kývne hlavou na souhlas.)

Princ: Ta je nádherná! Dovolte mi ji políbit!

Šmudla: (Smutně kývne hlavou na souhlas.)

Vypravěč: Jen co se princovy rty dotkly Sněhurčiných, už se jí otevřely oči.

Sněhurka: (Zakašle.) Ach, princi, ty jsi mě zachránil! Přijmi můj dík.

Princ: Není zač děkovat, Sněhurko.

Jsi krásná a chtěl bych si tě vzít. A proto se ptám „vezmeš si mě“?

Sněhurka: Ano, princi! (Objetí?)

Vypravěč: Byla svatba a všichni se radovali. A vše dobře skončilo.

(Poklona)

Seznam rekvizit: černý plášť a černé oblečení pro vypravěče
Sněhurčiny šaty
královniny šaty
zrcadla, černá látka jako výplň, černé oblečení
myslivecké šaty
„selka“ pro převlečenou královnu
princovy šaty
7x kápě, tričko a kalhoty v barvě cca podle předlohy, pásek
oblečení pro zvířátka

černé oblečení pro kulisáka

Kulisy: královský palác – královnina komnata
les
trpasličí chaloupka zvenčí
vnitřek chaloupky – optické oddělení ložnice – jmenovky trpaslíků

Rekvizity: stromky,
lucerna,
koště, hadříky, postýlky trpaslíků – jmenovky, stolek, hrnec,
naběračka, lavor na židli, mýdlo, 7 talířků a 7 lžiček
košík s jablky, jablko

Příloha č. 9

– hodnocení referenčních projevů žáků a jejich výkonu při pohádce

Žák č. 1

Projev žáka byl srozumitelný, ale potichu. Žák mluvil bez větších výslovnostních vad jednotlivých písmen, ale při projevu polykal části slov, některé vokály vyslovoval krátce – např. *prstě* místo *prostě*, *de* místo *jde*, *myslim*. V řeči se objevovaly prvky hovorové češtiny – *ostatníma* místo *ostatními*. Téměř nepoužíval hezitační zvuky, ale místo nich nezvykle protahoval konce některých slov – např. ve slovech *takžeee* a *žeee*, naznačujících přemýšlení nad pokračováním. Používal vycpávkové *jakože*, ale ne v neúnosné míře. Hodně časté bylo vyšínutí z větné vazby a výpustky – např. *podle mě komunikaci mezi lidma, umím mluvit, jakože, bez zasekávání...*

Projev byl celkově poměrně neupravený, na počátku až šaškovitý¹²², žák hodně tancoval a přešlapoval na místě. Žák se také hodně opakoval ve sděleních, a to i proto, že přiznal svou nepřipravenost. Nicméně úvod i zakončení projev obsahoval.

Ve své roli při zkouškách mluvil žák z počátku velmi rychle a nesrozumitelně. Také při dialogu skákal do řeči. Postupně se zlepšil a při představení byla patrná pauza po předchozím herci. Žák mluvil nahlas, snažil se nedrmolit, i když mohl mluvit ještě o trochu pomaleji, ve své roli zvládal intonaci.

Druhý žákův projev byl taktéž na první pohled poměrně sebevědomý. Působil připravenějším dojmem, i když žák přiznal, že se opět nepřipravil. Projev měl dostatečnou hlasitost. Zbrklá výslovnost a polykání částí slov bohužel přetrvaly. Rychlost mluvy byla přiměřená. Zlepšila se kultivovanost projevu, i když některé prvky přehnaného exhibicionismu přetrvaly.

