



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta**

Katedra anglistiky

Diplomová práce

**Využití sugestopedie při výuce anglického jazyka
na prvním stupni základních škol**

**The Application of Suggestopedia in English Classes
at Primary School**

Vypracovala: Kateřina Víková
Vedoucí práce: PhDr. Lenka Hessová
České Budějovice, 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své závěrečné práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou nebo ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdání textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č.111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce se databází kvalifikačních prací Thesis.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne

Podpis.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Lence Hessové za vedení diplomové práce, cenné rady, náměty, trpělivost a čas, který mé práci věnovala. Další díky patří mé rodině za velkou dávku trpělivosti a podpory.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na možnost výuky anglického jazyka s využitím alternativní metody sugestopedie na prvním stupni základních škol. Hlavním cílem práce je pokus o aplikaci této metody do prostředí základní školy a posouzení, zda je vyhovující a efektivní i pro děti mladšího školního věku. Teoretická část práce klasifikuje jednotlivé vyučovací metody a přístupy ve výuce cizích jazyků, uvádí jejich vznik, vývoj a podstatu. Její stěžejní část rozpracovává alternativní metodu sugestopedie. Praktická část se zabývá možností využití sugestopedie ve výuce anglického jazyka na vybrané základní škole. Na základě této zkušenosti lze ověřit, zda je tato metoda efektivní i pro žáky základních škol a zda mohou být její prvky využívány na základní škole i do budoucna.

Klíčová slova

anglický jazyk, metoda, přístup, alternativní metody a přístupy, sugestopedie, Lozanov, Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program, základní škola

Abstract

The diploma thesis focuses on the possibilities of teaching English using suggestopedic teaching methods at primary schools. The thesis is concerned with the application of this method to primary school environment with the goal to find out whether this method is efficient for young learners. The theoretical part classifies individual teaching methods and approaches in language teaching. Each method is described in terms of its origin, development and principles. The major theoretical part deals in particular with the alternative method suggestopedia. The practical part solves possibilities of using this method in English language teaching at a chosen primary school and verifies if some of its elements can be used in the future.

Keywords

English Language, Method, Approach, Alternative Teaching Methods and Approaches, Suggestopedia, Lozanov, Framework Educational Programme, School Educational Programme, Elementary School

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Teoretická Část.....	11
2.1	Úvod do problematiky metod a přístupů ve výuce anglického jazyka.....	11
2.2	Vymezení základních pojmů.....	11
2.3	Charakteristika výukových metod.....	11
2.3.1	Terminologie metody - přístupy.....	11
2.4	Hlavní trendy uplatňované ve výuce jazyků ve 20. století.....	13
2.4.1	Stručná historie výuky jazyků.....	13
2.4.2	Gramaticko - překladová metoda - The Grammar-Translation Method.....	14
2.4.3	Přímá metoda - The Direct Method.....	15
2.4.4	Ústní přístup a situační jazykové vyučování - The Oral Approach and Situational Language Teaching.....	17
2.4.5	Audiolingvální metoda - The Audiolingual Method.....	18
2.5	Alternativní přístupy a metody v jazykové výuce.....	19
2.5.1	Úplná fyzická odpověď - Total physical response (TPR).....	20
2.5.2	Tichá metoda - The Silent Way.....	21
2.5.3	Komunitní výuka jazyka - Community Language Learning (CLL).....	23
2.5.4	Sugestopedie - Suggestopedia.....	24
2.5.5	Úplný jazyk - Whole language.....	25
2.5.6	Teorie vícenásobných inteligencí – The Multiple Intelligences.....	25
2.5.7	Neurolingvistické programování - Neurolinguistic Programming (NLP).....	26
2.5.8	Lexikální přístup -The Lexical Approach.....	26
2.5.9	Výuka založená na plnění úkolů: Competency - Based Language Teaching (CBLT).....	27
2.6	Současné komunikační přístupy.....	28
2.6.1	Komunikativní výuka jazyka - Communicative Language Teaching (CLT).....	28
2.6.2	Přirozený přístup - The Natural Approach.....	29
2.6.3	Kooperativní učení se jazyku - Cooperative Language Learning (CLL).....	30
2.6.4	Obsahově orientovaná výuka - Content-Based Instruction (CBI).....	31
2.6.5	Výuka založená na úkolu - Task - Based Language Teaching (TBLT).....	31
2.7	Sugestopedie-Suggestopedia.....	32
2.7.1	Popis sugestopedie z obecného hlediska.....	32
2.7.2	Vymezení základního pojmu, historie a vznik sugestopedie.....	33
2.7.3	Sugestopedie a její specifikace.....	34
2.7.4	Psychoterapeutické, psychohygienické, psychologické a sociopsychologické aspekty sugestopedie.....	35
2.7.5	Principy a významy sugestopedie.....	35
2.7.6	Zásady sugestopedie.....	36
2.7.7	Základní prvky sugestopedie.....	36
2.7.7.1	Osobnost učitele.....	36
2.7.7.2	Výukové prostředí.....	37
2.7.7.3	Sugestopedický text.....	37
2.7.7.4	Hudba.....	37
2.7.7.5	Aktivní a pasivní koncert.....	38
2.7.7.6	Infantilizace.....	39
2.7.7.7	Fyzické uvolnění.....	40
2.7.7.8	Odstraňování bloků.....	40
2.7.7.9	Pravá mozková hemisféra.....	41
2.7.7.10	Relaxace.....	41
2.7.8	Zásady sugestopedického kurzu.....	41
2.7.8.1	Zásady sugestopedického kurzu pro děti.....	42

2.7.9	Využití sugestopedie v jiných výukových předmětech	42
2.8	Základní struktura lekce sugestopedie ve výuce cizího jazyka	42
2.8.1	Úvodní část.....	43
2.8.2	Druhý výukový den.....	43
2.8.3	Třetí výukový den	44
2.8.4	Den poslední (performance).....	44
2.8.5	Obecná doporučení.....	44
2.9	Rámcově vzdělávací program pro výuku cizího jazyka na prvním stupni.....	45
2.9.1	Školní vzdělávací plán pro pátou třídu.....	47
2.9.2	Proces učení se žáků cizímu jazyku na 1. stupni ZŠ	48
2.9.2.1	Osvojování si cizího jazyka- učení se cizímu jazyku.....	48
2.9.2.2	Anglický jazyk v předškolním vzdělávání	48
2.9.2.3	Anglický jazyk na 1. stupni ZŠ	49
3	Praktická část.....	50
3.1	Stanovení cíle	50
3.2	Stanovení postupu	51
3.2.1	Žáci sugestopedického kurzu	52
3.2.2	Příprava sugestopedického kurzu.....	53
3.2.3	Výukové prostředí.....	53
3.2.4	Sugestopedický text	54
3.2.5	Vhodná hudba	54
3.2.6	Relaxace	55
3.2.7	Fyzické uvolnění	55
3.2.8	Pomůcky a výukový materiál.....	56
3.3	Realizace sugestopedického kurzu.....	57
3.3.1	Zahájení.....	57
3.3.2	Změna identity	57
3.3.3	Nová jména	57
3.3.4	Výběr země	58
3.3.5	Smyslený věk	59
3.3.6	Koníčky	59
3.3.7	Aktivní koncert.....	61
3.3.8	Pasivní koncert.....	61
3.3.9	Fyzické uvolnění	61
3.3.10	Práce se sugestopedickým textem.....	63
3.3.10.1	Přídavná jména.....	63
3.3.10.2	Přítomný čas průběhový.....	64
3.3.10.3	Fráze a slovní zásoba	65
3.3.11	Závěrečné představení.....	65
3.4	Zhodnocení výuky.....	66
3.4.1	Obsazení kurzu.....	66
3.4.2	Výukové prostředí.....	67
3.4.3	Práce se sugestopedickým textem.....	67
3.4.4	Relaxace a fyzické uvolnění.....	67
3.4.5	Výuka gramatiky	68
3.4.6	Vlastní organizace výuky	68
3.4.7	Příprava kurzu	68
3.4.8	Vztahy	68
3.4.9	Autorka práce v roli lektora sugestopedie.....	69
3.4.10	Praktický kurz versus Lozanovův	69
3.5	Zhodnocení výuky žáky	70
3.5.1	Dotazník	70
3.5.2	Zpracování dotazníku.....	71
3.5.3	Vyhodnocení dotazníku.....	72

3.6	Diskuze.....	73
4	Závěr.....	76
5	Summary	77
	Použitá literatura.....	78
	Přílohy	80

1 ÚVOD

V dnešním globalizovaném světě, ke kterému již neodmyslitelně patří cestování, moderní technologie, či lepší uplatnění na pracovním trhu, se znalost cizího jazyka stává víceméně samozřejmostí. Je ovšem třeba si uvědomit, jak jeho znalost a používání co nejvíce zefektivnit, aby se jeho učení stalo přínosné. Na tuto situaci reaguje i současná výuka jazyků, která se stává otevřenější a často aplikuje některé výukové metody a přístupy.

K výběru tématu práce výuka anglického jazyka pomocí sugestopedie, mě vedly dvě skutečnosti. Za první považuji několikaletou zkušenost s výukou anglického jazyka na jazykové škole, díky níž jsem se seznámila právě s alternativní metodou sugestopedie. Druhou skutečností je mé současné působení na základní škole, kde učím děti anglickému jazyku na prvním stupni. V rámci hodin anglického jazyka ráda experimentuji a zkouším nové výukové prvky, které děti nejen baví, ale jsou pro ně přínosné. Díky své hravosti a rozmanitosti mi právě alternativní metoda sugestopedie přišla zajímavá a dokázala jsem si představit ji aplikovat na žáky pátého ročníku základní školy, které anglickému jazyku vyučuji.

Cílem mojí práce je tedy využití již zmíněné alternativní metody sugestopedie ve výuce anglického jazyka na základní škole a zjištění, jakou reakci či odezvu přinese tato výuka nejen ze strany žáků, ale také z mé strany, jakožto vyučujícího. Očekávaným přínosem této práce je případná aplikace sugestopedických prvků do budoucích hodin anglického jazyka.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí, části teoretické a části praktické. Teoretická část se v úvodu zabývá problematikou metod a přístupů ve výuce cizích jazyků, popisuje hlavní trendy uplatňované ve výuce jazyků ve 20. století a dále se věnuje popisu alternativních přístupů a metod v jazykové výuce. Vzhledem k tomu, že alternativní metoda sugestopedie je stěžejním článkem mojí práce, je jejímu popisu, historii a základním principům věnována další z obsáhlejších kapitol. V rámci praktické části, kdy je metoda sugestopedie aplikovaná na žáky prvního stupně základních škol, se tudíž v teoretické části objevuje kapitola věnovaná dvěma dokumentům, a to

Školnímu vzdělávacímu plánu a Rámcové vzdělávacímu programu, na kterou volně navazuje kapitola o tom, jak se jazyku učí žák pátého ročníku na základní škole.

Praktická část již obsahuje zmíněnou metodu sugestopedie obsaženou v praxi, jejímž cílem je maximální přiblížení přesně podle stanovených kroků a principů jejího zakladatele Lozanova.

Závěrem se v práci soustředím na hodnocení výuky dětmi pomocí dotazníků, které následně rozebírám a přemýšlím o dalším možném využití prvků sugestopedie do budoucna.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Úvod do problematiky metod a přístupů ve výuce anglického jazyka

V této úvodní kapitole bude vymezeno několik zásadních pojmů, které se objevují v rámci celé práce. Kapitola dále představí obecnou klasifikaci metod a přístupů v cizojazyčné výuce se zaměřením na ty nejznámější.

2.2 Vymezení základních pojmů

Definice základních pojmů slouží k lepšímu pochopení a orientaci v oblasti dané problematiky. Je třeba vymezit dva základní termíny, a to konkrétně metodu a přístup.

Jednotlivé pojmy budou objasněny a zdůrazněny z pohledu různých autorů.

2.3 Charakteristika výukových metod

Původem slova metoda a jeho překladem se zabývá Pedagogický slovník Průchy, Walterové a Mareše (2003) je zde uvedeno, že slovo „Methodos“ je řeckého původu a v překladu znamená cestu, následování či postup. Lze tedy obecně říci, že metoda je určitou cestou k vytyčenému cíli. Abychom tohoto cíle mohli dosáhnout, je nezbytné stavět nejen na dobře zvolené vyučovací metodě, ale také na dobrém učiteli a vhodném výukovém materiálu“ (Průcha, Walter, Mareš, 2003, str. 287).

Vzhledem k tomu, že se práce zabývá metodami a přístupy ve výuce cizího jazyka, a to konkrétně jazyka anglického, budou následující kapitoly pracovat převážně s uznávanými publikacemi *Approaches and Methods in English Teaching* (Richards and Rodgers, 2001) a *Techniques and Principles in Language Teaching* (Larsen-Freeman, 1986). Vycházím z anglických originálů, je-li v této práci uvedena citace, je použit vlastní překlad zmíněných publikací.

2.3.1 Terminologie metody - přístupy

Pojmy metody a přístupy mají občas rozdílnou interpretaci, což může způsobit, že dochází k jejich občasným záměnám a ne zcela přesnému užívání. V této kapitole bych ráda vymezila zmíněné pojmy- metody a přístupy.

Richards a Rodgers (2001) popisují metodu jako „celkové uspořádání prezentace jazykového materiálu, v níž žádná z jeho částí není v rozporu se zvoleným přístupem, na kterém je založena.“ (Richards, Rodgers, 2001, str. 19).

Larsen-Freemanová (1986) považuje metodu za nadřazenou. Zahrnuje principy a techniky, kdy je princip složen z pěti aspektů, a to jazyka, učitele, žáka, vyučovacích procesů a cílového jazyka. Souhrnně principy představují teoretický rámec metody. Techniky jsou behaviorálním projevem principů, jinými slovy, aktivity a postupy ve třídě, které vycházejí z aplikace principů (Larsen-Freemanová, 1986, str. XI).

Choděra (2006) za metodou označuje „význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky a rozvíjí své schopnosti“ (Choděra, 2006, str. 92).

Přístup je soubor předpokladů, který se zabývá povahou výuky a povahou výuky jazyků. Má axiomatický charakter, který nevyžaduje logické vysvětlení jak a co učit. Metoda je celkový plán systematické prezentace jazyka na základě zvoleného přístupu.

Hlavní rozdíly mezi metodou a přístupem jsou následující:

Přístup je:

- obecnější pojem – zahrnuje plánování a uvažování
- co studenty učíme, tak aby nabyli nové znalosti
- soubor teorie, filozofie a víry spojených s povahou jazyka
- sada předpokladů zabývajících se povahou výuky a učení se jazyka
- obecná strategie

Metoda je:

- konkrétní způsob, jakým se něco učí
- jak učíme a čeho používáme ve výuce k tomu, tak aby nám studenti rozuměli
- způsob, kterým chceme něčeho dosáhnout
- má procedurální charakter
- každá metoda je praktická realizace přístupu
- celkový plán pro prezentaci lingvistického materiálu

Metoda se skládá ze dvou částí:

1. plánování- (je statické) specifikace učebních osnov a učebnic
2. úkolu- (je dynamické) - zahrnuje techniky, postupy a aktivity

(Methods, Approaches, 2019)

2.4 Hlavní trendy uplatňované ve výuce jazyků ve 20. století

2.4.1 Stručná historie výuky jazyků

Na konci 19. století usilovali lingvisté a jazykoví specialisté o lepší kvalitu jazykové výchovy. Často tak činili na základě obecných principů a teorií, které se týkaly toho, jak má být jazyk vyučován, zastoupen a organizován. Vycházeli také z jeho struktury. Lingvisté tohoto období, Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943) a Harold Palmer (1877-1949), vypracovali principy, teoretické přístupy a návrhy programů pro výuku jazyků. Snažili se takto najít racionální odpovědi na otázky, které se například týkaly zásad správného výběru a zařazení slovní zásoby a gramatiky (Richards a Rodgers, 2001, str. 18).

I přes všechny tyto počiny ani jeden ze zmíněných lingvistů nebyl schopen jasně říct, která z již existujících metod je ideálním ztělesněním jejich myšlenky. Avšak shodli se na tom, že při popisu metody je zásadní rozdíl mezi filozofií výuky jazyků na úrovni teorie a principy odvozenými z postupů ve výuce jazyka. Ve snaze objasnit tento rozdíl bylo navrženo lingvistou Edwardem Anthonym v roce 1963 schéma, ve kterém rozlišil tři úrovně. Nazval je přístupem, metodou a technikou (Richards a Rodgers, 2001, str. 18-19).

Přístup definuje Anthony (1963) jako „soubor korelačních předpokladů, které se zabývají povahou výuky a studia. Přístup je axiomatický a popisuje povahu vyučovaného předmětu.“ Metodou je podle něj „celkový plán pro řádnou prezentaci jazykových materiálů, z nichž žádná z nich není v rozporu se zvoleným přístupem,“ a dodává, že „na rozdíl od přístupu je metoda procedurální“. Neopomíjí ani fakt, že „v rámci jednoho přístupu může existovat několik metod“, (Anthony, 1963, str.63-67, in RaR str.19).

Richards a Rodgers (2001) uvádějí, že podle Anthonyho modelu je přístup úroveň, ve které jsou specifikovány předpoklady a přesvědčení ve výuce jazyka a které jsou následně do jazykové výuky aplikovány. Metoda je úroveň, ve které je teorie uvedena do praxe a jsou na ní učiněny konkrétní dovednosti, které mají být učeny. Patří sem i obsah, který má být učen, a rovněž pořadí, ve kterém bude učivo představeno (Richards a Rodgers, 2001, str. 19).

Pojem přístup ještě shrnují Richards a Rodgers (2001) jako úroveň, na které jsou specifikovány předpoklady a přesvědčení v jazykové výuce. Metodou potom označují úroveň, ve které je teorie uvedena do praxe a na které jsou vybrány konkrétní

dovednosti, které mají být učeny. Patří sem také obsah, který má být učen, a pořadí, ve kterém bude obsah prezentován (Richards a Rodgers, 2001, str. 19).

Metodu (method) Richards s Rodgersem (2001) rozdělují na:

- a) přístup (approach) – založený na teorii podstaty jazyka a jeho učení
- b) plán (design) – obecné a konkrétní cíle metody, model sylabu, typy učebních a vyučovacích aktivit, role žáka i učitele a vyučovací pomůcky
- c) postup (procedure) – konkrétní techniky, cvičení a chování ve třídě (Richards a Rodgers, 2001, str. 33).

Pro rozlišení metody, přístupu a techniky může být v jednom přístupu obsaženo mnoho metod. Přístup odpovídá na otázku, „co“ učit, zatímco metoda „jak“ učit. Technika je pak už přímo realizací ve výuce. Technika musí být konzistentní s metodou, a tím pádem i v harmonii s přístupem (Richards a Rodgers, 2001, str. 33).

2.4.2 Gramaticko - překladová metoda - The Grammar-Translation Method

K historii této metody se vyjadřují Richards a Rodgers (2001) a uvádějí, že nejdříve byla ve Spojených státech známá pod jménem pruská metoda (Richards a Rodgers, 2001, str.5).

Jak doplňuje Larsen-Freemanová (1983), gramaticko-překladová metoda není zcela nová. Historicky byla známá pod mnoha jmény a byla aplikována mnoha učiteli. Vystupovala pod názvy klasická, latinská nebo například řecká metoda

(Larsen-Freeman, 1983, str. 4).

Richards a Rodgers (2001) shrnují její hlavní principy:

- Cílem studia cizího jazyka je naučit se ho tak, aby byl člověk schopný číst literaturu v cílovém jazyce. Za další cíl je považován intelektuální vývoj jedince, který je důležitým výsledkem výuky cizího jazyka.
- Čtení a psaní jsou považovány za zásadní, menší pozornost je kladena na mluvení či poslech.
- Slovní zásoba je rozšiřována na základě čtení textů.
- Základní jednotkou výuky je věta.
- Důraz je kladen na přesnost.
- Gramatika je vyučována deduktivně.
- Rodný jazyk slouží jako pomoc pro vysvětlení gramatické složky.

(Richards a Rodgers, 2001, str. 9-10).

K tomu se ještě vyjadřuje Larsen-Freemanová (1986) a potvrzuje, že účelem této metody byla schopnost studentů číst v cílovém jazyce a docenit cizojazyčnou literaturu.

Výuka jazyků jim také měla pomoci v intelektuálním růstu

(Larsen-Freeman, 1986, str. 4).

Během výukového procesu by neměl být upozadřován mateřský jazyk, ale naopak, student by ho měl stále aktivně používat (Richards a Rodgers, 2001, str. 5). To ostatně potvrzuje Stern (1983), který vysvětluje, že „mateřský jazyk je po celou dobu udržován jako výchozí, právě z něj získáváme jazyk cílový“

(Stern, 1983, str. 455, in RaR str. 5).

Tato metoda i přes svůj velký přínos ve výuce jazyků čelila kritice, která upozorňovala na její nedostatky. To vedlo ke vzniku různých jazykových inovací, a to zejména v 19. století. V 80. letech přišel lingvista Henry Sweet s myšlenkou, že ve výuce jazyka je třeba dbát na správný mluvený projev, spíše než na ten psaný. Důležité je také neopomíjet jeho fonetickou stránku. Podobný názor zastával i německý lingvista Wilhelm Viëtor. I on stavěl mluvený projev nad psaný. Vadila mu také komplikovaná výuka gramatické složky. Za velký přínos lze považovat založení Mezinárodní fonetické asociace v roce 1886, jejímž hlavním cílem bylo zlepšení výuky jazyků.

Ta obhajovala následující:

- prostudování mluveného jazyka
- fonetický výcvik za účelem dobrých návyků výslovnosti
- induktivní přístup k výuce gramatiky
- vytváření asociací s rodným jazykem

(Rodgers a Richards, 2001, str. 9).

2.4.3 Přímá metoda - The Direct Method

Přímá metoda je považována za první jazykovou metodu, která upoutala pozornost učitelů a odborníků ve výuce jazyků a nabídla novou metodologii charakterizující novou éru ve výuce jazyků. Hlavním cílem a podstatou metody je komunikace v učeném jazyce (Richards a Rodgers, 2001, str. 14).

Její vznik je spojován s lingvistou L. Sauverem (1826-1907), který se zabýval orální intenzivní interakcí v cílovém jazyce. V 60. letech 19. století otevřel v Bostonu jazykovou školu. Jeho metoda výuky jazyka se stala populární a do povědomí se dostala pod názvem Natural Method neboli přirozená metoda. Sauveur a další, kteří této metodě důvěřovali, tvrdili, že cizí jazyk může být vyučován bez přímého překladu nebo používání rodného jazyka žáků za podmínky, že je jeho význam zprostředkován přímo, a to prostřednictvím demonstrace a akce (Richards a Rodgers, 2001, str. 11).

Frank (1884), který se zabýval psychologickými výzkumy a principy přímé asociace mezi formami a významy v cílovém jazyce, tvrdil, že jazyk se nejlépe učí, pokud je ve výuce aktivně používán. Tímto způsobem jsou žáci schopni navodit si pravidla gramatiky. Učebnice jsou tedy v raných fázích výuky nahrazovány učitelem. Mluvení musí být systematické s důrazem na správnou výslovnost. K budování nové slovní zásoby jsou použita známá slova pomocí nápodoby, demonstrace a obrázků (Frank, 1884, in RaR, str. 11).

Přirozená výuka jazyka položila základní kámen pro přímou metodu známou jako The Direct Method, patřící mezi nejznámější přirozené metody výuky jazyka. Metoda byla poprvé představena ve Francii a Německu a postupem času se stala známou také ve Spojených státech amerických, a to díky úspěšným komerčním jazykovým školám tzv. Berlitzkého řetězce. Razila následující principy a postupy:

- Výuka byla prováděna výhradně v cílovém jazyce.
- Vyučována byla pouze praktická slovní zásoba.
- Komunikační dovednosti byly vybudovány pečlivě odstupňovaným postupem organizovaným na základě výměny otázek a odpovědí mezi učiteli a studenty v malých intenzivních třídách.
- Gramatika byla vyučována induktivně
- Vše nové bylo prezentováno učitelem ústně.
- Slovní zásoba týkající se konkrétních věcí byla učena demonstrativně, a to pomocí obrázků a skutečných objektů, abstraktní slovní zásoba byla učena pomocí asociace a okamžitých nápadů.
- Nedílnou součástí výuky bylo také porozumění řeči a poslechu.
- Dbáno bylo na správné užití gramatiky a výslovnosti.

(Richards a Rodgers, 2001, str. 11-12).

Následují principy, které jsou stále dodržovány v současných Berlitzkých školách, jsou dle Titona (1968) následující:

- Nikdy nepřekládej: názorně předved'.
- Nikdy nevysvětluj: vyjádři to.
- Nikdy zbytečně nemluv: ptej se.
- Nikdy nenapodobuj chyby: opravuj je.
- Nikdy nemluv jen pomocí slov: tvoř věty.
- Nikdy nemluv příliš: přiměj studenty, aby mluvili.
- Nikdy nepoužívej učebnici: užívej své výukové plány.
- Nikdy nic nepřeskakuj: následuj svůj plán.
- Nikdy nebuď příliš rychlý: následuj tempo studenta.
- Nikdy nemluv příliš pomalu: mluv normálně.
- Nikdy nemluv příliš rychle: mluv přirozeně.
- Nikdy nemluv příliš hlasitě: mluv přirozeně.
- Nikdy nebuď netrpělivý: zůstaň v klidu.

(Titone, 1968, s. 100-101, in RaR, str. 12).

K základním principům výuky přímé metody se vyjadřuje Larsen-Freemanová (1986) a objasňuje, že má jedno základní pravidlo, nepřipouští žádné přímé překlady. Název metody vychází z faktu, že význam cílového jazyka má být získán bez přímého procesu překladu do mateřštiny (Larsen-Freemanová, 1986, str. 18).

2.4.4 Ústní přístup a situační jazykové vyučování - The Oral Approach and Situational Language Teaching

Jejich vývoj je datován od 20. let dvacátého století a je spjatý s britskou aplikovanou lingvistikou. Hlavními představiteli ústního přístupu a jazykového vyučování byli Harold Palmer a A. S. Hornby, kteří navazovali na práci lingvistů Otta Jespersna a A. S. Hornbyho. Navazují na odkaz metody přímé, jejímž cílem bylo vyvinout jazykovou koncepci, která by byla orientovaná na ústní formu jazyka. Zároveň měla být založena na pevných teoretických a vědecky doložených základech, které dosavadní přímá metoda postrádala. Výsledkem byla celá řada systematických studií principů a procedur, které mohly být aplikovány při výběru a organizaci obsahu jazykového kurzu (Richards a Rodgers, 2001, str. 36-37).

2.4.5 Audiolingvální metoda - The Audiolingual Method

Po skončení II. světové války, kdy se výuka jazyků stala opět aktuální pro potřeby domluvit se v cizích zemích, bylo třeba vyřešit, jak správně, a hlavně efektivně jazyk vyučovat. Nutno zmínit, že lidé podílející se na výuce jazyků během obou světových válek používali buď částečně upravenou přímou metodu, která je popsána v předchozí kapitole, či metody založené na čtení a mluvení. Za velmi zásadní lze považovat tzv. Colemanovu zprávu (The Coleman Report), která vstoupila do povědomí v r. 1929 s názvem *The Teaching of Modern Foreign Languages in The United States of America*. Ta doporučovala studentům cizího jazyka používat tichého čtení. Učitelé k výuce používali knihy obsahující krátké pasáže v cizím jazyce. Těmto textům předcházely seznamy se slovní zásobou. Cílem bylo rychlé, tiché čtení. Na rozdíl od dalších přístupů, které byly aplikovány lingvisty během stejného období, chybělo zde systematické zacházení s jazykovým obsahem. Chyběla rovněž standardizace slovní zásoby a gramatiky. Nebylo jasně vytyčeno, jaká úroveň gramatiky či slovní zásoby byla důležitá pro začátečníky, středně pokročilé či pokročilé studenty.

Obrovský vliv na výuku jazyků měl vstup Spojených států amerických do II. světové války. Bylo třeba poskytnout vládě USA personál, který hovoří plyně německy, francouzsky, italsky, japonsky, malajsky a dalšími jazyky, jež mohl fungovat jako tlumočnick, překladatel, dešifrátor apod. Tyto skutečnosti vedly ke zřízení speciálního jazykového programu. Univerzity byly pověřeny vládou, aby vyvinuly programy pro učení se cizímu jazyku, který by byl vhodný pro vojenský personál. Na tento popud byl v roce 1942 založen Vojenský specializovaný výcvikový program, známý pod zkratkou ASTP (the Army Specialized Training Program). Na začátku roku 1943 bylo do programu zapojeno 55 amerických univerzit. Tento program byl inspirován výzkumem Leonarda Bloomfielda, který zkoumal jazyk amerických indiánů. Jeho metoda spočívala v aktivních rozhovorech s rodilými mluvčími, kteří sloužili jako jakási databanka slovní zásoby, frází a výslovnosti. Program byl založený na opakování informací po rodilém mluvčím a vyžadoval intenzivní přístup. Studenti byli motivováni tak, aby vydrželi věnovat se studiu i deset hodin denně šest dní v týdnu. Díky absolutní dedikaci studentů měl program vynikající výsledky.

Délka tohoto armádního programu činila asi dva roky. Stejně jako u přímé metody fungoval spíše na principu intuice a úzkého kontaktu s cílovým jazykem. V zásadě postrádal lingvistické a pedagogické složky.

Díky stále většímu zájmu mezinárodních studentů ve Spojených státech vznikala potřeba nového studijního programu. Za první takový lze považovat vznik Prvního anglického jazykového institutu ve Spojených státech, který se specializoval na přípravu učitelů angličtiny jako druhého jazyka. Charles Fries, ředitel této instituce, ve výuce zcela odmítal principy přímé výuky, vytýkal jí „absorpci“ gramatických vzorů bez jakéhokoliv pochopení. Gramatika a její principy pro něj představovaly výchozí bod. Jazyk byl vyučován systematicky s velkým důrazem na výslovnost a drill mluveného projevu.

Za pozdějším návratem k audiolingvální metodě stála zvýšená pozornost věnovaná výuce jazyků ve Spojených státech na konci 50. let dvacátého století. Potřeba radikální změny a přehodnocení metodiky ve výuce cizích jazyků byla vyvolána spuštěním prvního ruského satelitu v roce 1957. Důležitou zásadou strukturální lingvistiky byla skutečnost, že primární médium jazyka je řeč. Mnoho jazyků nemá písemnou formu a my se učíme mluvit dříve, než se naučíme číst nebo psát (Richards a Rodgers, 2001, str. 50-53).

Tento fakt potvrzuje Brooks (1964) a zároveň zastává názor, že zásadní stránka jazyka je jeho mluvená část, kdežto jeho psaná forma je část sekundární (Brooks, 1964, in RaR str.55).

Další studie, Larson-Freemanové (1986), srovnává tuto metodu s její předchůdkyní, s metodou přímou. Hlavním cílem přímé metody je komunikace v cílovém jazyce. Avšak představy o učení se jazyku, které by vycházelo z oboru lingvistiky a behaviorální psychologie, vedly k vývoji metody nové, a tou se stala právě audiolingvální metoda. Některé principy jsou pouze zjednodušenými principy přímé metody, ale mnohé jsou odlišné (Larsen-Freeman, 1986, str. 31).

2.5 Alternativní přístupy a metody v jazykové výuce

I když se metody a přístupy ve výuce cizího jazyka neustále mění, je jejich znalost důležitá pro každého učitele. Znalost současných i minulých metod a přístupů by měla vyučujícím sloužit jako zdroj pro výuku, který si mohou upravit či pozměnit podle vlastních potřeb a uvážení (Richards a Rodgers, 2001, str.71).

V následující kapitole se zaměřím na základní alternativní přístupy a metody.

2.5.1 Úplná fyzická odpověď - Total physical response (TPR)

Úplná fyzická odpověď je jednou ze současných alternativních metod. Uváděna je rovněž pod zkratkou TPR. Richards s Rodgersem (2001) ji definují jako jazykovou metodu, která je založena na koordinaci řeči a jednání. Jazyk je vyučován fyzickou (motorickou) aktivitou (Richards a Rodgers, 2001, str. 73).

Metoda byla vyvinuta profesorem psychologie Jamesem Asherem. Vychází z několika tradic včetně vývojové psychologie, teorie učení a humanistické pedagogiky. Čerpá taktéž z postupů výuky jazyků, které byly navrženy Haroldem a Dorothy Palmerovými v roce 1925. Metoda byla poprvé zmíněna v Asherově studii z roku 1965 a po více než padesáti letech je v dnešní době stále oblíbenou a úspěšnou metodou, především u začátečníků či mírně pokročilých studentů (Richards a Rodgers, 2001, str. 73).

Ve své publikaci *Learning Another Language Through Actions* Asher (1982) popisuje základní principy a postupy. Je zde také popsáno, jak metodu efektivně aplikovat. Základním úspěchem dle Ashera je užití takových postupů, které přirovnává k osvojování mateřštiny v dětství. Dítě je zvyklé na komunikaci, která obsahuje množství direktivních nařízení a rozkazů. Ty v nich vzbuzují fyzickou odezvu, aniž by bylo třeba mít verbální znalosti. Proto Asher vybízí, aby se ve výuce používalo stejného postupu. Autor dále upozorňuje na fakt, že veliký vliv má ve výuce emoční citění jedince. Je tedy logické, že během výuky by měl být jakýkoli stres eliminován, a naopak je třeba vytvořit příjemnou atmosféru. Pokud se tento fakt neopomíjí, stává se učení snadnějším (Asher, in RaR, 2001, str. 73).

Podobnou myšlenkou se také zabývá Larsen-Freemanová (1986), která zdůrazňuje, že prvotní impuls, kdy se zaměřujeme na porozumění poslechu během rané výuky cizího jazyka, pochází z pozorování, jak si děti osvojují mateřský jazyk. Dítě nejdříve stráví mnoho měsíců pouhým posloucháním, než řekne první slovo. Má čas na to, aby zjistilo, „dává smysl“. Nikdo neřekne dítěti, že musí mluvit. To se naopak rozhodne promluvit, až bude připraveno (Larsen-Freemanová, 1986, str. 109).

Nejen základní principy a postupy TPR metody, ale také cenné rady a doporučení, jak metodu efektivně aplikovat, vycházejí z předpokladu, že hlavním úspěchem k aktivizaci cizího jazyka u dospělých osob je použití takových postupů, které jsou přirovnávány k osvojování mateřštiny v raném dětství. Jak již bylo řečeno, způsob, kterým jednáme s dětmi, zahrnuje primárně direktivní rozkazy a nařízení, které v dětech evokují fyzickou odezvu, aniž by bylo třeba mít předchozí verbální znalosti.

Z toho vyplývá, že by dospělí měli při výuce následovat stejné postupy. Asher (2009) je mimo jiné přesvědčen o pozitivním dopadu daného stylu výuky na emoční citění jedince. Zdůrazňuje fakt, že metoda založená na principu interakce a hry, eliminuje vznik stresových situací, a naopak přispívá k vytváření pozitivního přístupu, který usnadňuje proces učení.

Je tedy zřejmé, že hlavním prvkem výuky je užití příkazů, které řídí chování vyučovaných. Přestože je metoda TPR vhodná pro všechny věkové kategorie, nejvíce se osvědčuje při výuce mladších studentů, a to převážně dětí, neboť právě ony potřebují pohyb, nestydí se za své pohybové projevy před ostatními, mají přirozenou touhu napodobovat, mají vrozenou touhu reagovat na povely, užívají si aktivity s dotykem a mají nevyčerpatelné zdroje energie (busy teacher, 2019).

Studie Larsen-Freemanové (1986) dodává, že pro efektivní výsledky metody TPR je důležité, aby byla výuka vedena ze strany učitele živě, zábavně, a hlavně s jistým plánem a cílem. Jestliže nejsou tyto kroky dodrženy, její účinnost klesá (Larsen-Freemanová, 1986, str. 118).

2.5.2 Tichá metoda - The Silent Way

Metoda byla navržena Calebem Gattegnou, který ji poprvé představil ve své knize *Teaching Foreign Languages: The Silent way*, v r. 1963. Je založena na principu minimálního hlasového projevu ze strany vyučujícího a dosažení co nejvíce mluveného projevu ze strany žáka. Vnímá učení jako aktivitu řešící, kreativní, objevující činnost, ve které je student hlavním aktérem. Prvky tiché metody vznikly z předchozích Gattegnových zkušeností jako vzdělávacího designéra programů pro čtení a matematiku.

Obecně lze říci, že hypotézy učení, na nichž je Gattegnova práce založena, lze chápat následovně:

- Učení se pro studenta stává snadnějším, pokud najde svůj systém, jak se učit, a nejen opakovat to, co má umět.
- Učení je snadnější, pokud je do výuky zahrnuto řešení problémů. Řešení problémů by mělo být zahrnuto ve výukovém materiálu, který má být učen.
- Tichá metoda souvisí také se souborem předpokladů, které jsou nazvány „přístupy k řešení problémů při učení“.

Tyto předpoklady jsou stručně vyjádřeny slovy Benjamína Franklina:

„Tell me and I forget

*teach me and I remember,
involve me and I learn."*

(Richards a Rodgers, 2001, str. 81-82).

Bruner (1966) jmenuje výhody plynoucí z „objevování v učení“ ve čtyřech následujících okruzích:

- zvýšení intelektuálního potenciálu
- posun od vnějších odměn k odměnám vnitřním
- učení objevováním
- podpora paměti
- Učení je efektivnější, pokud je doprovázeno (zprostředkovanými) skutečnými objekty (Bruner, 1966, str. 83, in RaR str. 81).

Na roli lingvistické teorie a metodiky výuky jazyků měl skeptický pohled Gattegno (1972) a cítil, že „může být specializací, která s sebou nese jen úzké otevření citlivosti člověka a možná slouží jen velmi málo směrem k širokému cíli“ (Gattegno, 1972, in RaR, str. 82).

Gattegno (1984) se také zmiňuje o tom, že každý jazyk je složen z fonologických a suprasegmentálních prvků, které jsou kombinovány tak, aby mu poskytly jedinečný zvukový systém a melodii. Žák by měl co nejdříve získat cit pro cílový vyučovaný jazyk.

Tichá metoda zaujímá strukturální přístup k organizaci vyučovaného jazyka. Základní výukovou jednotkou je věta a učitel se spíše zaměřuje na výrokový význam než na komunikační hodnotu. Gramatická pravidla si studenti osvojují prostřednictvím větších indukčních procesů.

Pro výuku tiché metody jsou využívány dřevěné barevné tyčinky, známé pod názvem Cuisenaire rods, které slouží jako vizuální zařízení i jako asociativní zprostředkovatel. Jednotlivé barvy tyčinek zastupují jiný zvuk pro správnou výslovnost. Jsou zároveň různě dlouhé, podle délky jednotlivých zvuků. Zpočátku jsou na nich učeny jednotlivé hlásky, čísla nebo barvy, později je lze užívat již pro komplexnější vyučování gramatiky, kdy mohou reprezentovat slovní druhy, časy, či objekty ve třídě. Dalším nezbytným výukovým materiálem jsou tzv. Sound colour charts, což je graf složený z různobarevných obdélníků, který je uprostřed oddělen horizontální bílou čarou. První část obsahuje samohlásky, pod čarou se nacházejí souhlásky. Každý obdélníček reprezentuje jinou hlásku. Poslední pomůckou je tzv. Word chart, který už

obsahuje jednotlivá slova, barevně zvýrazněná podle jednotlivých hlásek (intern.zdroj).