Žákyně č. 2

Žákyně během projevu dobře vyslovovala, ale mluvila potichu. Požívala nespisovné výrazy – např. *s kamarádama, nákou*. Používala hezitační *eeee*, objevilo se vyšínutí z větné vazby. Projev byl celkově srozumitelný a strukturovaný, jednotlivé motivy

¹²² Až budil dojem, že šaškováním chce zakrýt svou nervozitu. Žák přiznal, že v osobní komunikaci je hodně sebevědomý, ve škole před třídou spíše nejistý.

se neopakovaly. Nervozitu a hledání vhodných slov prozrazovala výrazná gestikulace žákyně, třepání rukama, vyhrnování rukávů a tancování na místě. Tyto pohyby byly v nesouladu se slovním projevem, který byl poměrně jistý. Žákyně přiznala, že se stydí a stud odbourávala občasným smíchem.

V roli měla zpočátku problémy s vyjádřením emocí své postavy. Ve výsledku ale byly tyto emoce opravdu uvěřitelné a velký posun nastal především v intonaci. Roli žákyně zvládla s přiměřenou hlasitostí.

Druhý projev byl opět dobře srozumitelný s přiměřenou rychlostí. Ovšem žákyně přiznala malou připravenost¹²³, což se projevilo na struktuře projevu a jeho neukončenosti. Nechávala si dlouhé pauzy na přemýšlení a používala vycpávku *nooo, takže too...* a nespisovné koncovky – *celej půlrok*. Kvůli nepřipravenosti a tedy větší nervozitě opět výrazně přešlapovala a gestikulovala, nicméně tyto projevy se snažila více kontrolovat. Výrazné zlepšení nastalo v hlasitosti projevu.

Žákyně č. 3

Celkový projev žákyně byl kultivovaný, bez větších obtíží s výslovností a hezitačních zvuků. Přestože žákyně přiznávala nervozitu a stud, mluvila dobře. Nervozita se projevila ve výraznějším třepání rukama. Projev měl srozumitelnou strukturu. Největší problém byl v tom, že žákyně mluvila hodně rychle a potichu, což se projevilo na srozumitelnosti.

I když se v kolektivu spíše neprojevuje a působí tichým dojmem. Při hraní divadla se dobře vcítila do své role. Používala vhodná gesta a celkově vystihla charakter své postavy.

Druhý referenční projev se bohužel po předchozí domluvě, kvůli osobním problémům žákyně, neuskutečnil.

¹²³ Žákyně také přiznala, že nacvičování pohádky jí přišlo zdlouhavé a příliš jí nebavilo.

Žák č. 4

Žákův první projev byl poněkud hůře srozumitelný. Žák mluvil potichu, nespisovně – *menujou*, polykal části slov – *prže* místo protože, používal hezitační *eeee* a protahování vokálů na konci slov. Nicméně projev byl dobře strukturovaný s jasným a bohatým sdělením. Byl kultivovaný, i když žák výrazněji přešlapoval. Celkově byl žák poměrně sebejistý a snažil se být i přiměřeně vtipný.

V představení měl žák úlohu kulisáka. Většinu času byl soustředěný a připravoval spolužákům vhodné zázemí. Drobné zapomenutí se u výměny kulis průběh představení příliš nenarušilo.

Při druhém projevu bylo znát, že se žák snažil mluvit více do publika a na kameru. Mluvil pomaleji, mohl mluvit ještě více nahlas. Bylo patrné, že se na projev připravil. Mluva byla více spisovná. Žák stále používal hezitační *eeee* a protahování koncových vokálů, ale již v menší míře. Často použil výplňkové *prostě* a *vlastně*. Projev byl strukturovaný a zakončený.

Žákyně č. 5

Projev byl kultivovaný, spisovný, poměrně hlasitý, ale ve výslovnosti žákyně protahovala koncové vokály. Používala hezitační *ehm* a výplňkové *jako* a *prostě*. Nervozita se projevila sklopenou hlavou během celého projevu. Žákyně se také hodně vrtěla. Před koncem projevu se úplně zasekla a projev nedokončila.

Při hraní své postavy udělala žákyně velký posun v hlasitosti a výraznosti. Během představení by se mohla ještě více dívat do publika, nicméně její role byla srozumitelná.