Ve zpracování principů Tiché metody využívá Gattegno své poznatky z učení se mateřskému jazyku a doporučuje, aby se student učil jazyku podobným způsobem, jakým se učil mateřštinu.

Na tento fakt upozorňují i Scott a Page (1982), kteří tento stav doslova popisují jako „návrat do stavu mysli, který je charakteristický odevzdaností dítěte“ (Scott a Page, 1982, str. 273, in RaR, str.82).

Gattegno (1972) si je ovšem vědom faktu, že učení se cizímu jazyku je naprosto odlišná záležitost než přirozené učení mateřštiny a ujasňuje Gattegno (1972) „student se druhému jazyku nemůže učit stejným způsobem, neboť ho brzdí to, co už zná,“ (Gattegno, 1972, str. 11, in RaR, str. 82).

Nejlepším prostředkem k učení je dle Gattenga (1976) ticho, neboť v tichu se studenti nejlépe soustředí na zadaný úkol. Co považuje za zcela nevyhovující, je neustálé hlasité opakování učiva. Naopak ticho studentovi pomáhá při soustředění a udržuje ho bdělým čímž se jeho vědomosti zvyšují. Usnadňuje tedy to, co psychologové nazývají „učení se učit.“ Celý tento proces učí studenty nejen rozvíjet pozornost, ale učí je i sebeuvědomění, absorpci učiva a autokorekci případných chyb (Gattegno, 1976, in RaR, str. 83).

K této metodě se vyjadřuje Larsen-Freemanová (1986), která tvrdí, že studenti učící se danému jazyku by měli rozumět tomu, jak jazyk funguje, a měli by se aktivně podílet na celém výukovém procesu, a ne pouze reagovat na podněty z okolí (Larsen-Freeman, 1986, str. 51).

2.5.3 Komunitní výuka jazyka - Community Language Learning (CLL)

Komunitní výuka jazyka je specifická určitou poradenskou činností mezi učitelem a žákem.

Byla navržena profesorem psychologie Charlesem A. Curranem a je známá pod zkratkou CLL. Jejím hlavním znakem je předefinovat roli učitele a žáka ve výuce. Obě strany se nacházejí spíše v pozici poradce a klienta. Byla to právě Curranova poradenská činnost, která ho navedla k tomu, že určité prvky z ní by mohly být aplikovány ve výuce jazyků (Richards a Rodgers, 2001, str. 90). Curran (1972) spatřuje pohled na učení jako holistický. Tvrdí, že skutečné učení člověka je jak kognitivní, tak afektivní. V procesu učení by tedy měla být zapojena celá osoba. Takové učení se odehrává v komunikativní situaci, kdy jsou učitelé a žáci zapojeni do interakce, ve které

obě strany zažívají pocit své vlastní celistvosti (Curran, 1972, str. 90 in RaR, str.92).

Curran (1972) dodává, že velice důležitý je také vztah učitele a žáka. Celý tento proces rozděluje do pěti stupňů a připodobňuje ho ontogenetickému vývoji dítěte. První přirovnává ke „zrození“, kdy stejně jako novorozenec, i žák potřebuje pocit jistoty. Ve druhém stupni už se v učení stává více nezávislým, třetí je spojen s nezávislou komunikací, ve čtvrtém stupni se žák stává odolný vůči kritice, ve finálním, pátém stupni se stává dospělým. Žák se tedy ve znalostech rovná svému učiteli a může se i on sám stát učitelem pro nového žáka (Curran, 1972, in RaR, str. 92).

Larsen-Freemanová (1986) přibližuje výuku za pomoci komunikativního přístupu následovně. Jazyk je využíván k naplnění určitých komunikačních cílů, například k přesvědčování, objasňování, obhajování svých názorů atd. Student musí být tedy schopen aplikovat své jazykové znalosti i do reálných životních situací. To provádí skrze interakce mezi mluvčím a posluchačem. Jedině správná zpětná vazba je pro něj důkazem toho, že jazyk byl použit správně (Larsen-Freeman, 1986, str.123).

Velice důležitou roli hraje v této výuce vyučující. Vyučující by měl být chápavý a obeznámený s rolí poradce. Měl by odolat tlaku učení v tradičním duchu. Měl by taktéž umět pracovat bez obvyklých výukových materiálů, a hlavně správně motivovat (Richards a Rodgers, str. 97, 2001).

Larsen-Freemanová (1986) vnímá roli učitele především jako konzultační. Učitel by se měl naučit vnímat žáka jako celistvou osobnost. Měl by vnímat nejen žákovy pocity a intelektuální schopnosti, ale také porozumět jeho vztahům v rámci skupiny. Měl by pochopit jeho fyzické a instinktivně-projekční reakce. Vnímat by hlavně měl jeho odhodlání učit se (Larsen-Freemanová, 1986, str. 101).

2.5.4 Sugestopedie - Suggestopedia

Vzhledem k tématu své práce se metodou sugestopedie budu podrobněji zabývat v samostatné kapitole. Nyní stručně představím její vznik, představitele a hlavní rysy.

Richards a Rodgers (2001) zmiňují, že se do povědomí dostala také pod názvem desuggestopedie. Tato metoda byla vyvinuta bulharským psychiatrem a pedagogem Georgim Lozanovem (Richards a Rodgers, str. 100).

Stevick (1976) ji dle slov Lozanova popisuje jako „vědu, která se týká systematických studií neracionálních anebo nevědomých vlivů“ (Stevick, 1976, str. 42).

Larsen-Freemanová (1986) doplňuje, že lidé mají učení se jazykům často spojeno s mnohými psychologickými překážkami, které limitují jejich schopnost plně

rozvinout svůj potenciál. Výsledkem je potom skutečnost, že nepoužíváme plný rozsah naší mentální síly. Využíváno je jí ve skutečnosti pouze pět až deset procent. Abychom využili více našich rezerv, je nutné použít tzv. desugesci, což je osvobození se od omezující sugescie. Sugestopedie byla vyvinuta s cílem pomoci studentům cizího jazyka snížit jejich pocit neúspěšnosti a strachu z překážek (Larsen-Freemanová, 1986, str.72).

2.5.5 Úplný jazyk - Whole language

Richards a Rodgers (2001) popisují „Whole Language“ jako jazykový přístup, který zdůrazňuje, že učení se čtení a psaní v cizím jazyce by mělo být zcela přirozené. Mělo by být zaměřeno na skutečnou komunikaci (Richards a Rodgers, 2001, str. 108).

Úplný jazyk vznikl ve Spojených státech amerických díky skupině pedagogů, která se zaměřovala především na výuku jazykového umění, což je čtení a psaní v rodném jazyce. Tento přístup se později stal ve Spojených státech velice populárním, byl považován za značně motivující a inovační. Řadí se mezi tzv. přirozené přístupy ve výuce jazyků, neboť je navržen tak, aby pomohl studentům učit se cílový jazyk podobným způsobem, jako jazyk mateřský. O tom, zda je tento přístup opravdu přístupem ve výuce jazyků či nikoliv, bylo vedeno mnoho diskuzí (Richards a Rodgers, 2001, str. 108).

Richards a Rodgers (2001) se shodují na faktu, že se skutečně jedná o přístup, který je založen na klíčových jazykových principech. Dalším důležitým prvkem je skutečnost, že vyučující užívající tuto metodu si ji přizpůsobují k povaze své třídy či studentů. (Richards a Rodgers, 2001, str. 108-109).

2.5.6 Teorie vícenásobných inteligencí – The Multiple Intelligences

Podle Richardse a Rodgerse (2001) vychází z teorie, že lidská iteligence má mnoho rozměrů, které je třeba v rámci vzdělávání rozvíjet. Někteří vědci tvrdí, že naše schopnost porozumět světu kolem nás je komplexní. Avšak je všeobecně známo, že někteří lidé jsou v určitých věcech lepší než ostatní. Teorie vícenásobných inteligencí byla poprvé představena Howardem Gardnerem v roce 1993. Ten rozdělil lidskou inteligenci na osm základních druhů:

- lingvistickou
- logicko-matematickou
- prostorovou
- muzikální

- interpersonální
- intrapersonální
- naturalistickou

(Richards a Rodgers, 2001, str. 115-116).

Gardener (1993) ve své studii poukazuje na to, že lidé s lingvistickou inteligencí se učí jazyky velmi rychle a mají dobrou verbální paměť. Tyto schopnosti jsou příznačné pro právníky, spisovatele nebo překladatele (Gardener 1993, in RaR str. 116).

2.5.7 Neurolingvistické programování - Neurolinguistic Programming (NLP)

Neurolingvistické programování bylo vyvinuto lingvistou Richardem Bandlerem a psychologem Johnem Grindem jako alternativní metoda terapie. Základní myšlenkou neurolingvistického programování, známého pod zkratkou NLP je prozkoumání lidského chování, rozdělení ho na menší komponenty, které jsou pak vyhodnoceny z hlediska jejich účinnosti (Richards a Rodgers, 2001, str. 125).

Revel a Norman (1997) popisují NLP jako „soubor technik, vzorců a strategií, které vedou k efektivní komunikaci, osobnímu růstu a změnám v učení. Vychází z řady předpokladů o tom, jak funguje lidská mysl a chování lidí při komunikaci.“ (Revel a Norman, 1997, str. 14, in RaR, str. 125).

Ačkoliv původní záměr NLP nebyl spojený s výukou jazyka, stal se přitažlivý pro jedince, kteří se zajímali o humanistické přístupy v jazykovém učení. A to díky svému přístupu k životu, lidem, k jejich sebeobjevování a vlastnímu uvědomění. Svým názvem může NLP vyvolávat pocit, že je spojené pouze s vědou a neurolingvistikou. Lingvistika je spojována s teorií komunikace, která je obsažena jak ve verbálním, tak i v neverbálním procesu (Richards a Rodgers, str. 125-126).

Revel a Norman (1997) poukazují na skutečnost, že způsob, jakým užíváme jazyk, reflektuje naše zkušenosti vnímání celého světa. Jazyk je reflektován způsobem, který reprezentuje náš svět a naši víru. Pokud změním způsob naší řeči, změním tak vlastně i náš způsob chování. NLP je také založeno na učení se sebe samých myslet, mluvit a jednat novým a pozitivním způsobem (Revel a Norman, 1997, in RaR str. 125).

2.5.8 Lexikální přístup -The Lexical Approach

Jde o přístup, který se zaměřuje především na lexikální jednotky čili slova, slovní spojení, kolokace a fráze. Stavebními kameny pro učení se jazyku a komunikaci není gramatika, její funkce, pojmy či jiné jednotky, ale je to právě lexikální složka jazyka,

což jsou slova a slovní kombinace. Lexikální přístup vychází z podstaty, že to, co každý člověk vyprodukuje, je jedinečné. K výuce jazyka je tedy přistupováno jako k souboru vzorců a frází, které se vyskytují v běžné konverzaci. Překlad do mateřštiny je u tohoto přístupu povolen, ovšem výuka gramatiky a její funkce je eliminována. Jádro výuky je tvořeno především prací s textem (Richards a Rodgers, 2001, str. 132).

Zakladatel lexikálního přístupu Lewis (1993) považuje jazyk za gramatikalizované lexikum, nikoliv za lexikalizovanou gramatiku. Vnímá skutečnost, že každý rodilý mluvčí pracuje s určitým souborem pevných lexikálních celků, díky nimž se vyjadřuje a které v sobě nesou již vytvořenou gramatickou strukturu (Lewis, 1993, in RaR str. 134).

Lewis dále (2000) poukazuje na základní předpoklady pro úspěšnou jazykovou výuku pomocí lexikálního přístupu:

- Nezbytnou podmínkou pro úspěšné učení je podpora nových vzdělávacích jednotek.
- Lexikální bloky a kolokace jsou ve výuce nezbytné, nejsou však dostačující podmínkou, aby se ze „vstupu“ stal „příjem.“
- Správné rozpoznání podobností, rozdílů, omezení a příkladů přispívá k „přepnutí se“ ze vstupu do příjmu. Naopak formální popis pravidel nepomáhá.
- Učení není založeno na použití formálních pravidel, ale na akumulaci příkladů, které žáci činí prozatímním tvořením obecných pojmů. Produkce jazyka je výsledkem předchozích zkušeností, není výsledkem formálních pravidel.
- Žádné lineární sylaby nemohou přiměřeně odrážet nelineární povahu získaných zkušeností (Lewis, 2000, str.184, in RaR, str.134).

Lexikální přístup změnil pohled na výuku slovní zásoby. Upozornil také na důležitost kolokací a frází. K jednotlivým slovům by nemělo být přistupováno jako k samostatným jednotkám, naopak by měly být součástí slovních spojení a frází. Tento přístup nelze chápat jako metodu výuky, ale spíš jako lexikální teorii, která se zaměřuje na slova, jejich spojení a postupy ve výuce vedoucí k jejich upevnění a zažití (Richards a Rodgers, 2001, str. 135-136).

2.5.9 Výuka založená na plnění úkolů: Competency - Based Language Teaching (CBLT)

Vyvinula se z CBE (Competency - Based Education) ve Spojených státech v sedmdesátých letech a jejím hlavním odkazem je definování vzdělávacích cílů

z hlediska přesného a měřitelného popisu znalostí a dovedností studentů na konci studia. CBLT je využívána při výuce jazyka v souvislosti se sociálním kontextem. Vychází z faktu, že jazyk je zprostředkovatelem spolupráce a komunikace mezi lidmi za účelem dosažení speciálního cíle. CBLT je právě z tohoto popsaného důvodu velice často využívána jako rámec pro výuku cizích jazyků v situacích, kdy žáci mají specifické potřeby. Tyto situace by měly být vždy spravedlivě a přesně určeny a předpovězeny (Richards a Rodgers, 2001, str. 141 - 143).

Tento fakt dále objasňuje Docking (1994) a doplňuje, že učitelům je třeba dát příležitost, aby si oživilí své vzdělávací programy. Tím selepší nejen výuka, ale posíleno bude i vlastní učení studentů. Tyto zmíněné pozitivní účinky byly vyzorovány na různých druzích vzdělávání a školení, od základního vzdělání až po akademické, a také v rámci případného učení se na pracovišti (Docking, 1994, str. 15, in RaR, str. 142).

2.6 Současné komunikační přístupy

Třetí část popisuje přístupy a metody, které jsou v současnosti stále aplikovány, popisuje některé směry hlavního proudu ve výuce jazyka a pokračuje do 80. let 20. století, kdy se začaly komunikační metody objevovat.

2.6.1 Komunikativní výuka jazyka - Communicative Language Teaching (CLT)

Kořeny CLT spadají do 60. let dvacátého století, kdy docházelo k četným změnám ve výuce anglického jazyka. CLT vznikla na popud britských lingvistů, kteří volali po změně v jazykovém vzdělávání. Hledali přístup, který by byl funkční a měl komunikační potenciál. Apelovali na to, že je třeba zaměřit se spíše na učení se v cizím jazyce komunikovat, než ovládat jeho složité jazykové struktury. V roce 1971 konečně uspěli, když britský lingvista Wilking navrhl nový syllabus pro výuku jazyka. V něm prosazoval, že žák musí cílovému jazyku hlavně rozumět a umět se v něm vyjádřit, což je důležitější, než tradiční výuka gramatiky a slovní zásoby. Tak vznikla britská inovace zaměřena na alternativní koncepcí: komunikativní výuka jazyka. Britští proponenti na ni nahlíželi jako na přístup, jehož cílem je učinit z komunikativních kompetencí cíl ve výuce jazyka. Někteří lingvisté na CLT nahlíželi jako na spojení gramatického a funkčního učení (Richards a Rodgers, 2001, str. 153-155). Littlewood (1981) uvádí, že „nejcharakterističtějším rysem CLT je fakt, že klade důraz jak na funkční, tak

na strukturální uspořádání jazyka" (Littlewood, 1981, str. 1, in RaR str. 155).

CLT je specifická tím, že užívá procedury, kdy žáci pracují ve dvojicích, společně řeší případné problémy. To znamená, že dochází k četným interakcím. Howatt (1984) vyzdvihuje její silné stránky a skutečnost, že „jazyk je získán prostřednictvím komunikace, takže nedochází pouze k aktivizaci již naučeného, ale získává se i interní znalost o jazyku, což vede k stimulaci samotného jazykového systému" (Howatt, 1984, str. 279, in RaR, str. 155).

2.6.2 Přírozený přístup - The Natural Approach

Přírozený přístup je spojen se jmény Tracy Terrell a Stephen Krashen. Objevil se poprvé v 80. letech dvacátého století v Kalifornii. Byl nazýván také „tradičním“, neboť hlásal, že jazyk by měl být používán v komunikačních situacích bez toho, aniž by se mluvčí musel uchýlovat k rodnému jazyku. Vyučován by měl být bez složitých gramatických teorií a drilování. Tento přístup stojí v protikladu k osvojování si jazyka, což je podvědomý proces. Přírozený přístup vychází ze stejného základu jako přírozená metoda, která je provázána s metodou přímou. I přes jistou podobu by nemělo být nahlíženo na přírozený přístup a přírozenou metodu obdobně, neboť se mezi nimi vyskytují důležité rozdíly. Přírozený přístup na rozdíl od přírozené metody neklade důraz na učitelův monolog, přímé opakování, formální otázky a odpovědi a nelpí na správnosti produkovaných vět v cílovém jazyce. Snaží se o to, aby jazyk byl osvojován podobným způsobem jako mateřština. Hlavní důraz klade na porozumění psanému i mluvenému textu. Text by měl být vždy srozumitelný. Za neméně důležitý je považován také správný výběr textu, který by měl odpovídat jazykové úrovni studenta. Tento přístup rovněž upozorňuje na důležitou etapu, tzv. tichého období, kdy se žák s jazykem nejdříve seznamuje, až později se pokouší mu porozumět (Richards a Rodgers, 2001, str. 178 -179).

Krashen a Terrell (1983) vysvětlují, že student díky správné aplikaci přírozeného přístupu bude schopen rozumět mluvčímu v cílovém jazyce a bude tak schopen plnit jeho přání a rozumět jeho myšlenkám. Dodávají, že není zásadní znát každé slovo a ovládat gramatické vzorce. Student by měl být schopen prokázat, že rozumí a umí komunikovat, aniž by nutně používal bezchybnou gramatiku (Krashen a Terrell, 1983, str. 71, in RaR, str. 178).

2.6.3 Kooperativní učení se jazyku - Cooperative Language Learning (CLL)

Richards a Rodgers (2001) toto učení popisují jako přístup, který využívá maximální kooperace mezi studenty. Zahrnuje práci ve dvojicích a menších i větších skupinách (Richards a Rodgers, 2001, str. 192).

Olsen a Kagan (2002) definují kooperační učení jako skupinovou vzdělávací činnost organizovanou tak, aby učení záviselo na sociálně strukturované výměně informací ve skupině. Každý žák je zodpovědný za své vlastní učení a je motivován k tomu, aby učil ostatní (Olsen a Kagan, 1992, str. 8, in RaR str. 192).

Kooperativní učení je zaměřeno na žáka, na jeho schopnosti a dovednosti, potřeby a celkový rozvoj osobnosti. Rozvíjí především žákovy komunikativní kompetence. Ve srovnání s frontální výukou neřadí do středu dění učitele, ale všichni zúčastnění se rovnoměrně podílejí na výuce (Richards, Rodgers, 2001, str. 192).

Podle Johnsona, Johnsona a Holubce (1994) by komunikativní výuka měla splňovat následující předpoklady:

- zvýšit výkon všech studentů, nadaných i akademicky znevýhodněných
- pomoci učiteli vytvořit mezi studenty pozitivní vztahy
- dát studentům příležitost, která je potřebná pro zdravý společenský, psychologický a kognitivní rozvoj
- nahradit soutěživost týmovou prací

(Johnson, Johnson a Holubec, str. 2, 1994, in RaR str. 192).