Na začátku druhého projevu měla ještě žákyně problémy s výslovností – např. *třea* místo třeba, ke konci se výslovnost upravila, opět používala hezitační zvuky – *eeee* a výplňkové *jako*. Zlepšením bylo zvednutí hlavy a mluvení přímo k publiku, méně výrazné přešlapování a hlasitost. I když se i při tomto projevu žákyně zasekla na delší dobu, nakonec se jí podařilo projev smysluplně dokončit.

Žákyně č. 6

Žákyně měla mírnou řečovou vadu, ale její mluva nebyla nesrozumitelná. Občas se objevilo vyšínutí z větné vazby. Žákyně mluvila potichu, ale rychle. Její sdělení bylo jasné a strukturované, projev kultivovaný – žákyně stála v klidu a vypadala sebejistě. Její gesta byla v souladu s projevem.

Žákyně svou roli zvládla bez větších problémů. Mluvila velmi hezky nahlas a správně intonovala.

Při druhém projevu žákyni zůstala řečová vada, ale ani tentokrát nebyla ovlivněna srozumitelnost. Žákyně upravila rychlost projevu a hlasitost. Byla patrná snaha hlídat si spisovné koncovky a plynulé navazování vět, řeč se obešla bez větších vyšínutí z větné vazby. Projev byl opět kultivovaný s přiměřenou gestikulací, strukturovaný a sdělný.

Žákyně č. 7

Projev žákyně byl spisovný, kultivovaný a strukturovaný, přiměřeně hlasitý. Žákyně vyslovovala většinu slov výrazně krátce – *vim, říkám, mluvím...*, hodně používala spojky *á, a tak*. Ve svém projevu řekla, že nerada komunikuje na veřejnosti a že při svém projevu používá výrazná gesta rukou. Ale při tomto projevu si své ruce hlídala a celou dobu je měla sepnuté před sebou.

Ve své roli mluvila trochu rychleji, než by bylo potřeba. Byla velmi uvěřitelná a čitelná v emocích.

Při druhém projevu nastalo zlepšení v prodloužení výslovnosti vokálů. Ale tentokrát žákyně neuhlídala nespisovná slova – *těma věcma, eště rychlejc...* a měla několik delších pauz na přemýšlení. Vyvarovala se opakování spojek.

Žákyně č. 8

Projev této žákyně byl spisovný, kultivovaný a hezky strukturovaný, ale neukončený. Žákyně dobře vyslovovala, ale mluvila velmi potichu a slabým hlasem, bylo vidět,

že se hodně stydí. Používala hezitační *eee*. Při delších pauzách na přemýšlení jí žáci pomáhali – napovídali, o čem ještě může mluvit, doptávali se.

Obrovský problém při zkouškách byla hlasitost jejího projevu. Při samotném představení se opravdu překonala a mluvila nahlas. Dokonce se jí podařilo zvýšením hlasitosti a smíchem všechny překvapit, a také projevit potřebné emoce.

I při druhém projevu již žákyně mluvila hlasitěji. A i když bylo vidět, že jí to stále není úplně příjemné, více se dívala do publika. Hezitační *eee* používala stále. Svůj projev dokončila celý.

Žák č. 9

Žák při projevu mluvil srozumitelně, ale velmi potichu a s krátkými vokály – *myslim, mluvím, vim...*, téměř nepoužíval hezitační zvuky. Jeho nervozitu prozrazovalo podupávání a dívání se do země téměř po celou dobu projevu. Jeho projev neměl téměř žádnou strukturu a při dlouhých pomlčkách došlo i na vyptávání spolužáků i vedoucí projektu. Nesdělil téměř žádné informace.

Jeho role nebyla příliš veliká, ale o to výrazněji ji podal. Mluvil přiměřeně nahlas a srozumitelně, přidanými zvuky a gesty vystihl charakter postavy.

Druhý projev se od prvního příliš nelišil. Opět se jednalo spíše o rozhovor než monolog. Žák mluvil stále potichu, ale působil o něco více jistým dojmem.

Žákyně č. 10

Žákyně mluvila nahlas a srozumitelně, necítila se nervózně. I ona vyslovovala vokály krátce, někdy nespisovně – *každym, cejtim...* Obešla se bez výrazných hezitačních zvuků. Zpočátku byla její gesta přiměřená, ale ke konci měla stále častěji ruce v kapsách a výrazně se pohupovala, takže její projev působil nekultivovaně. Projev zůstal bez zakončení.

Ve své roli bohužel trochu odbyla výslovnost. Ale používala čitelnou a výraznou divadelní gestikulaci a v roli byla uvěřitelná. Podařilo se jí pohádku udržet.

Při druhém projevu již žákyně udržela jeho strukturu a začala s dobrou hlasitostí. Bohužel ke konci se poněkud ztišila. Neuhlídala nespisovné koncovky slov, používala vycpávkové *jakoby*, když přemýšlela. Celkově byl její projev kultivovanější a ucelenější.

Žákyně č. 11

Žákyně mluvila spisovně. I když tvrdila, že nemá problém s projevy a hlavně při neformálních rozhovorech mluví až moc nahlas, nyní mluvila hodně potichu. Projev byl ze začátku strukturovaný, ale nedokončený – žákyně skončila proslov dříve. Často použila hezitační *eee* a nespisovné koncovky. Dlouhou dobu měla ruce v kapsách a celkově uvolněný postoj.

Její role byla náročná na výslovnost, hlasitost a intonaci. Vše zvládla výborně. Dělal přiměřené pauzy a navazovala oční kontakt s publikem.

Druhý projev byl o poznání hlasitější a také kultivovanější. Žákyně dělala přiměřená gesta a vyvarovala se přílišných hezitačních zvuků. Bylo patrné, že se snaží mluvit spisovně, ale některé koncovky neuhlídala. Projev dokončila, ale opět skončila o něco dříve.

Žák č. 12

Tento žák se snažil působit sebejistým dojmem, ovšem v jeho neverbální komunikaci byly patrné znaky nervozity. Jeho projev byl nepřipravený a bez struktury, hledal slova. Mluvil potichu a rychle, ne úplně spisovně, při přemýšlení protahoval koncové vokály. Bohužel uprostřed jeho projevu zazvonilo na konec hodiny, takže na konci projevu byl i nesoustředěný.

Z počátku měl velký problém s projevením emocí, styděl se. Při samotném představení obstál a pomohl k důstojnému konci pohádky.

Bohužel i druhý projev tohoto žáka byl nepřipravený. Žák mluvil hlasitěji a srozumitelněji, snažil se o strukturu, ale mluvil nespisovně a dělal dlouhé pauzy.

Kvůli nepřipravenosti byl nervózní, což se projevilo i na celkovém dojmu z projevu – žák se hodně kroutil a poskakoval.

Žák č. 13

Žákův projev byl hodně specifický zvláštním podtónem v hlase. Žák mluvil dobře nahlas. Mluvil velmi pomalu a často s nespisovnou koncovkou – *o všem možným, s téma neznámýma lidma...* a polykáním hlásek – *mi de místo mi jde...* Žák se snažil udržet strukturu projevu, ale nesdělil mnoho informací. Celou dobu projevu se opíral o tabuli. Bohužel uprostřed jeho projevu začalo hlášení školního rozhlasu, což mělo určitě vliv na celkové vyznění projevu.

Na svou roli se připravoval opravdu svědomitě. Dal si záležet i při představení – dobře pracoval s hlasem – intonací i hlasitostí a snažil se dobře vyslovovat.

Druhý žákův projev byl opět dobře hlasitý a o něco svižnější. Žák byl více kultivovaný ve svém postoji a snažil se o strukturu projevu, ta byla srozumitelná a relevantní. Obešel se bez výrazných hezitačních zvuků. Nevyhnul se nespisovným koncovkám.