Hlavní cíle kooperativního učení jsou následující:

- poskytnutí příležitostí k přirozenému osvojování cílového jazyka pomocí interakce v párech a skupinách
- poskytnout příležitosti k přirozenému osvojení cizího jazyka formou interakce ve dvojicích a skupinách
- poskytnout vyučujícím metodiku, aby dosáhli vytyčených cílů
- zaměřit pozornost na slovní zásobu, větnou skladbu přes interaktivní úkoly
- poskytnout žákům možnost rozvoje úspěšného učení a komunikativních strategií
- zvýšit motivaci studentů a snížit jejich stres, vytvořit pozitivní klima ve třídě

(Richards a Rodgers, 2001, str. 193).

Richards a Rodgers (2001) CLL shrnují jako přístup, který je zaměřený na podporu spolupráce. Rozvíjí kritické dovednosti a komunikativní kompetence prostřednictvím sociálních interakcí (Richards a Rodgers, 2001, str. 193).

2.6.4 Obsahově orientovaná výuka - Content-Based Instruction (CBI)

Richards a Rodgers (2001) CBI specifikují jako přístup ve výuce druhého jazyka, který se nezaměřuje pouze na samotný jazyk. Ujasňují, že výuka je organizována především s ohledem na její obsah a informace. Není tolik zaměřena na lingvistiku a učební plán. CBI je postavena na principech komunikativního učení a mezi její zásady patří požadavek, že výuka má být naplněna skutečnou a smysluplnou komunikací a má v ní docházet k výměně informací (Richards a Rodgers, 2001, str. 204).

Tato výuka je založena na dvou principech:

- Lidé při osvojování si jazyka se stávají úspěšnějšími, pokud ho používají jako prostředek k získávání informací.
- Odráží lépe potřeby žáka, který se učí druhému jazyku a potřebuje ho v co nejkratší době nejen umět, ale také mu důkladně porozumět.

(Richards a Rodgers, 2001, str. 207).

Výuka pomocí CBI je zaměřena na specifické téma nebo na předmět. Student se tedy učí o něčem, co je spjato s jeho profesí či zájmem. Učí se o konkrétním tématu pomocí cílového jazyka, který slouží jako nástroj pro rozvoj jeho znalostí. Studenti tak mohou rozvíjet své znalosti v cílovém jazyce.

CBI je ve své aplikaci přirozenějším způsobem. Jazyku se student učí podobným způsobem, jakým se učil své mateřštině. Gramatika není vyučována odděleně, ale je na ni nahlíženo jako na součást celého výukového procesu. Jazyk, znalosti a myšlení tvoří v rámci CBI jakousi spojenou nádobu. Učitelé v rámci CBI provádějí vědomé i nevědomé úpravy cílového jazyka za účelem učinit jeho obsah pro studenty srozumitelnějším (Richards a Rodgers, 2001, str. 208).

2.6.5 Výuka založena na úkolu - Task - Based Language Teaching (TBLT)

Richards a Rodgers (2001) TBLT popisují TBLT jako přístup, jehož hlavním znakem je využití úkolů, které umisťuje do centra pozornosti. Podstatou TBLT je, že student cílového jazyka provádí určitý úkol, jehož prostřednictvím se jazyk efektivně učí. Místo reprezentace určité jazykové struktury je žákovi poskytnut úkol či problém, který musí vyřešit. Jestliže má být úkol či problém studentem správně vyřešen, musí být učitelem vždy správně objasněn a vysvětlen (Richards a Rodgers, 2001, str. 223).

Tyto klíčové předpoklady pokynů, které jsou založeny na úkolech, shrnuje Feez (1998) následujícím způsobem:

- Žák by měl být spíše zaměřen na proces než na výsledný produkt.

- Základní prvky jsou činnosti založené na účelu představujícím komunikaci a význam.
- Žáci se učí jazyku během interakce v rámci aktivit a činností.
- Aktivity mohou být buď ty, kterých chce žák dosáhnout ve skutečném životě, nebo ty, které mají pedagogický účel.
- Aktivity a úkoly jsou odstupňovány podle náročnosti.
- Obtížnost úkolů záleží na předešlých zkušenostech žáka, na komplexnosti úkolu, na úrovni jazyka, který je požadován a na stupni podpory (Feez, 1998, str. 17 in RaR str. 224).

2.7 Sugestopedie-Suggestopedia

„My personal belief is that human hidden reserves are endless. However, science has reached an understanding that they are far larger than currently realized.“ Lozanov, (2005)

Název kapitoly je současně klíčovým pojmem mé diplomové práce. Proto se této metodě budu věnovat komplexně. Tvořit bude také základ pro část praktickou-výzkumnou.

2.7.1 Popis sugestopedie z obecného hlediska

Sugestopedie je metoda učení a také metoda komunikace pro osvobození skrytých schopností lidského mozku. Opírá se zejména o desugesci, což je osvobození se od omezujících přesvědčení (Multinilngua, 2017).

V pedagogickém slovníku je sugestopedie Průchou, Walterovou a Marešem (2003) popsána jako „snaha využít pro usnadnění učení poznatků a zkušeností získaných se sugescí osob“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, str. 236).

Hartl tuto metodu ve svém psychologickém slovníku popisuje jako „metodu učení, která údajně pracuje na vědomí a podvědomí, využívá kapacitu mozku ke globálnímu učení. Do učení zapojuje obě hemisféry a nové informace jsou vnímány více smysly, odstraňuje strach z neúspěchu v učení a respektuje individuální učební styly, je využívána při výuce cizích jazyků“ (Hartl, 2004, str. 265).

Její představitel Lozanov (2005) ji jednoduše popisuje jako metodu, která objevuje skryté rezervy v lidské mysli (Lozanov, str. 8, 2005).

2.7.2 Vymezení základního pojmu, historie a vznik sugestopedie

Vznik názvu této metody má základ v latinském slově „suggero“, což je možné přeložit jako „podložit“ či „přidávat“ (Maňák, Švec, 2003). Lozanov (1978) podotýká, že doslovný překlad neodpovídá pravému významu slova. Přiklání se spíše k variantě, že název by měl být označen slovem, které ho vystihuje lépe. Poukazuje na skutečnost, že by v sobě výraz měl mít komunikační faktor, který spatřuje ve slově „suggestion“, to obsahuje jakousi nabídku, kterou si člověk může zvolit v souladu se svými dispozicemi (Lozanov, 1978, str. 9).

Ostrander, Schroeder a Ostrander (2000) popisují zakladatele sugestopedie dr. Georgiho Lozanova, jako odborníka, jenž stál v čele bulharské parapsychologie, jako „duchovního otce sugestopedie“ (Ostrander, Schroeder a Ostrander, 2000, str. 26).

Lozanov se narodil v bulharské Sofii v roce 1926, vystudoval medicínu na univerzitě v Sofii a následně se věnoval psychiatrii a neurologii. Ze všeho nejvíce ho ovšem zajímala psychoterapie. Lozanov později vystudoval také pedagogiku a psychologii. Věnoval se experimentům v oblasti sugestologie, které použil k obhajobě své práce v postgraduálním studiu. Pracoval v psychoneurologické ambulanci, kde se zabýval experimentální prací týkající se mozkových kapacit. Ve svém volném čase se zabýval experimentální prací týkající se mozkových funkcí. V roce 1971 představil svůj první experiment týkající se sugestopedie, jež označil za učební, vzdělávací a terapeutickou metodu, která vycházela z kapacity mozkových funkcí. Lozanov se stal doktorem věd a později univerzitním profesorem (Lozanov, 2005, str. 129).

Jak potvrzují Ostrander, Schroeder a Ostrander, Lozanov rozvinul řadu metod, které velkou měrou přispěly k léčbě nemocných, obzvláště těch, u kterých se objevovaly různé psychotické obtíže v dobách, kdy byly alternativní metody ještě v plenkách (Ostrander, Schroeder a Ostrander, 2000, str. 26).

Sugestopedii vyvinul Lozanov z tzv. sugestologie, která se původně používala pro lékařské účely, ale byla také používána v dalších oborech medicíny a psychoterapie. Díky jejím pozitivním účinkům se Lozanov začal věnovat myšlence propojení sugestologie a pedagogiky. Vycházel z faktu, že každého člověka je možné uvést do stavu, kdy může nabývat znalosti a objevovat skrytou mozkovou kapacitu. Přišel na skutečnost, že sugesce hraje velkou roli při učení. A právě tak vznikla sugestopedie, která v co největší míře využívá kapacitu mozku k učení (Lozanov, 2014).

Maňák a Švec (2003) uvádějí, že pomocí sugestopedie se snažil Lozanov prokázat, že „každý člověk může prostřednictvím vhodných cvičení a životního stylu v sobě vyvolat paranormální schopnosti“ (Maňák a Švec, 2003, str. 191).

Nejdříve byla metoda sugestopedie aplikována na některých bulharských školách, ale díky jejímu velkému přínosu a efektivitě byla v r. 1978 označena nezávislou komisí UNESCO za velice přínosnou a obohacující. Začala se tedy šířit do USA, kde Dr. Lozanov založil sugestopedický institut ve Washingtonu. Dále následovaly evropské země jako Anglie, Francie či Německo a začaly vznikat nové instituty sugestopedie a soukromé školy vyučující touto metodou (Lozanov, 2005, str. 8)

Sugestopedie je známá i v České republice, a je vyučována ve speciálních školách či kurzech proškolenými učiteli, z nichž někteří byli na metodických kurzech proškoleni právě doktorem Lozanovem (Multilingua, 2017).

2.7.3 Sugestopedie a její specifikace

„There is no sector in public life, where suggestopedy would not be useful.“

Lozanov, (2005)

K bližšímu porozumění v této kapitole podrobně popíši principy a jednotlivé kroky této metody. K tomu budu převážně využívat dvě Lozanovy publikace *Suggestopedia and Reserovodpedia* (1978) a *Suggestopaedia-desuggestive teaching, communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind* (2005).

Jak uvádí Richards a Rodgers (2001), sugestopedie v sobě nese zvláštní kombinaci vztahů raja-jógy a sovětské psychologie. Z jógy si Lozanov vypůjčil modifikované dýchací techniky užívané k relaxaci a rytmickému dýchání, z psychologie zase poznatek, že všichni studenti se mohou naučit stejné dovednosti, aniž by záleželo na tom, jakými schopnostmi disponují. Lozanov se zaručil, že úspěchu sugestopedií tak mohou dosáhnout nadaní i nenadaní studenti (Richards a Rodgers, 2001, str. 100).

Hlavní cíl sugestopedie popisuje Lozanov (1978) „jako odpoutání se od všech společenských norem“ (Lozanov, 1978, str. 22). Tohoto cíle může být dosaženo organizací sugestopedického vzdělávacího systému, který studentovi umožní, aby se dostal ke svým skrytým rezervám. Lozanov (1978) dodává, že sugestopedie nestimuluje pouze paměť, ale také celou osobnost, tj. zájmy, intelektuální aktivity, motivaci, kreativitu a morální rozvoj studenta. Tyto principy jsou díky sugestopedii silně zvýrazněny (Lozanov, 1978, str.23).

Lozanov (1978) rozdělil sugestopedii do tří základních složek:

- psychologickou
- didaktickou
- uměleckou

Psychologická složka má speciální význam s ohledem na učitele. Úspěšný učitel by měl získat vzdělání podobné vzdělání doktorů či psychoterapeutů, neboť jenom úspěšný učitel může být mistrem v oboru. Studenti by neměli od učitele dostávat pouze vhodný materiál, ale učitel by jim měl ukázat, jak se správně učit. Učitel má ve výuce sugestopedie své speciální pojetí.

Didaktická složka představuje generalizaci učení a správné metodiky. Pouze správně zvolená didaktika může zaručit pozitivní výsledky, důležitá je také vysoká motivace.

Umělecká složka představuje zvláštní druh literárního a didaktického umění. Spadá sem hudba, literatura, dramatizace atd. Správně zvolená didaktická složka přináší do výuky příjemnou atmosféru (Lozanov, 1978, str. 33-34).

2.7.4 Psychoterapeutické, psychohygienické, psychologické a sociopsychologické aspekty sugestopedie

Lozanov poukazuje na fakt, že dítě by mělo být vzděláváno takovým způsobem, aby bylo osvobozeno od strachu ze svých limitovaných dovedností. Nejenže by mělo být strachu zbaveno, ale během vzdělávání by mělo růst jeho sebevědomí a postupně se dostat za své limity. Edukační proces sugestopedie vytváří takové podmínky, ve kterých dochází k rozvíjení dovedností a koncentrace. Využívá celkovou kapacitu, rozšiřuje emoční systém, motivaci a zájem. Hledá způsoby, jak se zbavit sociálních norem (Lozanov, 1978, str. 28-29).

2.7.5 Principy a významy sugestopedie

Principy a významy sugestopedie zohledňují vlastnosti studenta a pedagogický záměr a jsou následující

- radost, absence stresu, psychorelaxace
- jednota vědomé i nevědomé mozkové aktivity
- znalost učitele učit studenty učit se
- udržování klidu, vytrvalosti, vnitřního sebevědomí a důvěry ze strany studentů

(Lozanov, 1978, str. 30-31).

2.7.6 Zásady sugestopedie

Aby byly splněny cíle sugestopedické výuky, poukazuje Lozanov na základní zásady, které musí být v jejím rámci uplatněny:

- Paměťové, intelektuální, kreativní rezervy celé osobnosti člověka musí být plně využity, jestliže tomu tak není, nelze hovořit o sugestopedii.
- Zadávané instrukce jsou vždy propojeny s formou relaxace, jestliže se tak neděje, nelze hovořit o sugestopedii.
- Sugestopedie by vždy měla mít příznivý pedagogický účinek, měla by u žáků změkčovat agresivní tendence, pomáhat jim přizpůsobit se společnosti.
- V případě funkčních onemocnění nebo funkčních složek organických nemocí lze pozorovat významné psychoprofylaktické a psychoterapeutické účinky, pouze v případě správné aplikace sugestopedických technik mohou být tyto nemoci účinně redukovány. (Lozanov, 1978, str. 29-30).

2.7.7 Základní prvky sugestopedie

V této kapitole popíšu jednotlivé prvky sugestopedie, které jsou pro tuto metodu specifické a neodmyslitelně k ní patří.

2.7.7.1 Osobnost učitele

Osobnost učitele hraje ve výuce významnou roli, a proto by měl:

- být přátelský (ne direktivní), ale ne příliš
- působit spíše jako moudrý kamarád než pedagog
- příliš nepřehrávat, ale být spontánní
- vytvořit podmětčné prostředí, ve kterém se bude student cítit dobře
- vytvořit netradiční komunikační prostředí
- oprostít se od drilu a memorování užitých v klasickém vyučování
- vnést do výuky lehkost a dynamičnost
- vytvořit příjemné výukové prostředí za pomoci nástěnných plakátů s gramatickými strukturami a slovní zásobou
- vystupovat jako kamarád, ne jako pedagog
- umět udržet v rovnováze artisticko-didaktickou úroveň
- umět u studentů vzbudit spontánnost

(Lozanov, 2005, str. 90).

2.7.7.2 Výukové prostředí

Dle Lozanova (2005) by mělo prostředí pro výuku zaktivovat co nejvíce smyslů. Je zcela logické, že se student bude lépe cítit v prostředí, které je mu příjemné a které ho tak nepřímou formou naladí na výukové aktivity (Lozanov, 2005, str. 17).

Richards a Rodgers (2001) také zdůrazňují velkou roli prostředí, ve kterém je výuka organizována. Syté barvy, pohodlná křesla, hudební pozadí a osobnost učitele hrají ve výuce důležitou roli.

K tomuto faktu se vyjadřuje i Larsen-Freemanová (1986) uvádí, že učitel by měl vytvořit takové prostředí, ve kterém se student nebude cítit jako v obvyklé učebně. Ideální učebna je vybavena pohodlnými křesly, která jsou uspořádána do půlkruhu, a to z toho důvodu, aby se všichni cítili ve výukovém procesu rovnocenní a byli tak jeho součástí. Zdi učebny by měly pokrývat fotografie zemí, ve kterých je mluveno cílovým jazykem. Vhodnou atmosféru pro výuku dotváří tlumené světlo a jemná hudba. Je očividné, že ne vždy je možné takové prostředí pro výuku poskytnout. Přesto by se měl vyučující snažit udělat maximum pro to, aby vytvořil příjemné a pohodlné prostředí, ve kterém se budou studenti cítit dobře (Larsen-Freemanová, 1986, str.84).

2.7.7.3 Sugestopedický text

Jak tvrdí Lozanov (1978), má sugestopedický text významné postavení v rámci sugestopedické výuky. Jeho správné uspořádání a použití vede k úspěšné výuce a učení. Měl by být zvolen tak, aby byl příjemný a zábavný. Jeho větší část obdrží studenti v první části výuky, text měl by obsahovat množství nových slovíček, frází a gramatických struktur. Díky tomu, že takto připraveným textem studenti disponují již v úvodu, mají možnost připravit se na další úkoly. Tím pádem nejsou odkázáni pouze na několik slov a vzorů, na které mohou být zvyklí. Nové výrazy jsou obsaženy v celých větách, což dává pocit větší srozumitelnosti. Součástí textu může být obrázek či fotka, sloužící jako vizuální pomoc a opora. Celý text je přepsán do mateřského jazyka, ten by však měl sloužit k občasnému nahlédnutí (Lozanov, str. 47- 48).

2.7.7.4 Hudba

Richards a Rodgers (2001) popisují hudbu jako jeden z nejnápadnějších charakteristických rysů sugestopedie a doplňují, že úspěch výuky je spojen zejména s jejím konkrétním rytmem (Richards a Rodgers, 2001, str. 100).

Jak vysvětluje Larsen Freemanová „hudba naznačuje, že učení je snadné a příjemné“ (Larsen-Freemanová, 1986, str. 79).

Lozanov (1978) uvádí, že hudba má v rámci rozvoje této metody výrazný vliv na schopnosti lidského mozku, který vstřebává nové poznatky. Ve svých výzkumech přišel na to, že nejefektivnější účinky má hudba barokní, pro kterou je specifické, že je hrána v pomalé tempo čtyřčtvrt'ových taktů a synchronizace s nádechy a výdechy posluchačů. Hudba byla vždy před uvedením do výukového kurzu pečlivě vybírána a kontrolována v elektropsychologických laboratořích.

Příklady hudby doporučené Lozanovem pro výuku pomocí sugestopedie:

- W. A. Mozart-Koncert pro housle a orchestr v G moll
 - J. S. Bach-Fantazie v G moll, Fantazie v C moll, kanonické variace a tokáta v E moll
 - Josef Haydn-Koncert pro flétnu a smyčcový orchestr
 - L. V. Beethoven-Koncert pro flétnu a orchestr v D moll
 - J. Brahms-Koncert pro flétnu a orchestr v D moll
 - F. Chopin - valčíky
 - A. Vivaldi - Čtvero ročních období
- (Lozanov, 1978, str.43-45).

2.7.7.5 Aktivní a pasivní koncert

Sugestopedická výuka je podle Lozanova rozdělena do dvou částí. V té první poslouchají studenti klasickou hudbu, která má emoční nádech. V části druhé by měla mít hudba více emočního nádechu. Výukový materiál, kterému má být v rámci kurzu učeno je recitován v části aktivního i pasivního koncertu zkušeným učitelem. Učitel by měl pomocí tohoto specifického přednesu probudit v žácích schopnost se na text soustředit a dostatečně ho prožít (Lozanov, 1978, str. 43).

Jak uvádějí Richards a Rodgers (2001), prezentovaný materiál, který je čten za doprovodu různých tónů a rytmu, pomáhá k tomu, aby výuku zbavil nudy a dal jí smysl (Richards a Rodgers, 2001, str. 102).

Larsen-Freemanová (1986) popisuje aktivní a pasivní koncert a uvádí, že oba koncerty hrají v rámci sugestopedie významnou roli. V rámci prvního koncertu (aktivního) čte vyučující text způsobem, kdy jeho hlas stoupá a klesá přesně podle hudby, což způsobí, že obě mozkové hemisféry studenta se zaktivizují. Studenti čtou text potichu společně s vyučujícím a současně mohou provádět kontrolu s textem

přepsaném do jejich mateřštiny. Během druhého (pasivního) koncertu je text čten učitelem již obvyklou rychlostí a studenti po celou dobu pouze relaxují se zavřenýma očima. Studentům je doporučeno přečíst si celý text ještě jednou před tím, než půjdou spát, a učinit tak znovu i po probuzení (Larsen-Freemanová, 1986, str. 81-82).

Richards a Rodgers (2001) popisují části aktivního a pasivního koncertu obdobně. Oba procesy se odehrávají za zvuku hudby, která napomáhá ve studentovi vyvolat relaxační stav. Text je napsán jak v cílovém, tak v mateřském jazyce. Vyučující ho začíná předčítat za doprovodu hudby, ve svém projevu se snaží číst tak, aby byl s hudbou synchronní. Text je čten s určitou dávkou dramatičnosti, což napomáhá k jeho zapamatování. Vyučující se snaží, aby jeho hlas klesal a stoupal společně s hudbou. Druhá část (koncert pasivní), je pro učení optimální, dochází v něm k poklesu úzkosti a napětí a stoupá koncentrace na čtený text. Oba tyto procesy, jež se odehrávají za zvuku hudby, studenta uklidňují. Při správném postupu by student měl být zbaven úzkosti a stresu a dokázat se soustředit na čtený text (Richards a Rodgers, 2001, str. 102).

Stark (1994) ještě doplňuje, že žákům je doporučeno, aby si čtené dialogy představovali. Před aktivním koncertem je probráno dvacet až čtyřicet nových slov, pouček a frází z textu. Ty jsou v textu alespoň třikrát zopakovány a opticky odlišeny, což vede k jejich snazšímu zapamatování (Stark, 1994).

Lozanov (1978) zastává názor, že intonace a rytmus jsou úzce spojeny s emočním cítěním člověka. Jestliže jsou správně užívány, vyvolávají v něm radost a uvolnění (Lozanov, 1978, str. 17).

2.7.7.6 Infantilizace

„The teacher's love to the learners can be illustrated by means of the metaphor of a mother or father teaching their children how to ride a bicycle“.

Lozanov, (2005)

Dalším z prvků sugestopedie je infantilizace neboli zdětinštění, což je dosažení absolutní spontánnosti a otevřenosti u studentů. Snaží se o návrat do dětství. Aby toho bylo docíleno, hojně zařazuje do výuky básničky, písničky, pohybové hry, dramatizaci, aj. Tato forma díky pravidelné rytmizaci vede ke snadnějšímu zapamatování nových slovíček a frází, neboť zapojuje všechny smysly a pomáhá zapojit paměť, čímž se zvyšuje šance na uložení a následné vybavení informací (články RVP).

To potvrzuje i Richards a Rodgers (2001), kteří doplňují, že v rámci infantilizace se mění role učitel-žák na roli rodič-dítě. Bancroft (1972) dodává, že

„dospělý student zažívá spontánnost, sebevědomí a schopnosti dítěte“ (Bancroft, 1972, str.19, in RaR, str. 102).

Aby se dospělý člověk vžil do stavu dětské role dostal, je dle Larsen-Freemanové (1986) velmi důležité, aby plně důvěřoval učiteli, pouze tak se cítí studenti jistě a mohou být spontánní (Larsen-Freemanová, 1986, str. 81).

Lozanov (1978) infantilizaci popisuje jako „kontrolovaný stav intuitivní aktivity a emoční plasticidy, kterou zvyšuje vnímání možnosti z osvobození se. Infantilizace stoupá, jestliže je člověk v harmonii s osobou, která je pro něj autoritou“ (Lozanov, 1978, str. 15).

2.7.7.7 Fyzické uvolnění

Fyzické uvolnění je založeno na soustředění a koncentraci. Jestliže je prováděno správně a za určitých podmínek, může zlepšit koncentraci, pozornost a vlastní ovládání. K tomuto cíli je používáno speciálních cviků, které jsou spojeny s pravidelnými nádechy a výdechy, to vše se odehrává za doprovodu barokní hudby. Žáci se tak zbavují vnitřního neklidu a jsou plně koncentrováni pouze na svůj dech (Lozanov, 1978, str. 16). Při fyzickém uvolnění se používá mantra, kterou žáci odříkávají společně s učitelem. Např. „Jsem úplně klidný a uvolněný, mým tělem proudí pozitivní energie. Srdce mi bije klidně a pravidelně. Všechny rušivé myšlenky ode mě odpadají. Učím se rád. Všechno, co se naučím, si budu pamatovat a používat.“ (Stark,1994, str. 55-56).

Lozanov (2005) shrnuje, že „relaxace, pokud není striktně diktována, potom má blahodárný účinek na naše mentální a somatické funkce“ (Lozanov, 2005, str.48).

2.7.7.8 Odstraňování bloků

Lozanov (1976) uvádí, že jeden z důvodů, proč mají někteří lidé strach z učení, jsou různé typy bloků. Tyto bloky rozděluje do tří oblastí, a to psychické, emoční a etické. Bloky psychické jsou uloženy hluboko v nás a my si je vůbec neuvědomujeme. Emocionální bývají často zapříčiněny vlivem nějaké negativní zkušenosti, například špatnou zkušeností s autoritou, kterou může představovat učitel či nadřízený. Emoční bloky jsou získávány z kulturního dědictví, v jehož rámci býváme učeni, jak se chovat, co dělat a co ne (Lozanov, 1976, str. 13).

Pokud se vrátíme k blokům emocionálním, ty podle Lozanova (1976) bývají často spojeny se školním vzděláváním. Žáci často z prostředí školy zažívají větší či menší neurozy. Ve školním prostředí ztrácejí sebedůvěru a přestávají důvěřovat svým

dovednostem. Z přirozené radosti ze vzdělávání se tak často stává psychické trauma. (Lozanov, 1976, str. 26). Lozanov (1976) vidí v sugestopedii cestu, jak se těchto bloků zbavovat. Dítě by mělo být motivováno tak, aby v sobě probudilo svůj inteligenční potenciál, svoji kreativitu a stimulovalo svoji osobnost (Lozanov, 1976, str. 29).

2.7.7.9 Pravá mozková hemisféra

Každá mozková hemisféra ovlivňuje jiný typ myšlení. Vzhledem k tomu, že každý je jiný, tak i každý z nás upřednostňuje v běžném životě pravou, či levou mozkovou hemisféru. S výukou jazyka bývá v tradičním školství zapojována spíše levá mozková hemisféra, která bývá považována za logickou. (Vladyka int.zdroj)

Lozanov (1978) uvádí, že ve školním prostředí funkce mozku často nebývá respektována a dodává, že „učitelé často chtějí naučit mozek fungovat“ (Lozanov, 1978, str.23).

Mozek má podle něj své jasné funkce. V pedagogické praxi s ním tedy musí být pracováno globálně, což znamená, že představivost a logika by měly být aktivovány simultánně. Učení bývá často orientováno pouze na levou mozkovou hemisféru, která postrádá emoce a motivaci. V rámci učení by mělo docházet k aktivizaci pravé mozkové hemisféry, která bývá označována za kreativní a intuitivní (Lozanov,1976, str. 23-24).

2.7.7.10 Relaxace

Pro sugestopedii je charakteristické, že se během její aplikace dostává jedinec do tzv. Alfa stavu, což je ideální rozpoložení, a v jeho rámci je lidský mozek schopný pojmout velké množství informací. Do tohoto stavu se můžeme dostat v rámci relaxace, která by měla být součástí každého sugestopedického kurzu. Do stavu alfa se dostaneme za podmínky, že jsme v ideálním rozpoložení, harmonii (Lozanov, 1978, str. 12).

Relaxace je součástí pasivního koncertu, kdy student se zavřenýma očima poslouchá za doprovodu hudby čtený text čtený vyučujícím, viz. předchozí kapitola.

2.7.8 Zásady sugestopedického kurzu

Podle Lozanova (1978) by měl každý dobře organizovaný kurz obsahovat hlavní proceduru nesoucí v sobě jistý rituál. Ostatní etapy mu jsou více či méně podřízeny. Nový materiál, který se má student v rámci kurzu naučit, je do kurzu zapracován takovým způsobem, aby byl učen automaticky a byl zpracován kreativně. Student by nikdy neměl zažít pocit nátlaku a únavy. Celý kurz by měl především usnadnit

zapamatování si nových informací, rozvíjet psychohygienické stránky výuky a učení, které jsou nezbytně svázány s celou osobností (Lozanov, 1978, str. 41).

2.7.8.1 Zásady sugestopedického kurzu pro děti

Sugestopedický kurz je navrhován a přizpůsoben vyučovanému předmětu a věku žáka. Kurz pro malé děti se liší od kurzu určeného dospělým studentům. Lozanov (1976) kurz pro děti nazývá didaktickým operním představením. Hlavní zásadou by měl být fakt, že kurz má dětem přinášet především dávku estetického potěšení a prožitků.

Lozanov (1976) spatřuje v dětské výuce pomocí sugestopedie tyto výhody:

- Vychází z praktických zkušeností a obsahuje v sobě velkou dávku umění.
- Dítě by v jejím rámci nemělo pocítit žádný tlak.
- V četné míře se využívá osvobozující vybraná hudba, hry, recitace, divadelní představení.
- U dětí jsou vzbuzovány estetické zájmy a zlepšuje se jejich etický vývoj.
- Výuka je příjemná, není unavující a má příznivou motivační sílu.

(Lozanov, 1976, str. 42).

2.7.9 Využití sugestopedie v jiných výukových předmětech

Prvky sugestopedie nejsou využívány pouze v jazykové výuce, ale lze je aplikovat i do jiných výukových předmětů.

Lozanov (2005) poukazuje na jejich využití při hodinách matematiky, dějepisu a jiných. Veškeré výsledky předmětů učených pomocí sugestopedie jsou zaznamenány Ministerstvem školství a experty UNESCO, jejichž názory byly vydány v amerických médiích (Lozanov, 2005, str. 12).

2.8 Základní struktura lekce sugestopedie ve výuce cizího jazyka

V následující kapitole popíšu celou sugestopedickou lekci tak, jak ji krok po kroku popisuje Lozanov. Ve své praktické části se jí budu snažit maximálně přiblížit a odučit ji ve stejném duchu.

Aby byla výuka metodou sugestopedie úspěšná, musí být dodrženy její základní principy. Významnou roli zde hraje estetika, jíž jsou podřízeny speciální textové knihy, hry, jiné materiály a hlavně prostředí, které má na studenta harmonizující účinky.

Celá výuka je rozdělena do tří na sebe navazujících fází skládajících se z úvodu, aktivního a pasivního koncertu a závěrečného představení prováděného studenty.

2.8.1 Úvodní část

V její části dochází k prvnímu kontaktu mezi studenty a vyučujícím. Vyučující se představí pod zcela jiným jménem, národností a povoláním, čímž do prostředí vnese určitou dávku lehkosti a pohody. Snaží se hrát jakousi hru, do které je student přirozeně vtažen. Může ji nazvat tvořením filmu, ve kterém budou participovat všichni zúčastnění. Studenti si tak vybírají různé role, ve kterých i oni vystupují pod jinou identitou stejně jako vyučující, i oni si volí zcela fiktivní jméno, národnost a povolání. V této fázi je vhodné použít nějakou seznamovací hru, ve které se student stejně jako učitel představí pod svojí novou identitou. Tím končí úvodní fáze, následuje půlhodinová přestávka a přichází fáze koncertní. Nejdříve koncertu aktivní a hned následně pasivní. Tyto části by neměly být nikdy odděleny, musí na sebe vždy navázat. V prvním, tedy aktivním koncertu, dostávají studenti od učitele text (mohou být upozorněni, že je to scénář k jejich filmu), jenž je v levé části napsán v cílovém jazyce, v části pravé v jazyku mateřském. Slova a fráze, které jsou nové, by měly být v textu opticky označeny. Učitel začíná pomalu číst za doprovodu vybrané barokní hudby, žáci poslouchají, sledují text. Učitelův hlas klesá a stoupá podle rytmu hudby. V místech, kde jsou vyznačena nová slova či spojení, učitelův hlas přidává na razanci. Poté, co text dočte, může vyzvat studenty, aby si ho přečetli společně, buď celý, nebo jen důležité pasáže. Následuje další pauza a po ní začíná koncert pasivní. Při něm je studentům opět předčítán stejný text, tentokrát již s menší dramatičností. Studenti jsou v relaxačním stavu, text již nečtou, pouze odpočívají a poslouchají hlas učitele.

2.8.2 Druhý výukový den

Začíná a končí písní, básní, kterou jsou studenti zaktivováni. Následně je čten text z předchozího dne. Ten vyučující rozdělí do částí, které jsou čteny společně. Během celého procesu má student možnost kdykoliv nahlédnout na jeho překlad v mateřštině. Vyučující udává tempo, hlasitost, které studenti imitují. Jsou vybízeni učitelem číst jednotlivě, jestliže udělají chybu, nejsou opravováni, učitel větu přečte pouze znovu a správně. Následně přichází fáze, kdy jsou žáci učitelem vybídnuti, aby si, buď přeložený text překryli, či list přeložili tak, aby již nebyl k dispozici. Je příhodné číst zvýrazněná slova a fráze hlasitěji, později opačně. Následně jsou žáci vybídnuti, aby četli jeden po druhém část textu nahlas. Mohou být požádáni, aby vstali, přečetli

společně s učitelem určitou pasáž v textu. Další variantou je čtení dívek a chlapců zvlášť. V této fázi je důležité zařadit ve vhodný okamžik do výuky pohybovou hru či tanec. Neznámá slova či fráze nejsou učitelem přímo překládány, snaží se je vysvětlit gestem či mimikou. Poté, co je text několikrát přečten, pohybově ztvárněn a přeložen, je výuka ukončena stejnou písní, kterou byla zahájena.

2.8.3 Třetí výukový den

Začíná opět již známou písní. Žáci se společně s učitelem opět vrací ke stejnému textu. Tentokrát se zaměřují na jeho gramatickou strukturu. Studenti jsou již plně aktivováni díky znalosti textu z předchozích dnů. V této fázi by již měli znát bezpečně jeho překlad. Gramatika je učena za pomoci obrázků, her, kreseb atd. Ty by měl učitel uvážlivě vybrat tak, aby v nich byla obsažena. Na závěr jsou žáci vyzváni, aby text převyprávěli v jednoduchých větách. Učitel je povinen odstranit případný stres, který by jim mohl připomínat zkoušení před tabulí. Cílem této aktivity je prokázání porozumění textu. Vše by se mělo dít spontánně a bez nátlaku ze strany učitele.

2.8.4 Den poslední (performance)

V poslední fázi prezentují žáci to, co se během celého kurzu naučili. Tato část by měla optimálně začínat krátkým monologem, který plynně přechází v dialog. Každý z žáků by měl své nabyté znalosti prezentovat krátkým příběhem. Tento den by měl studenta posílit a dodat mu jistotu. Je velmi důležité, aby tímto způsobem oslavil poslední den kurzu. Celá výuka je zakončena již známou písní z předchozích dnů. Žáci po ukončení kurzu odchází domů bez domácího úkolu. Je jim pouze doporučeno, aby si text způsobem, jakým si občas jen tak letmo přečteme novinový článek, přečetli ráno a také večer.

2.8.5 Obecná doporučení

- Učitel by měl zaznamenávat své otázky a následné odpovědi na tabuli, což vede k vytvoření příběhu.
- Opravovány by měly být pouze zásadní chyby, a to jemným přístupem.
- Případná přílišná spontánnost, která by mohla narušit průběh výuky, by měla být učitelem správně vyhodnocena a přátelsky odstraněna.
- Každá interakce mezi studenty by měla být pečlivě monitorována ze strany učitele, jediné tak předchází případnému tvoření chyb.

- Pokud je ve skupině student, který je jazykově na vyšší úrovni, měl by učitel taktně udržovat jeho přílišnou horlivost.
- Jakmile výuka z nějakého důvodu začne připomínat klasickou školní, měl by to učitel zavčas rozpoznat a zareagovat.

(Lozanov, 2005, str. 89 – 92).

2.9 Rámcově vzdělávací program pro výuku cizího jazyka na prvním stupni

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2003) vymezuje „Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání ucelené pojetí základního vzdělávání, jeho vzdělávací cíle a oblasti vzdělávání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str.197).

Následující kapitola popisuje vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace základního vzdělávání obsaženou v Rámcově vzdělávacím programu.

Rámcový vzdělávací program pokrývá všechny stupně vzdělávání. Tento dokument garantuje povinný rámec učiva. Na jeho základě si školy vytvářejí své Školní vzdělávací programy, které mohou rozšířit podle svých cílů. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jež by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah a zařazuje jako závažnou součást ZV průřezová témata.

Cizí jazyk

Tato oblast je pro 1. stupeň rozdělena následujícím způsobem:

Očekávané výstupy - 1. období:

- řečové dovednosti

žák

- rozumí jednotlivým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně
- zopakuje a používá slova a spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu
- rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu

- přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení
- píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy

Očekávané výstupy- 2.období

- poslech s porozuměním

žák

- rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností
- rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu
- rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu

- mluvení

žák

- se zapojí do jednoduchých rozhovorů
- sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat
- odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá

- čtení s porozuměním

žák

- vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům
- rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu

- psaní

žák

- napíše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života
- vyplní osobní údaje do formuláře

- učivo

- zvuková a grafická podoba jazyka- fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov

- slovní zásoba- základní slovní zásoba v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů, práce se slovníkem
- tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí
- mluvnice – základní gramatické struktury a typy vět, jsou-li součástí pamětně osvojeného repertoáru (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)

2.9.1 Školní vzdělávací plán pro pátou třídu

Školní vzdělávací plán pro pátou třídu navazuje na znalosti získané v předešlých letech. Žák by si měl především procvičit schopnost napsat jednoduchá slovní spojení a věty, ve kterých představí členy své rodiny, kamarády a spolužáky, uvede jejich věk a také informace, kde bydlí, co dělají, vlastní, umí, co mají rádi/neradi, sestaví s použitím slov, jednoduchých slovních spojení a vět krátký pozdrav, dotaz či vzkaz, ve kterém sdělí konkrétní informace, nebo se na ně zeptá za použití základních zdvořilostních obrátů (např. oslovení, pozdrav, rozloučení, poděkování). Měli by být schopni oslovit spolužáka a zeptat se ho na základní informace, případně udržet konverzaci alespoň ve třech větách.

Učitelé by se měli ujistit, že žáci dovedou samostatně doplnit informace číselné i nečíselné povahy (např. číslice, slova, slovní spojení), které se týkají jeho osoby, rodiny a kamarádů, zvířat nebo předmětů, které ho bezprostředně obklopují, a činností, které běžně vykonává. Pokud je tázán, měl by žák být schopen bezprostředně vytvořit krátké věty, ve kterých poskytne konkrétní informace o sobě, dalších osobách, zvířatech, předmětech, činnostech, nebo se na podobné informace zeptá za použití jednoduchých slovních spojení a otázek.

Tematické zaměření rozšiřuje již známou slovní zásobu. Žáci by měli bezpečně znát abecedu, číslovky od 1 do 100, telefonní čísla, jména zemí a národností. Dále by měli umět vyjmenovat členy vlastní rodiny a domácnosti, pojmenovat a krátce charakterizovat své kamarády a popsat oblíbené věci. V páté třídě si žáci upevňují znalost časových údajů, zejména hodin, dnů v týdnu, měsíců v roce apod. V páté třídě si žáci upevňují znalost časových údajů, zejména hodin, dnů v týdnu, měsíců v roce apod. Dále by měli umět vyjmenovat vyučovací předměty, popsat oblíbené volnočasové

aktivity, pojmenovat nábytek v domácnosti a dokázat nakoupit základní potraviny v obchodě.