Žákyně č. 14

Žákyně mluvila hodně potichu, ale srozumitelně. Používala nespisovné koncovky – *před hodně lidma*, a dlouhé vokály vyslovovala krátce – *nebojim*. Její projev nebyl příliš strukturovaný, dělala dlouhé pauzy na přemýšlení, takže jí ostatní spolužáci pomáhali doptáváním se, nesdělila příliš mnoho a projev neukončila.

Před vystoupením byla hodně nejistá. Už jen tím, že nakonec vystoupila, překonala sama sebe. Navíc mluvila srozumitelně a hezky nahlas.

Druhý referenční projev se bohužel nemohl uskutečnit, žákyně chyběla.

Žákyně č. 15

Při prvním projevu byla žákyně natolik nervózní, že si musela jít sednout a přijít až napodruhé. I při druhém pokusu byla patrná nervozita, ovšem žákyni pomohlo, že se na projev dobře připravila. Projev byl srozumitelný, strukturovaný, dostatečně

hlasitý, bez větších problémů se spisovností či hezitačními zvuky. Sama žákyně řekla, že s mluvenými projevy žádný velký problém nemá. Projev neměl výrazné zakončení.

Tato role byla nejlépe zvládnutá, co se neverbální komunikace týče. Žákyně i bez mluvení vyjádřila vše potřebné a ostatní spoluhráče táhla k lepším výkonům.

I na druhý projev se žákyně dobře připravila. Mluvila nahlas, srozumitelně a přiměřeně rychle. Mluvila spisovně a používala přiměřená gesta. Bylo znát, že už jí kamera tolik nevadí. Tento projev měl čitelnou strukturu a byl ukončený.

Příloha č. 10 – dotazník k projektu vyplněný třídní učitelkou

Dotazník k projektu 9. B.

Prosím Vás o vyplnění dotazníku týkajícího se projektu ve Vaší třídě. Dotazník bude sloužit pouze pro účely mé diplomové práce. Pokud Vám to přijde důležité, můžete jakoukoliv otázku komentovat. Za vyplnění dotazníku Vám děkuji.

Alena Černá

1) Myslíte si, že se žáci díky projektu dozvěděli něco nového či získali novou dovednost? Zakreslete hvězdičky kamkoliv na stupnici.

vůbec ne určitě ano

2) Myslíte si, že dovednosti a znalosti probírané při projektu mohou žáci uplatnit v praxi? Zakreslete hvězdičky kamkoliv na stupnici.

vůbec ne určitě ano

3) Máte pocit, že se díky projektu zlepšila schopnost žáků komunikovat? Zakreslete hvězdičky kamkoliv na stupnici. (Jednu hvězdičku ke každé stupnici.)

při neformální osobní komunikaci:
vůbec ne určitě ano

při formální osobní komunikaci:
vůbec ne určitě ano

při neformální elektronické komunikaci:
vůbec ne určitě ano

při formální elektronické komunikaci:
vůbec ne určitě ano

4) Máte pocit, že jsou žáci díky projektu při svém projevu jistější a mají menší trému? Zakreslete hvězdičky kamkoliv na stupnici. (Jednu hvězdičku ke každé stupnici.)

při neformální osobní komunikaci:
vůbec ne určitě ano

při formální osobní komunikaci:
vůbec ne určitě ano

při neformální elektronické komunikaci:
vůbec ne určitě ano

při formální elektronické komunikaci:
vůbec ne určitě ano

5) Změnily se podle Vás vlivem projektu nějak vztahy ve třídě? Zakreslete hvězdičky kamkoliv na stupnici. (Jednu hvězdičku ke každé stupnici.)

vůbec ne určitě ano

záporným způsobem kladným způsobem

6) Použila jste někdy některý z dokumentů vložených na Google Docs? Zaškrtněte, který.

- Jak psát formální e-mail.
- Kde najít pravidla pravopisu.
- Neverbální komunikace.
- Pravidla a zásady komunikace.

7) Přijdou Vám tyto dokumenty užitečné? Zakreslete hvězdičku kamkoliv na stupnici.

vůbec ne určitě ano

8) Jak hodnotíte jednotlivé části projektu? Známkujte jako ve škole. Můžete přidat komentář.