Z hlediska gramatiky by měli žáci zvládnout používání neurčitého členu, slovesa *to be* v kladné větě, v záporu a otázce, a sloveso *to have got* v kladné větě, v záporu a v otázce. Také by měli umět na otázku tímto slovesem odpovědět. Měli by používat sloveso *can* v kladné větě, v záporu a v otázce, vyjádřit, kde se jaká věc nachází pomocí vazby *there is, there are* a spolehlivě používat slovesa v přítomném čase prostém a průběhovém.

2.9.2 Proces učení se žáků cizímu jazyku na 1. stupni ZŠ

Vzhledem k tomu, že práce je cílená na výuku anglického jazyka pomocí sugestopedie pro 5. ročník základní školy, je příhodné si připomenout, jak se žák na prvním stupni základní školy učí.

Průcha, Walterová a Mareš (2003) specifikují učení jako „jeden z klíčových psychologických pojmů, pro něž neexistuje všeobecně přijímaná definice“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 259).

2.9.2.1 Osvojování si cizího jazyka- učení se cizímu jazyku

Je třeba vymezit rozdíl mezi těmito dvěma pojmy:

Osvojování si jazyka je neuro-psychologický proces a je procesem opačným k procesu učení se jazyku. Osvojování je podobný proces, jakým se děti učí mateřskému jazyku (Zascerinska, 2010).

Hypotéza o osvojování jazyka tvrdí, že existují dva odlišné způsoby, které rozvíjejí učební kompetence. Osvojování jazyka je přirozený proces, který je paralelní k procesu osvojování si mateřského jazyka. Je to přirozený rozvoj učení se jazyku k účelu využívání jazyka ke smysluplné komunikaci. Druhým způsobem je učení se cizímu jazyku, což je proces, ve kterém jsou vědomě vytvářena pravidla o jazyce. Tento proces vede k výsledkům a explicitním znalostem a formám jazyka. K výuce jazyka je nezbytná formální výuka a oprava chyb pomáhá s vývojem naučených pravidel (Richards a Rodgers, 2001, str.181).

2.9.2.2 Anglický jazyk v předškolním vzdělávání

Tiché období- je období, kdy žáci jazyk pouze přijímají a až po určité době jsou schopni jej produkovat.

Děti, které se anglickému jazyku učí již v rámci předškolního vzdělávání, jsou na základě prezentované výuce schopny odhadnout význam učeného. Umí odhadnout, co jim vyučující říká, aniž by rozuměly každému slovu. Je tedy důležité, aby vyučující do výuky vkládal co nejvíce doprovodných prvků, jako jsou gesta, intonace, používání obrázků, her atd.

2.9.2.3 Anglický jazyk na 1. stupni ZŠ

Vágnerová (2000) pro žáky prvního stupně používá výraz žáci mladšího školního věku, který koresponduje s anglickým termínem „young learners“. Toto období je obdobím tzv. konkrétních logických operací, kdy dítě začíná respektovat základní logiku a konkrétní realitu. V tomto období děti upřednostňují způsob poznávání, ve kterém se mohou přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných předmětů. Logicky tak dětem v uvažování pomáhají názorné pomůcky, na kterých si mohou ověřit učitelův výklad. V tomto věku upouštějí od svého egocentrismu a dokáží se již vcítit do druhého. Dítě potřebuje být přijímáno okolím, které ocení jeho výkon, čímž je posílena jeho sebedůvěra a sebejistota. Jestliže dítě zažívá neúspěch, poté klesá jeho sebedůvěra a hrozí, že na další případný úspěch dítě rezignuje. To by měli mít učitelé stále na paměti a takovým situacím předcházet (Vágnerová, 2000, str. 149-154).

Cílem výuky anglického jazyka žáků mladšího školního věku by měl být především rozvoj jeho komunikačních dovedností. Žák by měl být po celou dobu výukového procesu povzbuzován a učen hravou formou, tak aby o jazyk probudil zájem. Při výuce by mělo být dbáno na rozvoj poslechu a mluvení, k čemuž by měl vyučující užívat aktivizující metody.

Základní pravidla výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ:

- porozumění slyšenému
- zapojení pohybu
- zapojení všech smyslů
- střídání činností
- průběžné opakování
- učení se v souvislostech
- učení se nad rámec jednoho předmětu

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Jak naznačuje zadání práce a struktura části teoretické, budu v její druhé části, tedy praktické, aplikovat základní principy sugestopedie do výuky anglického jazyka na základní škole. Vzhledem k tomu, že metoda sugestopedie v sobě nese spoustu pohybových, hravých a estetických prvků, jeví se její aplikace do prostředí základní školy jako ideální, a to i přes skutečnost, že byla původně vyvinuta pro dospělé studenty. Díky již zmíněným předpokladům by mohla být u dětí úspěšná a její realizaci bychom si všichni mohli společně užít. Cílem sugestopedie je naučit studenta vyjadřovat se a hovořit bez stresu a chyb, zvýšit jeho sebevědomí a schopnost komunikovat. Je to metoda nedirektivní, respektuje osobnost studenta i jeho učení. Díky těmto vlastnostem by mohla být výuka u mladších žáků velice efektivní a přínosná.

Nyní stojím na počátku stanovení si základního cíle. Mám jasnou představu, kterou hodlám naplnit. Je to fáze, kde svědomitě rozmýšlím, kam povede každý krok tak, aby nevybočil z naplánované cesty. Ocítám se v zásadní fázi, kdy musím vše detailně naplánovat a rozmyslet takovým způsobem, abych se nedopustila žádných případných chyb. Předě mnou je tedy cesta plná úsilí, v jehož cíli mě snad čeká to, co jsem si před jejím začátkem vytyčila.

3.1 Stanovení cíle

Cíl, který si v této kapitole stanovím, vychází logicky z pro mě dost podstatného faktu. Je jím skutečnost, že vyučuji na prvním stupni základní školy, a to již třetím rokem, a ač se to pro zkušeného pedagoga může jevit jako málo, cítím, že i tak mám určité zkušenosti. Vyučuji zde téměř všechny předměty a samozřejmě i anglický jazyk, ke kterému jsem měla vždy blízko. Výuku realizuji tak, aby byla v souladu se školním vzdělávacím plánem, který vychází z doporučení v RVP ZV pro první stupeň. Ve výuce používám předepsané učebnice Chit Chat 2 a Project 1 obsahující žádanou slovní zásobu i gramatiku, což je pro mě jakési vodítko, podle kterého krok za krokem výuku realizuji. Učení jazyku má dle mého názoru tu výhodu, že je v ní vyučující jaksí více „svobodný“, lehce zde může improvizovat, měnit činnosti, hrát hry. Tak to cítím a ve svých hodinách anglického jazyka zcela přirozeně používám.

Výuka sugestopedickou metodou se liší v mnoha aspektech. Hlavním aspektem je absence klasických učebnic, dalším pak jiné výukové prostředí a zapojení aktivit, které „nastartují“ všechny vjemy. Na co bych ve svém výčtu neměla zapomenout, je osobnost učitele, jenž by neměl působit autoritativně, ale spíš kamarádsky. Můj cíl je tedy jasný. Sestavím sugestopedický kurz pro žáky „své“ třídy. Budu se snažit ho co nejvíce přiblížit a přizpůsobit kurzu, který vyvinul a popsal pro výuku jazyků Lozanov. Na závěr kurz porovnáám se standartními hodinami anglického jazyka na naší škole.

Cítím, že disponuji obrovskou výhodou, mohu skutečně porovnat klasickou a sugestopedickou výuku, neboť, jak jsem již zmínila, ve třídě, ve které budu kurz aplikovat, anglický jazyk učím, vím, jaké volit postupy, znám reakce ze strany žáků, vím, co jim jde či nejde, co je baví či nebaví atd. Musím říct, že se v této fázi na celou „akci“ docela těším. Přitahuje mě skutečnost, že do výuky vložím spoustu her, obrázků a dramatických prvků. Na druhou stranu si také uvědomuji míru zodpovědnosti, zda opravdu dodržím přesně a ve správném sledu jednotlivé kroky tak, abych si v závěru mohla říct, že jsem nic neopomněla a udělala maximum.

I tady mě uklidňuje fakt, že mám se sugestopedickou výukou osobní zkušenost. V roce 2008 jsem se zúčastnila týdenního sugestopedického kurzu organizovaného jednou z prvních sugestopedických škol u nás, a to v sugestopedické škole Intkos v Brně. I když je tato zkušenost starší, myslím, že jsem stále schopna pamatovat si jeho základní prvky a organizaci. Zároveň si uvědomuji náročnost přípravy celého „kurzu“, kdy absenci klasické učebnice nahradím správným sugestopedickým textem, musím také uvážlivě vybrat a vytvořit řadu potřebných ostatních materiálů. Jestliže budu důsledná a nic neopomenu, mohu se potom těšit na vlastní realizaci celé výuky.

Co dalšího se mi mísí do mých pocitů jsou otázky. Bude se to dětem výuka líbit? Budu ten správný učitel sugestopedie? Naučí se takto něco? Odpovědi na ně se budu snažit najít v následujících stránkách práce.

3.2 Stanovení postupu

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, cíl výzkumné části je jasný. V této kapitole se budu zabývat postupem a sestavením jednotlivých kroků kurzu. Úvodem bych tedy představila zásadní proměnnou pro realizaci této části, a tou je skupina žáků třídy 5. A, se kterými budu v rámci svého výzkumu pracovat.

3.2.1 Žáci sugestopedického kurzu

Pro realizaci sugestopedického kurzu představují žáci velmi zásadní a stěžejní prvek.

Aby bylo dodrženo přesného postupu, musím se zamyslet nad doporučeným počtem žáků ve skupině, což by mělo být 6-12. Zmíněná třída, kterou jako třídní učitelka velice dobře znám, je složena ze 23 žáků, patnácti chlapců a osmi dívek. Pečlivě jsem tedy musela zvážit a vyhodnotit, kolik dětí bude participovat v kurzu a hlavně, které to budou. Rozhodla jsem se mít co do počtu dívek a chlapců skupinu vyváženou. Její počet jsem vyřešila způsobem „zlatá střední cesta“, vycházela jsem z faktu, počet osmi žáků by mohl být za daných podmínek ideální.

Nastal ovšem, řekla bych „klíčový moment“, ve kterém jsem si kladla otázku, koho ze třídy bych měla vybrat. Logicky se naskytla možnost, oslovit ty „nejchytřejší a nejhodnější“ děti, se kterými bude radost pracovat. Ale pokud tuto situaci převedu do prostředí jazykové školy, či kroužků, není přece nikde psáno, že se sem smí hlásit pouze šikovné a ukázněné děti.

Když jsem dětem o svém připravovaném kurzu vyprávěla a přednesla jim jeho smysl, jednotlivé kroky a postupy, byla dle očekávání jejich reakce, až na pár výjimek, plná nadšení. Hlásilo se mi patnáct dobrovolníků, kteří byli připraveni zažít výuku „jinak“. Mně připadla nepříjemná povinnost volby. Chtěla jsem být spravedlivá, a tak se jako nejlepší postup jevil klasické losování. Nejdříve jsem losovala čtveřici dívek, stejný postup jsem pak volila i u chlapců a mohla si zapsat jména osmi dětí, které budou členy sugestopedického kurzu.

Abych ho mohla zpracovat důkladně, vycházela jsem z toho, co by žák v rámci pátého ročníku měl již zvládat (viz ŠVP a RVP pro ZŠ). Anglický jazyk je od třetí třídy již povinný. Na základní škole, na které vyučuji, je však možné navštěvovat volitelné hodiny anglického jazyka již od první třídy, čehož někteří žáci 5.A také využívali a tento „náskok“ je lehce viditelný i v pátém ročníku. V rámci pátého ročníku mají žáci anglický jazyk tři vyučovací hodiny týdně. Optimálně by měla být výuka jazyka řazena do rozvrhu v prvních třech vyučovacích hodinách, kdy jsou žáci ještě plně soustředěni. Ve třídě 5. A se výuka anglického jazyka odehrává v pondělí, středu a čtvrtek, dvakrát třetí a jednou čtvrtou vyučovací hodinu.

Ještě jednou si rekapituluji to, co by žáci měli zvládnout v rámci pátého ročníku s ohledem na ŠVP, který jsem detailněji popsala v jedné z předchozích kapitol.

Zaměřím se rovněž na to, jaké učivo bych s dětmi v rámci sugestopedického kurzu chtěla probrat.

3.2.2 Příprava sugestopedického kurzu

V této fázi mě čeká nejnáročnější část, a tou je příprava následujících prvků tak, aby se co nejvíce přiblížily těm, které jsou používány v sugestopedických kurzech.

Za sugestopedické prvky je považováno:

- vytvoření příjemného prostředí
- sestavení správného sugestopedického textu
- vybrání vhodné relaxační hudby
- provedení správné relaxace
- vymyšlení vhodných uvolňovacích prvků pro fyzické uvolnění
- vytvoření výukových pomůcek, které v sobě budou obsahovat aktuální slovní zásobu a gramatiku

V této přípravě se budu striktně držet návodu dle Lozanova, jehož sugestopedický kurz je detailně popsán v jedné z předchozích kapitol.

3.2.3 Výukové prostředí

Výuka anglického jazyka se bude odehrávat v kmenové učebně, kde je rovněž vyučována většina předmětů. Je to „klasická“ třída vybavena školním nábytkem, interaktivní tabulí atd. Po většinu času, kdy probíhá výuka, sedí žáci v lavicích.

V anglickém jazyce, matematice i českém jazyce, se snažím pravidelně zařazovat pohybové aktivity, ale vzhledem k počtu dětí a omezenému prostoru, to není bohužel tak časté, jak bych si přála nejen já, ale především děti.

Prostředí, ve kterém by se měla odehrávat sugestopedická výuka, by mělo být takové, aby se v něm vyučovaný cítil dobře a nepřímo ho navodilo k učební aktivitě. Jak bylo zmíněno v jedné z předešlých kapitol, stěny učebny by měly být pokryty plakáty a obrázky se slovní zásobou a gramatikou, která by měla být v rámci kurzu probrána. Přemýšlela jsem, jaké plakáty a obrázky zvolit. Většina z nich bude obsahovat slovní zásobu a krátké gramatické vzorce. Některé plakáty jsou již vyhotovené, některé jsem „vyráběla“ sama a umístila je do jednoho z rohů třídy. Děti si je se zájmem prohlížely a ověřovaly si, co již znají.

Sugestopedické učebně jsem se také snažila přizpůsobit formu sezení. Dle zásad by žáci měli sedět v pohodlných křeslech sestavených do půlkruhu tak, aby se všichni zúčastnění cítili rovnocenně. Nesehnala jsem bohužel devět křesel, museli jsme se

spokojit se židlemi školními. Abych udělala něco pro větší pohodlí dětí, dala jsem jim na židle podsedáky.

Pro pocit jistoty a bezpečí měly děti za úkol přinést si z domu svého oblíbeného plyšáka. Abych shrnula naše výukové prostředí, vystihlo by ho slovo „improvizované“, přesto doufám, že jsme se onomu prostředí co nejvíce přiblížili a děti si v něm výuku užijí.

3.2.4 Sugestopedický text

Abychom mohli sugestopedický text označit za vhodný, měl by být přepsán na levé straně papíru v cílovém jazyce, na straně protější v jazyce mateřském. Nová slova či fráze by měla být opticky vyznačena. Text by měl být vhodně vybrán tak, aby obsahoval to, co chce vyučující se svou skupinou probrat. Důležité je také, že by měl vycházet z dosavadních znalostí vzdělávaných.

Pro správnou volbu textu jsem musela popřemýšlet, jak vytvořit text, který by byl pro děti zajímavý, snadno by mu porozuměly, přesto obsahoval velké množství „nového“. Vzhledem k tomu, že se v době mého uvažování blíží Vánoce, rozhodla jsem se vypracovat text aktuální, tedy s vánoční tematikou. Objevuje se v něm mnoho postav a jejich dialogů. Ty tu hrají zásadní roli ve změně intonace a rytmu. Také se mi jeho výběr jeví jako atraktivní zvláště tím, že zavede děti do země vánočních skřítků, sobů a Santy Clause.

Co mě okamžitě napadá je jeho závěrečné dramatické ztvárnění, ve kterém se děti mohou proměnit v již zmíněné postavy z pohádkové země. Po jazykové stránce je text zaměřen na základní přídavná jména, přítomný čas průběhový, se kterým děti často „bojují“, známé komunikační fráze a obohacující slovní zásobu. Pevně doufám, že volba textu byla dobrá a hlavně, že se bude žákům líbit.

3.2.5 Vhodná hudba

Je jedním z nejnápadnějších prvků sugestopedické výuky, naznačuje, že učení je snadné a příjemné. Její tempo by mělo udáváno ve čtyřčtvrtěových taktech, za těchto předpokladů se jako nejvhodnější ukázala být hudba barokní. Když jsem přemýšlela nad volbou hudby, která bude znít pátou třídou, musela jsem se nad myšlenkou pousmát. Dnešní generace, která poslouchá cokoliv jiného, jen ne barokní hudbu, bude touto volbou minimálně lehce „šokována“. Přesto, je nutné držet se mého manuálu a barokní hudbu zařadit.

Pročetla jsem si seznam hudby, která je doporučena Lozanovem a měla jasno. Když se vrátím k sugestopedickému textu, jež se odehrává v období Vánoc, byla má volba jasná. Jako příznačná se mi jevila sonáta Zima, což je houslový koncert číslo 4 v f moll z Vivaldiho „Čtyř ročních období“. Svůj hlas jsem se při recitaci snažila přizpůsobit tempu skladby symfonie. Musím přiznat, že ani já nepatřím mezi znalce barokní hudby, proto byla moje povinnost se na ni „předpřipravit“. Do jejích tonů jsem se zaposlouchala v soukromí domova, zkusila zavřít oči a od všeho se odpoutat. Tato zkušenost byla příjemná, doufala jsem, že si ji užijí i děti a vyhneme se momentům, kdy jim situace bude připadat „legrační“ a celý koncert se nám zvrhne spíše v estrádu.

3.2.6 Relaxace

I ta neodmyslitelně k sugestopedii patří. Relaxace je prováděna v rámci pasivního koncertu, kdy žáci se zavřenýma očima poslouchají čtený sugestopedický text, nepožaduje se od nich žádná činnost, měli by být oproštěni od veškerých myšlenek a pouze naslouchat hlasu vyučujícího.

Přemýšlela jsem nad tím, jak dětem tuto část přizpůsobit, aby se cítily dobře a měly maximální pohodlí. Zmínila jsem absenci pohodlných křesel, avšak pro relaxační část jsem si vypůjčila žíněnky ze školní tělocvičny. Děti si na ně mohly lehnout tak, jak se jim líbilo, přikrýt se dekou a tisknout k sobě svého plyšového kamaráda. K maximálnímu přiblížení popsané relaxace samotným Lozanovem by to mohlo být dostačující.

3.2.7 Fyzické uvolnění

Jak napovídá název, fyzické uvolnění je stav, ve kterém se jedinec maximálně uvolní a kdy se cítí dobře. Na rozdíl od relaxace může být spojeno s pohybem.

Já osobně se ho snažím čas od času zařadit při výuce jakéhokoli vyučovaného předmětu. Obzvláště, pokud na dětech vidím, že jsou ve stavu, kdy se potřebují zbavit nahromaděné energie nebo v posledních hodinách, kdy je jejich soustředěnost nízká. Obvykle je vyzvu opustit lavice a v rámci omezeného prostoru hrajeme různé pohybové hry, které v sobě nějakým způsobem zahrnují probíranou látku.