- o Úvodní hodiny a diskuze nad tím, co se bude dít, 1
- o úkoly ve dvojicích k tématům komunikace – referáty, přípravné práce..., 2 přístup 2
- o nutnost přednést vlastní mluvený projev na kameru na začátku projektu, 1
- o hodina cvičení komunikačních dovedností (jazykolamy, foukání do peříčka, gesta...), 1
- o nacvičování pohádky, 1
- o příprava kulís, kostýmů apod., 2
- o hraní pohádky, 1
- o hodina s odborníky na komunikaci, 3 málo praktických příkladů
- o hodina o youtuberech, 1
- o nutnost přednést vlastní mluvený projev na konci projektu.

9) Jak hodnotíte práci žáků při projektu celkově?

mělo se popojít více, mělo méně, ukázat si myšlenky - pozitivně

10) Jsou někteří jednotlivci, jimž projekt výrazně prospěl/neprospěl? V čem?

Alena - mělo se na ní více, schopnosti

11) Co se Vám na projektu líbilo nejvíce.

oniem kom dovednost, realizace pohádky, i když to občas bylo nudy

15) Co se Vám na projektu nelíbilo.

občas přístup k tomu - spíše méně

16) Je něco, co byste na projektu změnila? Co?

lípe předat Alenu pro odbornou práci -
místu - mělo se více, více práce

17) Pokud by ses měla rozhodnout, jestli se projektu se třídou zúčastníte znovu, zúčastnila byste se? ano

18) Chcete k projektu něco dodat?

děky za spolupráci

Příloha č. 11 – výsledky dotazníku pro žáky

Dotazník k projektu 9. B.

Prosím Tě o vyplnění dotazníku podle pravdy. Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze pro účely mé diplomové práce. Pokud Ti to přijde důležité, můžeš jakoukoliv otázku komentovat. Za vyplnění dotazníku Ti děkuji.

Alena Černá

1) Co se Ti vybaví jako první, když si vzpomeneš na projekt? (odpovědělo 15 / 15)

Skvělá pohádka,
pohádka (2x)

Sněhurka a sedm trpaslíků (4x),
trpaslíci,
trénování pohádky,
divadlo,

práce s hlasem,
komunikace,
neverbální komunikace,
mluvený projev,
práce kolektivu (2x),
práce s hlasem a hra.

2) Dozvěděl/a ses z projektu něco nového, co Ti přišlo důležité? Co?
(odpovědělo 14 / 15)

Ano (2x), určitě ano (2x),
Nová pravidla komunikace (3x),
jak moc je komunikace důležitá,
jak je důležitá neverbální komunikace,
zjistila jsem, že se na mě dá dobře poznat, že jsem nervózní,
zaujalo mě, že se dá trénovat dýchání říkáním slov na jeden nádech.

učila jsem se, jak prosadit svůj názor,
co dělat, aby moje komunikace byla lepší,
řekla bych, že to pro mě nebylo nic nového,

3) Získal/a jsi díky projektu nějakou novou dovednost? Jakou? (odpovědělo 14 / 15)

Ne (2x),
Nevzdávat se,
pořádně komunikovat,
lépe se domlouvat,
více se bavíme mezi sebou,
projevit se,
asi ne, jen se snažím dávat si pozor na neverbální komunikaci.

nebát se při vystupování, díky té pohádce,
dokáži se lépe vyjadřovat, nejsem tolik nervózní,
při komunikaci se více soustředím,
že můžu hrát ve hře pro předškoláky,
jak psát formální e-mail,
nemyslím si,

4) Myslíš si, že získané dovednosti a znalosti uplatníš v praxi? (odpovědělo 15 / 15)

ANO (9x),
určitě ano (3x),
myslím si, že ano,

asi ano,
ne všechny, ale určitě nějaké ano.

5) Použil/a jsi již nějakou dovednost získanou během projektu v praxi?

(odpovědělo 15 / 15)

ANO (7x),
v komunikaci určitě,
asi ano, při mé prezentaci,
zatím ne, ale určitě brzy ano,

zatím ne,
ne (2x),
nevím.

6) Pokud ano, při jaké příležitosti to bylo? (odpovědělo 15 / 15)

(4x v jedné situaci (FEK; FEK; JFK; FOK),

1x ve dvou situacích (NEK, FEK),

1x ve třech situacích (NOK, FEK, JS),

3x ve čtyřech situacích (FOK, FEK, KPZSŠ, JS + prezentace; NOK, NEK, FEK, KPZSŠ;
NOK, FOK, FEK, KPZSŠ)

- Neformální osobní komunikace, (3x)
- formální osobní komunikace, (3x)
- neformální elektronická komunikace, (2x)
- formální elektronická komunikace, (7x)
- komunikace při přijímacím řízení na střední školu, (3x)
- jiná formální komunikace – která, (proslovy)
- jiná situace – která. (2x)

7) Máš pocit, že se Ti díky projektu zlepšila schopnost komunikovat? Zakresli hvězdičky kamkoliv na stupnici. (Jednu hvězdičku ke každé stupnici.) (odpovědělo 15 / 15)

při neformální osobní komunikaci:

vůbec ne (3x) určité ano (5x)

při formální osobní komunikaci:

vůbec ne určité ano (9x)

při neformální elektronické komunikaci:

vůbec ne (3x) určité ano (5x)

při formální elektronické komunikaci:

vůbec ne (2x) (3x) (7x) určité ano

8) Máš pocit, že jsi díky projektu při svém projevu jistější a máš menší trému? Zakresli hvězdičky kamkoliv na stupnici. (Jednu hvězdičku ke každé stupnici.)

(odpovědělo 15 / 15)

při neformální osobní komunikaci:

vůbec ne (4x) určité ano (8x)

při formální osobní komunikaci:

vůbec ne (2x) určité ano (6x)

při neformální elektronické komunikaci:

vůbec ne (3x) určité ano (9x)

při formální elektronické komunikaci:

vůbec ne (2x) určité ano (8x)

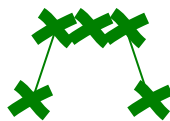
9) Změnily se pro Tebe vlivem projektu nějak vztahy ve třídě? Zakresli hvězdičky kamkoliv na stupnici. (Jednu hvězdičku ke každé stupnici.) (odpovědělo 15 / 15)

vůbec ne



(6x)

záporným způsobem



kladným způsobem

určitě ano



10) Použil/a jsi někdy některý z dokumentů vložených na Google Docs? Zaškrtni, který. (odpovědělo 13 / 15)

NE (2x)

- Jak psát formální e-mail. (4x)
- Kde najít pravidla pravopisu. (1x)
- Neverbální komunikace. (4x)
- Pravidla a zásady komunikace. (3x)

11) Přijdou Ti tyto dokumenty užitečné? Zakresli hvězdičku kamkoliv na stupnici. (odpovědělo 13 / 15)

vůbec ne



určitě ano



(8x)

12) Který způsob komunikace při plánování projektu Ti vyhovoval nejvíce? Zaškrtni, případně můžeš dopsat důvody. (odpovědělo 15 / 15)

- Osobní komunikace, (12x) (1x komentář: Je to nejlepší a nejrychlejší způsob.)
- facebookový Messenger, (5x)
- Google Docs, (1x)
- e-mailová komunikace. (1x)

13) Jak hodnotíš jednotlivé části projektu? Známkuj jako ve škole. Můžeš přidat komentář. (odpovědělo 13 / 15)