Dle Lozanova by fyzické uvolnění mělo být spíše na úrovni meditační. Ovšem představa, že společně s dětmi sborově odříkávám nějakou mantru, ve mně vzbuzuje nedůvěřivé pocity. Rozhodla jsem se tedy vybrat nějaký příjemný text, který bude dětem bližší, propojí ho snadno s pohybem a vzbudí v nich uklidňující pocit. Dbám také na to, aby byl přizpůsoben jejich věku a byl tematicky přitažlivý. Po delším přemítání

přicházím s nápadem, že děti „zavedu“ někam, kde se každý z nás cítí dobře, do přírody. Napsala jsem tedy příběh, který hodlám dětem číst za doprovodu zvuků jarní přírody. Ten představím až ve vlastní realizaci výuky.

3.2.8 Pomůcky a výukový materiál

Sugestopedická výuka cizího jazyka se odehrává bez učebnice. Namísto ní je používán sugestopedický text popsáný v jedné z předchozích kapitol, kartičky, plakáty, rozstříhaný text, atd.

Musím se přiznat, že s touto částí jsem měla asi největší problém. Uvědomuji si, jaký obrovský „komfort“ poskytuje vyučujícímu učebnice. Lze ji považovat za jakýsi „manuál“, podle kterého je řízena celá výuka. Avšak je nutno zmínit, že každý si výuku přizpůsobí podle svých potřeb. Jsou učitelé, kteří učebnici nedají prakticky z ruky a striktně se drží pouze jí. Já osobně se považuji za typ učitele, pro kterého učebnice představuje pouze „skvělého pomocníka“, ráda totiž ve svých hodinách střídám aktivity, improvizuji a snažím se vyhnout učební monotónnosti.

Výuka jazyků je přímo předurčena k tomu, aby místo využití učebnic, byly do hodiny zařazovány i další prvky. Za výukový materiál lze považovat i nástěnné dekorace v podobě gramatických přehledů, slovní zásoby a frází. Připravila jsem si rozstříhaný text, kartičky se základními přídavnými jmény a slovesy, za další pomůcky lze také považovat papírovou roli, psací a kreslicí potřeby, lepidlo, nůžky atd. Využiji také školní a interaktivní tabuli.

Ocitám se ve fázi, kdy si neustále rekapituluji, zda je to opravdu, vše a na nic jsem nezapomněla. Pevně doufám, že ne, snad jediné, co mě ještě napadá je „moje nová role“, na kterou je třeba se také připravit. V hlavě se mi rojí otázky: Jak se změním z „obvyklé“ učitelky, kterou děti znají, jsou na ni zvyklí, vědí, co od ní očekávat, na lektorku sugestopedickou, která má být spíše moudrou kamarádkou? Budou mě děti takovou respektovat, udržím si autoritu? Na tyto otázky momentálně nenalézám odpovědi a nevím, zdali se na novou roli připravit vůbec dá. Jediné, čím jsem si jistá je, že se budu snažit do své prozatímní role vžít a působit v ní nejen přesvědčivě, ale hlavně přirozeně.

3.3 Realizace sugestopedického kurzu

V předchozí kapitole jsem se snažila detailně popsat přípravu kurzu. Nyní přichází klíčový okamžik, kdy ho budu aplikovat na vybranou osmici žáků třídy 5. A.

Ačkoli je Lozanovem popsán kurz rozdělen do tří dnů, rozhodla jsem se mu zasvětit mu celý den, tedy šest vyučovacích hodin. Vybrané děti byly v předstihu seznámeny s jeho podmínkami, byly požádány přinést písemný souhlas rodičů se svolením možnosti fotografování, a tak nám nebránilo nic v jeho zahájení.

3.3.1 Zahájení

Děti přicházejí do naší „nové“ učebny, jsou překvapeny neobvyklým uspořádáním židlí do půlkruhu. Vyzvu je, aby se posadily a představím jim průběh celého dne. Poté se zeptám na případné dotazy. Po jejich zodpovězení začínáme s první fází výuky.

3.3.2 Změna identity

Abych do výuky vnesla uvolněnou atmosféru a děti odtrhla od pocitu, že se „budou muset zase učit“, sdělím jim, že jsme všichni herci a v rámci výuky se chystáme na natáčení společného filmu. Aby bylo natáčení úspěšné, budeme se snažit zvládnout všechny aktivity s ním spojené a v závěru se odměníme výsledkem v podobě zhlédnutí natočeného snímku. Následně se dětem představím pod jménem Emily Armstrong, prozradím jim svůj věk, zemi původu a podělím se o svoje koníčky. Celý tento proces se logicky děje v anglickém jazyce. Snažím se děti zaujmout, mimicky či gestem ztvárnit, o čem zrovna hovořím. Ale není to až tak zapotřebí, všichni mi rozumí. Než se ovšem „vrhneme“ na následující činnosti, ukážu dětem na tabuli text písničky s názvem Goodbye and hello a se slovy „*Let's sing a song.*“, začínám se zpěvem. Děti po sobě rozpačitě pokukují, někdo se směje, jiný se snaží zpívat. Jakmile zazní poslední tóny hudby, prozradím dětem, že to je naše tzv. „uvítací“ a „loučící“ písnička, se kterou vždy budeme začínat a končit jednotlivé hodiny.

3.3.3 Nová jména

Pomůcky: kartičky se jmény, povoláním, molitanový míček, křída, tabule

Přečtu dětem mnou předem připravený seznam jmen mužských a ženských na kartičkách, děti je poté sborově opakují. Znovu se představím: „*My name is Emily*“ a položím otázku: „*What's your name?*“ Hodím míček dítěti, které se zdá, že rozumí, to

si vezme kartičku a odpoví: „*My name is Jessie*“. Odpovídám: „*Hello, Jessie. Nice to meet you.*“ Vezmu míček a házím ho dalšímu žákovi. Uděláme kolečko, dokud všichni nemají své „nové“ jméno. Rázem se tak ocitám ve společnosti Boba, Noaha, Billa, Lucy, Kate, Jane, Jessie a Toma. Abych se ujistila, že si děti pamatují nová jména spolužáků, opět házím míček a nahlas zvolám jméno toho, kdo jej má chytit. To stejné následují i děti. Je zábavné pozorovat, jak přemýšlí a občas jméno popletou. Zcela běžně se stane, že cílového kamaráda osloví jeho pravým jménem. Aby děti své nové jméno opravdu nezapomněly, na závěr ho zapisují jeden po druhém na tabuli.

3.3.4 Výběr země

Pomůcky: mapa a vlajky anglicky mluvících zemí, molitanový míček, křída, tabule

Jména už máme vybraná. V této fázi nás čeká vybrat zemi původu. Vzhledem k tomu, že se v kurzu učíme anglicky, mají děti za úkol vybrat si zemi původu takovou, aby se v ní hovořilo anglicky.

Přichází řada na mě a rozšířím své představení: „*Hello, my name is Emily. I am from The United States of America and I live in New York.*“ Následně rozdám dětem vlajky a kartičky s názvy zemí. Nejedná se pouze o anglicky mluvící země. Ptám se jich: „*Do you know where English is spoken?*“ Podle reakcí mám pocit, že mi děti moc nerozumí. Na pomoc si tedy vezmu vlajku Spojených států amerických, u které mám jistotu, že ji děti bezpečně poznají a sdělím jim: „*They speak English in the USA.*“ Zdá se, že začínají tušit, co po nich chci. Uchopím další vlajku, tentokrát německou a zeptám se: „*Do they speak English in Germany?*“ Děti kroucí hlavou, někdo odpovídá: „*Ne, německy.*“ Reaguji: „*Correct, they speak German in Germany.*“ Děti vybírají vlajky a dohadují se mezi sebou v mateřštině, kde se mluví anglicky a kde ne. Pozoruji je a snažím se jejich český komentář převést na anglický.

Když máme hotovo a s mou pomocí vybrané pouze země, kde je úředním jazykem angličtina, využijeme mapy, která celou dobu svítí za námi na interaktivní tabuli a jednotlivé země si ukážeme. Opět se snažím o anglický komentář a chci, aby mi děti danou zemi na mapě ukázaly. Vyzvu je tedy: „*Noah, stand up and show me where Australia is.*“ Dítě se zvedá a pokouší se žádanou zemi najít, pokud se to nedaří, dostává hlasité nápovědy ze strany spolužáků.

Přichází na řadu rekapitulace, kdy mi děti diktují a já zapisuji země, ve kterých se hovoří anglicky. Následně je vyzvu, ať si jednu vyberou jako svoji stávající domovinu. Snažím se vyhnout použití češtiny a opět zopakují úvodní informaci o mně.

„*My name is Emily. I am from the United States of America.*“ a pokračuji „*Where are you from, Bill?*“ Zdá se, že chlapec pochopil, neboť i on přidává ke svému novému jménu i novou zemi původu. Vezmu si na pomoc molitanový míček a házím ho jednotlivým dětem. Poté, co míček chytí, ptám se stejnou otázkou na zemi jejich původu. Děti mají tendenci volit si pouze Spojené státy americké, vybízím je a ukazuji na mapě i další možné země. Někdo toho využije, někdo si trvá na své původně vybrané zemi. Snažím se během hry všechna místa zapisovat pro případ, že by je děti zapoměly. I zde se ujišťuji, že děti znají nejen svou zemi původu, ale i tu spolužákovu. Hodím míček jedné z dívek a ptám se: „*Where is Noah from?*“, pochopí a odpovídá: „*Noah is from Great Britain.*“ Stejně jako v předchozí aktivitě se jmény se snažím házet tak dlouho, dokud se neujistím, že děti znají nejen svoji zemi původu, ale i tu spolužákovu. I na konci této aktivity si děti zapíší vybranou zemi na tabuli hned vedle svého jména.

3.3.5 Smyšlený věk

Pomůcky: kartičky s číslicemi do sta, křída, tabule

Opět předstoupím před děti, zopakují dosavadní informace o mně a přidám informaci novou: „*I am 19 years old.*“ Následně napíší na tabuli. *Emily is 19 years old.* Následuje otázka cílená opět na děti. „*How old are you?*“ Dle očekávání mi děti prozrazují svůj skutečný věk, snažím se je navést na to, aby si nějaký vymyslely. Pomáhám jim: *I am 37, but Emily is 19.*“ Zdá se, že začínají chápat a začínají přemýšlet nad číslovkou, která popíše jejich nový věk.

Umístím na zem kartičky, které jim poslouží jako vizuální opora. Někdo toho využije a vybraný věk reprezentovaný číslovkou si ponechá v ruce. Požádám je, aby po mém vzoru svůj věk zapsaly na tabuli. Uchopím míček a náhodně se ptám: „*Bill, how old is Jessie?*“ Přichází očekávaná jednoslovná odpověď. Reaguji: „*Who is 17? Me, Noah...?*“ Dítě argumentuje „*No, Jessie.*“ Uvádím tedy na pravou míru: „*That's correct. Jessie is 17.*“ I v této části požádám děti, aby mi při chycení míčku zodpověděly nejen dotaz na svůj věk, ale i věk kamaráda.

3.3.6 Koníčky

Pomůcky: kartičky s aktivitami, křída, tabule

Nyní přichází na řadu část, kdy si společně povíme o tom, jak rádi trávíme čas. Předstoupím před děti a zopakují, co již znají: „*My name is Emily. I am from The United states of America. I am nineteen. I like playing tennis and reading.*“ Rozhodím

na zem kartičky. Vzorově přiřadím k dané aktivitě anglický popis. Vyzvu děti, aby se přidaly a pomohly mi se správným přiřazováním. Tato činnost se zdá být pro děti snadná a po chvíli mají hotovo.

Následuje otázka z mé strany: „*Who likes watching TV, reading, playing football?*“ Vždy se přihlásí někdo, kdo má tuto aktivitu rád. Nyní po dětech chci, aby si vybraly činnost, kterou rádi tráví svůj volný čas. Zopakuji anglicky mé oblíbené aktivity a ptám se: „*Kate, what do you like doing in your free time?*“ Kate odpovídá pouze: „*Drawing and cycling.*“ Abych dala najevo, že tohle mi nestačí, zopakuji správně: „*I see. You like drawing and cycling.*“ Opět zpovídám ostatní, aby mi po vzoru Kate, odpověděli na otázku, čím rádi tráví svůj volný čas. I tady vyžaduji, aby děti své činnosti zapisovaly na tabuli. Na řadu opět přichází míček, hodím ho a následuje otázka, ve které se děti ptám na jejich oblíbené aktivity. Žádám je, aby míček hodily kamarádovi, ten vstal a opět nám své činnosti představil. Na závěr se ptám: „*Who likes playing tennis...?*“ Děti jeden přes druhého vykřikují jména kamarádů, i tady trvám na celé odpovědi a zopakuji odpověď tak, jak má vypadat.

Všímám si, že na děti přichází únava, nepřekvapuje mě to, musely si pamatovat spoustu nových informací. Přicházím tedy s návrhem, že si nyní vytvoří své nové „občanské průkazy“, tzv „identity cards“, na které zaznamenají svoje nové jméno, věk, zemi původu a koníčky. Děti jsou nadšené. Začínají tvořit, nezbytnou pomůckou je tabule, kde mají vše zapsáno v rámci předešlých aktivit. Některé z nich si ještě k zemi připíší i město, ve kterém žijí.

Ještě předtím, než si vlastnoručně vyrobené kartičky připnou na tričko, chci, aby se kompletně vzájemně představili. Logicky začínám já: „*My name is Emily. I am seventeen. I am from the United States of America. I like reading and playing tennis.*“ Dávám slovo některému z dobrovolníků. Dbám na to, aby se představili úplně všichni. Někomu to jde hladce, někdo se občas trošku zadrhne, ale na nikom z dětí nepozoruji stopy nervozity.

Máme za sebou kus práce, cítím, že si všichni zasloužíme patnáctiminutovou pauzu. Ještě než dětem i sobě přestávku oznámím, pouštím jim znovu úvodní píseň, čímž naznačuji, že jí budeme nejen začínat, ale i končit. Ukážu na text a pohybem naznačím, že děti mohou nejen zpívat, ale zapojit se i pohybem. Někteří toho využijí, jiní jen koukají na slova a pokouší se opakovat to, co se line z reproduktoru.

3.3.7 Aktivní koncert

Pomůcky: sugestopedický text, CD Čtvero ročních období

Po patnáctiminutové pauze přichází část stěžejní, v jejíž rámci budeme společně pracovat se sugestopedickým textem.

Vyzvu děti, aby se posadily a rozdám jim mnou vytvořený zmíněný text. Označím ho slovem „scénář“ a prozradím, že si ho na konci vyučování společně zahrajeme. Aby naše finální představení bylo úspěšné, musíme dávat pozor, zpočátku se na text pouze soustředit a poslouchat můj projev. Požádám je tedy, aby text, který jim následně budu číst, pouze pozorně sledovaly.

Pustím Vivaldiho houslový koncert Zima a pouštím se do čtení. Snažím se číst přesně tak, jak je doporučeno, kopíruji tempo hudby a do svého projevu dávám takřka vše. Jedním okem pozoruji reakce žáků, dívají se po sobě a jeden z chlapců se začne pousmívat, naštěstí v rámci mezí, čímž nenaruší průběh aktivního koncertu. Dočtu poslední řádky příběhu, zastavím hudbu. A udělám kratičkou pauzu. Po ní dětem oznámím, že si text přečteme celý společně. Je těžké synchronizovat čtecí tempo a přesvědčit se, že bude číst opravdu každý. Nastává první okamžik, kdy si nejsem jistá, jestli danou činnost vedu správně. Nicméně to nevzdávám a text společně dočteme. Tímto uzavírám aktivní koncert a oznamuji pětiminutovou pauzu.

3.3.8 Pasivní koncert

Pomůcky: CD Čtvero ročních období

Vzhledem k tomu, že aktivní koncert by měl plynule přecházet v pasivní, cítím, že nemá cenu se něčím zdržovat. Židle nahrazuji žíněnkami a poprosím děti, aby si vzaly plyšáka, deku a polštářek, uléhají pro ně v co nejpříjemnější poloze a zavírají oči. S překvapením zjišťuji, že se všichni rozhodli relaxovat na zádech. Pozhasínám několik zářivek, otevřu okno a opět pouštím Vivaldiho Zimu a začínám číst pro děti již známý text. Snažím se, aby můj hlas zněl klidně, avšak ne monotónně. Dočtu a zjišťuji, že některé z dětí se téměř brání spánku. Aby mi neusnuly, cítím, že právě teď je čas na fázi fyzického uvolnění.

3.3.9 Fyzické uvolnění

Pomůcky: CD s relaxační hudbou

Oznámím dětem, že v relaxaci budeme pokračovat, avšak tentokrát do ní zapojíme trošku pohybové aktivity, ke které budou v rámci příběhu vyzváni. Stále trvám na tom, aby nechaly zavřené oči a začínám vyprávět příběh, který by je měl

správně fyzicky uvolnit. Volím jinou hudbu, která by v dětech navodila relaxační rozpoložení. Sáhnu tedy pod CD s relaxační hudbou a zařadím cyklus Příroda.

Pomůcky: cd s relaxační hudbou

Začínám odříkávat mnou smyšlený příběh:

„Zavřete oči, zhluboka se nadechněte a vydechněte, ještě jednou se pořádně nadechněte a vydechněte tak, jako byste chtěli sfouknout všechna chmýří z odkvetlé pampelišky.

Ocitáte se v překrásné jarní zahradě plné vůní, zpívajících ptáčků a bzučících včel. Je vám příjemně teplo a cítíte se lehce. V zadní části zahrady se nalézá obrovská rozkvetlá jabloň. Chcete si z ní utrhnout kvetoucí větvíčku. Zvedáte pravou paži, vytáhnete ji, co nejvíce to jde a větvíčku utrhnete. Rozhodli jste se, že si utrhnete ještě jednu, ale levou rukou, opět vytáhnete levou paži, co nejvíce to jde a větvíčku utrhnete.

Začíná vám být teplo a máte žízeň. Z dálky slyšíte bublat potůček a chcete se z něj napít, vstáváte, protáhnete se a hned se zase skloníte nad potůčkem. Do dlaní nabíráte chladnou vodu a pijete. Máte stále žízeň, a tak si opět kleknete a nabíráte do dlaní vodu.

Před vámi se objevil příkrý kopec, který chcete zdolat. Musíte pořádně zvedat nohy, nejdříve pravou, potom levou a ještě jednou, pravou, levou nohu, nemáte vyhráno a stále stoupáte nahoru a zvedáte pořádně nohy. A konečně jste vyšplhali až na samý vrchol, odměnou je vám krásný pohled do kraje. Díváte se do nekončící zeleně lesů, jež lemují bílá krajka rozkvetlých ovocných stromů. Chcete vidět na vzdálený kostelík, ale ve výhledu na něj vám brání vzrostlá borovice. Musíte si stoupnout na špičky a pořádně se vytáhnout, abyste jej spatřili. Ještě chvíli se kocháte pohledem na dokonalost jarní krajiny.

Cítíte se tou krásou omámeni, vdechujete opojnou vůni rozkvetlých květin, pořádně se nadechněte, vydechněte, a ještě jednou nadechněte. Chcete si ji nabrat co nejvíce a naplnit jí plíce, pomalu ji vydechujete ven. Otevřete oči, a ještě jednou se vytáhnete co nejvíce z trupu. A ještě jednou se pořádně nadechněte a s předklonem vydechněte.“

Výdechovou částí končím fázi fyzického uvolnění. Sleduji reakci dětí, přestože na mě stále působí ospalým dojmem, vypadají spokojeně a snad i vnitřně odpočatě. Než přejdeme k další části kurzu, dáváme si pětiminutovou pauzu.