- Úvodní hodiny a diskuze nad tím, co se bude dít, průměrná známka 1,9
- úkoly ve dvojicích k tématům komunikace – referáty, přípravné práce..., 1,8
- nutnost přednést vlastní mluvený projev na kameru na začátku projektu, 2,5
- hodina cvičení komunikačních dovedností (jazykolamy, foukání do peříčka, gesta...), 1,6
- nacvičování pohádky, 1,6
- příprava kulis, kostýmů apod., 1,6
- hraní pohádky, 1,1
- hodina s odborníci na komunikaci, 2,3
- hodina o youtuberech, 1,8
- nutnost přednést vlastní mluvený projev na kameru na konci projektu. 2,5

14) Co se Ti na projektu líbilo nejvíce. (odpovědělo 14 / 15)

Hraní (6x),
týmová práce (2x),
naučili jsme se týmové práci,
naučili jsme se něco nového,

všichni jsme se zapojili a naučili něco nového,
že jsme se dokázali domluvit,
že nám vedoucí projektu pomáhala,
povídání o komunikaci s koučkou.

15) Co se Ti na projektu nelíbilo. (odpovědělo 12 / 15)

Nic (6x) (podle dalších odpovědí pravděpodobně ve smyslu všechno se mi líbilo),
gesta a foukání do peříčka,
nacvičování pohádky, hodně jsme se hádali,
nutnost předvést vlastní mluvený projev,
jediné, co mě nebavilo, byla paní na komunikaci, nic nového to nebylo,

hodina s odborníci,
nebylo to zrovna, co by mě bavilo.

16) Je něco, co bys na projektu změnil/a? Co? (odpovědělo 9 / 15)

Ne, asi ne (2x), nic,
nezměnila bych nic,
není co, skvělý přístup vedoucí projektu,

některé části projektu,
pozvala bych jiného odborníka,
mohlo by to být pojato zábavnou formou

17) Pokud by ses měl/a rozhodnout, jestli se projektu zúčastníš znovu, zúčastnil/a by ses? (odpovědělo 15 / 15)

ANO (8x),
asi ano,
ano, moc mě to bavilo,
ne (2x) (1 komentář: nechtělo by se mi učit text nazpaměť)

určitě ano,
možná ano,
spíš ne,

18) Chceš k projektu něco dodat? (odpovědělo 11 / 15)

NE (5x),
nemám co dodat,
bylo to zábavné,
aby příště zůstal takový, jaký byl,
podle mě se povedl,
skvělý přístup vedoucí projektu,
těšil jsem se na každou hodinu.

Obrazové přílohy



Obrázek č. 1 – úvodní hodina – Co je to komunikace?



Obrázek č. 2 – procvičování neverbální komunikace během referátu



Obrázek č. 3 – první mluvený projev



Obrázek č. 4 – první mluvený projev



Obrázek č. 5 – první mluvený projev



Obrázek č. 6 – druhý mluvený projev



Obrázek č. 7 – druhý mluvený projev



Obrázek č. 8 – druhý mluvený projev



Obrázek č. 9 – premiéra pohádky – Zrcadlo, zrcadlo, řekni mi...



Obrázek č. 10 – premiéra pohádky – Zabij ji...jinak zabiju já tebe!



Obrázek č. 11 – premiéra pohádky – Nevíte, kam bych se mohla schovat?



Obrázek č. 12 – premiéra pohádky – Pojd'te, uklidíme to tady...



Obrázek č. 13 – premiéra pohádky – Šmudlo, jdi se podívat do ložnice...



Obrázek č. 14 – premiéra pohádky – Šmudlo, co to s tím mýdlem vyvádíš?



Obrázek č. 15 – premiéra pohádky – Nikomu neotvírej!



Obrázek č. 16 – premiéra pohádky – Mám pro tebe jedno obzvlášť šťavnaté ...



Obrázek č. 17 – premiéra pohádky – ...našli Sněhurku mrtvou na zemi...



Obrázek č. 18 – premiéra pohádky – ...Vezmeš si mě?...



Obrázek č. 19 – premiéra pohádky – ...a všichni se radovali...



Obrázek č. 20 – premiéra pohádky – děkovačka



Obrázek č. 21 – premiéra pohádky – spokojené publikum