3.3.10 Práce se sugestopedickým textem

Pomůcky: sugestopedický text, míček, kartičky se slovíčky a frázemi, tabule a křída

V této fázi budeme opět pracovat se známým sugestopedickým textem. Nejdříve ho sborově přečteme společně spolu. Poté žádám děti, aby jednotlivé pasáže četly hlasitě, jiné zase téměř šeptem. Následně ho rozdělím na část, kterou čtou pouze chlapani a část, kterou čtou jen dívky. Poslední čtení už rozdělím mezi jednotlivé děti. Ten, kdo čte, má za úkol vstát a svou pasáž číst, pokud možno s největším prožitkem a výrazným hlasem. To odůvodňuji argumentací, že se dotyčný chystá na svoji roli v našem filmovém projektu. Dle očekávání, se někdo této role chopí s větší dávkou sebevědomí a jistoty, jiný se svou částí „bojuje“. Snažím se být pozitivní a děti povzbuzovat k co největšímu možnému výkonu.

Přichází chvíle, kdy se zaměříme na zvýrazněná slova. Ptám se dětí, jestli to, že jsou napsána tučně, vnímají jako pomoc. Všichni se víceméně shodnou na tom, že jim jejich zvýraznění pomáhá. V tomto okamžiku je poprosím, aby se již co nejméně dívaly na přeloženou pravou část textu. A ujistím se, že příběhu rozumí.

3.3.10.1 Přídavná jména

Pomůcky: sugestopedický text, kartičky, šátek

Přichází část, ve které chci s dětmi probrat slovní zásobu týkající se přídavných jmen. Pro její představení se ještě chvíli věnujeme textu. Požádám děti, aby v něm našly všechna přídavná jména. Avšak, začínám jako první a přečtu přídavné jméno *little* a gestem ho předvedu. Nyní se ptám dětí, zda i ony najdou ještě nějaká další. Ozývá se „*big, full, ready*“, ale také řada dalších chybných odhadů. V tomto momentu přichází na řadu hra s kartičkami, na kterých jsou napsána základní přídavná jména. Některá z nich už děti znají, ale jsou mezi nimi i ta, se kterými se pravděpodobně setkávají poprvé. Přidávám k nim obrázky a chci po dětech, aby je správně přiřadily ke „svému“ přídavnému jménu. Tato aktivita dětem zabere pouze chvíli. Pochválím je a začínám se ptát: „*What is this?*“, dostává se mi odpovědi „*elephant.*“ Pokračuji: „*Yes, it's a big elephant.*“, tímto chci docílit, aby i děti použily celého spojení. Pochopí rychle a až na výjimky pokračují téměř bez chyby. Přídavná jména rozšiřujeme o jejich protiklady. K tomu poslouží kartičky s danými přídavnými jmény, na kterých jsou napsána opozita k adjektivům, se kterými pracujeme. S těmi základními děti nemají problém, s některými jim pomáhám. V poslední části vymyslíme ke všem přídavným jménům jména podstatná, která je vystihují. Ptám se: „*What can be expensive, full, dirty...?*“ Děti přemýšlí, obvykle jmenují předměty kolem sebe, s překladem některých

podstatných jmen jim pomáhám. Připomínám, že jestliže přídavné jméno začíná samohláskou, potom před ním stojí člen neurčitý *an*. V tuto chvíli je vhodné zařadit hru, kdy dětem zavážu oči, do rukou jim vkládám předměty a ony se snaží daný předmět uhodnout. Pro příklad jim do rukou vložím mokrou houbu, malou křidu. Je pravda, že jsem omezena možnostmi a je těžké hmatem rozpoznat některá přídavná jména jako např.: drahý, nebezpečný. Ukazuji dále na předměty kolem sebe, děti už bez zavázaných očí vymýšlejí vhodná spojení. Na závěr ještě jednou přiřadíme přídavná jména k jejich protikladům.

3.3.10.2 Přítomný čas průběhový

Pomůcky: sugestopedický text, kartičky

Přichází na řadu gramatická část, se kterou mají děti stále problémy. Doufám, že po dnešní aktivitě ji více pochopí a začnou konečně správně používat. I v této části využíváme sugestopedický text. Na tabuli napíšu „*It is snowing. Christmas is coming, reindeer are waiting.*“ Požádám děti, aby nahlédly do přeložené české části a nahlas ji přečetly. Bavíme se o tom, že to, co je napsáno na tabuli jsou tvary přítomného času průběhového. Česky jim zopakují, v jakých situacích se používá. Myslím, že tohle je dětem jasné. Co jim činí problémy, je jeho správné tvoření po gramatické stránce. S tím jim hodlám pomoci právě teď. Předstoupím před ně a začnu skákat, tancovat, pochodovat atd. Ptám se: „*What am I doing?*“ Děti mají tendenci odpovědět pouze *jumping* nebo *dancing*. Upozorním je, že, aby byla odpověď správná, musí ještě přidat osobní zájmeno a správný tvar slovesa být. Tohle jim sděluji formou hry. Opět na zem rozhodím kartičky znázorňující činnost, osobní zájmena a tvary slovesa být. Děti se je pokouší společně správně přiřadit. Občas jim pomáhám, ale jde jim to víceméně samo. Společně pak čteme, co se na obrázcích „děje“. Např. *They are walking. She is cleaning.*

Přichází chvíle, kdy tuším, že by děti uvítaly nějaký pohyb. Přítomný čas průběhový je ideální pro pantomimické ztvárnění. Opět dětem předvedu nějakou činnost a ptám se na to, co právě teď dělám. Děti správně odpovídají. Poprosím je, aby mě jeden po druhém následovaly. A ptáme se např. „*Are you dancing, sleeping...?*“, přichází jednoslovná odpověď „*yes*“ či „*no*“. Snažím se, aby používaly správné krátké věty, a tak doplňuji: „*Yes, I am. No, I am not.*“ Po chvíli se děti „chytanou“ a daří se jim již svoji jednoslovnou odpověď převést na odpověď krátkou. Pantomima děti baví, realizují se v ní a zbavují nahromaděné energie.

3.3.10.3 Fráze a slovní zásoba

Poslední činností, kterou bych ráda práci s textem pro tuto chvíli ukončila, je práce s vyznačenými frázemi a slovní zásobou. Zvýrazněné fráze mám přepsané na kartičkách, v druhé sadě kartiček jsou potom jejich překlady v českém jazyce. Chci po dětech, aby i tady našly k „anglickým kartičkám“ jejich „české polovičky“. S některými děti problém nemají, najdou se ovšem i takové, které jsou pro ně složitější. Například *getting fat, hope, glow, bright...* S jejich českými významy musím dětem pomáhat. Používám gesta, ale ne vše je dětem jasné. Po kompletním přiřazení, děti poprosím, aby se na dvojice kartiček dívaly celou minutu a pokusily si jich co nejvíce zapamatovat. Poté je otočím, zamíchám a chci po nich, aby předchozí činnost zopakovaly již samy. Dle očekávání, je tento druhý pokus daleko rychlejší. Děti si vzájemně pomáhají a výsledek je úspěšný.

Chci se ale ubezpečit, že si i něco nového přinesou domů. Rozházím tentokrát už pouze kartičky v anglickém jazyce po třídě a žádám je: „*Now go and find the world postman...*“ Děti nadšeně pobíhají po třídě a snaží se danou kartičku najít. Když máme hotovo, požádám je, aby si postupně vybíraly jednotlivé kartičky a prozradily jejich překlad do mateřštiny. Nejrychleji mizí ty „snadnější“ z nich, na mě pak zůstává, přeložit poslední, se kterou si nevědí rady, a to je věta „*We will be there*“.

Cítím, že je čas ukončit tuto část naší Goodbye and hello písni. Pozoruji, že její text na tabuli už neplní významnou roli. Většina dětí díky malé náročnosti textu a opakování písni, ji zpívá již automaticky. Následuje desetiminutová pauza.

3.3.11 Závěrečné představení

Pomůcky: sugestopedický text, CD s vánoční hudbou

Vyučování se chýlí ke konci a s ním i náš kurz. Vracím se k našemu vytýčenému cíli, závěrečnému divadelnímu představení. Zadám dětem jejich budoucí role. Text obsahuje deset postav a vypravěče. Ptám se: „Kdo si chce zahrát skřítku, kdo Santu?“ K postavám si zapisuji jednotlivá jména, já si ujímám role vypravěče. Dvě děti, jejichž postava má v textu jen krátkou část, dostávají ještě text další postavy, aby bylo obsazení kompletní.

Na řadu přichází realizace. Víím, že v tomto okamžiku nemůžu po dětech chtít, aby text odříkaly z paměti. Chci v nich spíše probudit touhu se se svojí rolí sžít, a hlavně si ji užít. Nastává generální zkouška, při které sedíme a každý přečte text zastupující

jeho roli. Neustále se je snažím povzbuzovat, aby do přednesu daly větší razanci a prožitek a šily se tak se svojí rolí.

Přichází čas na vystoupení. Jako „jeviště“ nám poslouží půlkruhový prostor mezi židlemi. Upozorním děti, že až na ně přijde řada, stoupnou si do něj a přečtou svoji část. Nic nám nebrání začít a já pouštím tlumené tóny vánoční hudby. Začínám s úvodní částí vypravěče a postupně ukazuji na děti, které jsou na řadě se svým vystoupením. Až na malé chybičky a zaváhání se nám podaří celou hru zinscenovat na výbornou. Je vidět, že text je pro děti již důvěrně známý, dopouští se tak minimálního počtu chyb, a hlavně si věří a většina z nich si ho užívá. Zaznívají poslední tóny hudby a my se můžeme odměnit zaslouženým potleskem.

Oznámím dětem, že tímto jsme zakončily náš sugestopedický kurz, a ještě jim na samotný závěr pustím Hello goodbye song, který nás doprovázel po celou dobu výuky. Jeho slova na tabuli se zdají být již zbytečná. V této fázi už ho dokáže zazpívat z paměti úplně každý.

Ještě, než děti pustím domů, zajímají mě jejich bezprostřední dojmy. Nechci po nich žádná dlouhá hodnocení výuky, jen se ptám, zdali se jim dnešní den líbil a užily si ho. Podle pozitivních reakcí většiny z nich přichází pro mě jako pro učitele ta největší odměna a dostavuje se pocit, že dnešní den a příprava na něj nebyly ztrátou času a energie.

3.4 Zhodnocení výuky

Sugestopedický kurz se skupinou dětí páté třídy je odučen. Nyní nastává chvíle, kdy je třeba odpovědět si na otázku, zdali jeho průběh naplnil mé očekávání a splnil stanovený cíl, který jsem si vytýčila v úvodu praktické části. Na tuto otázku se budu snažit odpovědět v následující kapitole, ve které podrobně vyhodnotím jednotlivé složky a kroky kurzu.

3.4.1 Obsazení kurzu

Aby byla výuka efektivní, lze kurz realizovat pouze v doporučeném počtu studentů. Mohla jsem tak poznat, jaký rozdíl je učit třídu o počtu dvaceti tří žáků či pouze její třetinu. Moje reakce asi nikoho nepřekvapí, když napíšu, že je to rozdíl nepopsatelný. Vybrané skupině dětí jsem se mohla daleko více věnovat, řešila jsem minimum kázeňských výtek, v tomto počtu jsme udělali velký kus práce, dal nám

možnost zařadit do výuky hry, větší interakci mezi spolužáky. Pokud mohu mluvit za děti, bylo i na nich vidět, že výuka jazyka v menším počtu nabývá zcela jiný rozměr, který se jim zamlouval.

3.4.2 Výukové prostředí

Nebudu se již vracet k jeho popisu a definici toho, jak má dle Lozanova prostředí správně vypadat. Zmínila jsem, že k tomu, abych se mu co nejvíce přiblížila, mě limitovala hlavně absence pohodlných křesel či lehátek. Z reakce dětí jsem usoudila, že se novém prostředí nejen dobře cítily, ale také se jim v něm dobře pracovalo. Dle očekávání si nejvíce užily relaxaci na žíněnkách, něčeho, kterou bych mohla do běžné hodiny při velkém počtu žáků asi jen těžko zařadit. Pokud mohu mluvit za sebe, učilo se mi v jiném prostředí o poznání lépe. Svůj podíl na tom jistě má uzavřená skupina, jejíž součástí jsem mohla být. Cítila jsem, že jiný zasedací pořádek přispěl k vzájemné blízkosti a k pocitu větší rovnosti mezi mnou a dětmi, což v tomhle smyslu vnímám pozitivně.

3.4.3 Práce se sugestopedickým textem

Nejdříve bych se věnovala tomu, zda byla jeho volba správná. Myslím, že jsem vybrala dobré téma, avšak, jak se ukázalo během výuky, jeho obsah nebyl úplně vhodný. Po kompletní práci s ním jsem cítila, že jsem do něj měla zapracovat více gramatiky, konkrétně přídavných jmen a tvaru přítomného času průběhového. Dbala jsem převážně na jeho logickou návaznost a estetiku, tento zmíněný fakt jsem tedy podcenila. Vlastní práce s textem byla příjemná do doby, kdy jsme s ním pracovali v první části kurzu. Během další práce s ním už bylo na dětech znát, že je přestává bavit, dostavila se u nich ztráta pozornosti a zájmu. Avšak závěrečná část, ve které měly děti hledat kartičky se slovy a frázemi po třídě, je učinila opět aktivnějšími.

Kladu si otázku, zda to bylo zapříčiněno nevhodně zvoleným textem, či možná ne úplně správnou prací s ním z mé strany. Jeho pozitivní aspekt bych ovšem hledala v případech, kdy nám jednodušší text posloužil jako scénář.

3.4.4 Relaxace a fyzické uvolnění

Tomuto zhodnocení bych se věnovala pouze krátce. U dětí se relaxace a uvolnění dočkaly úspěchu, což bylo znát z jejich reakcí. I pro mě jako vyučujícího to byla část, při níž jsem si i já malinko vydechla.

3.4.5 Výuka gramatiky

Výuka gramatiky byla mě asi nejnáročnější část, co se přípravy týče. Musela jsem předem promyslet, co s dětmi probrat a hlavně jak, aby je to bavilo a bylo to „jinak“. Připravila jsem si kartičky, obrázky a hry, které daly dětem učivo „zažít“. V některých fázích při práci s nimi se nám stalo, že nějaká kartička či obrázek chyběl, neboť je někdo z dětí omylem zasedl atd. Příliš aktivní děti nechtěly dát šanci ostatním a měly tendence s materiálem pracovat samy.

3.4.6 Vlastní organizace výuky

V této kapitole bych ráda vyhodnotila náročnost přípravy a vlastní organizaci výukového procesu. Aby jedna část plyně navazovala na druhou a byl jí věnován dostatek času, musela jsem si vytvořit jakousi časovou osu, která mi zaručovala, že všechny fáze a aktivity budou splněny v mnou určeném časovém horizontu. Je to něco, co si sice můžu naplánovat, avšak dostaví se neočekávané momenty, jako například opakované vysvětlení činnosti žákům, hledání ztraceného materiálu, umravňování kázně atd., se kterými je třeba dopředu počítat. V žádném případě jsem nechtěla učit formou, kdy jsem si ze seznamu mohla odškrtnout další a další krok. Takto by se celá výuka zvrhla v hon s časem. I přes, řekla bych, důkladnou přípravu z mé strany, však přicházely momenty, kdy se u mě dostavily pocity nervozity a musela jsem se uklidnit a ujistit se, že všechno zvládneme tak, jak jsem si předem stanovila. Závěrem je ale třeba si přiznat, že některým krokům pro jejich úplné pochopení a zažití mohlo být věnováno více času. Mezi ně řadím tvoření a užití přítomného času průběhového, důkladnější práce se sugestopedickým textem a důkladnější provedení závěrečného představení.

3.4.7 Příprava kurzu

Příprava kurzu pro mě znamenala asi tu nejtěžší část. Musela jsem promyslet, co do výuky zařadit, jakou formou to zařadit a také sehnat a vyrobit dostačující materiály. Chtěla jsem se co nejvíce přiblížit pravé sugestopedické výuce a přiznat si, že budu nahrazovat klasickou učebnici, což s sebou neslo spoustu práce. Avšak odměnou mi mohlo být nadšení dětí, které během mého pozorování tuto změnu uvítaly a do každé nové aktivity se většina z nich vrhala s nadšením.

3.4.8 Vztahy

Jednoznačným pozitivním aspektem pro sugestopedickou výuku je posunutí vztahů mezi žáky a vyučujícím. Díky malému počtu zúčastněných a prostoru, ve kterém jsou si blíže a aktivitám, které přímo vybízí k vzájemné kooperaci, zaujímá budování

pozitivních vztahů jedno z klíčových míst. I mně dala tato zkušenost možnost zažít jiný rozměr. Cítila jsem, jak příjemné je pracovat s dětmi, které se vzájemně tolerují a mají k sobě blíž. I z jejich reakcí vůči mně bylo cítit, že si užívají mou přítomnost, kdy se z učitelky, kterou znají ze všedních dnů, stává spíše starší a zkušenější kamarádka, ke které mohou pociťovat větší důvěru.

3.4.9 Autorka práce v roli lektora sugestopedie

I tady mě čekal nelehký úkol v podobě oproštění se od zmíněné role známé třídní učitelky, což jsem spatřovala jako velikou nevýhodu. Snažila jsem se, abych splnila vše, co jsem si jako „nový učitel“ předsevzala, a tak jsem se před děti v úvodu kurzu snažila předstoupit jako někdo jiný. Snažila jsem se udržovat přátelskou atmosféru, ale nedopustila, aby přerostla v nekázeň. Chyby, kterých se děti dopouštěly jsem tolerovala, ale zároveň na ně reagovala včasnou opravou z mé strany, snažila jsem se, aby všechny děti byly rovnocenně zapojovány, avšak, pokud jsem vycítila ze strany některého z žáků ostych či únavu, nenutila jsem je a vyčkávala na moment, kdy budou ony samy chtít projevit více aktivity. To ovšem neznamená, že jsem je celou dobu skrytě nepodporovala k větším výkonům a nesnažila se probudit u nich počáteční nadšení.

3.4.10 Praktický kurz versus Lozanovův

Cílem praktické části bylo co nejvíce se přiblížit navrženému sugestopedickému kurzu, jak ho popisuje Lozanov. Snažila jsem se nejen o to, aby byly dodrženy jeho jednotlivé kroky, ale také o to, aby byly zařazeny všechny prvky. Jestliže se vrátíme k jeho cílům, kdy se má student vyjadřovat a hovořit bez stresu a chyb, zvýšit si sebevědomí a komunikační schopnosti, mohu s čistým svědomím říct, že jsme ho naplnili ve většině bodech.

S ubíhajícím kurzem jsem skutečně registrovala, že si děti více věří a čas „strávený s angličtinou“ je baví. Ztrácely ostych ke vzájemné komunikaci. Chyby jsme určitě všechny neodstranili, ale jejich tolerance a včasná náprava vedla k částečné redukci.

Sugestopedický kurz jsem si vyzkoušela učit poprvé a jsem si vědoma spousty chyb, které jsem v jeho rámci udělala. Jisté věci jsem přecenila, jiné zase podcenila, ale na moji obranu mi byla pozitivní zpětná vazba ze strany dětí jakýmsi znamením, že jsem roli lektora sugestopedie zvládla.

3.5 Zhodnocení výuky žáky

Svoje postřehy a poznatky z odučeného kurzu jsem zhodnotila v předchozí kapitole. Ale nesmím zapomenout, že nejsem zásadní článek řetězce, za ten lze zcela jistě označit děti. Vzhledem k tomu, že své dojmy jsem popsala tak, jak jsem je bezprostředně cítila pouze já, může někdo namítat, že nejsou objektivní, což připouštím. Abych zjistila, jak sugestopedický kurz působil na děti, co si jim líbilo a naopak nelíbilo, připravila jsem si pro ně anonymní dotazník. Jeho otázky byly následující. Pro lepší čitelnost doplňuji doslovný přepis, originální dotazníky připojím v jedné z příloh níže.

3.5.1 Dotazník

1. Kdybys měl/a ohodnotit celý kurz školní známkou 1 - 5, jak bys ho oznámkoval/a?
2. Co nejvíce se ti z celého dne líbilo?
3. Co se ti naopak nelíbilo?
4. Myslíš, že ses naučil/a něco nového?
5. Jakou aktivitu/část z kurzu bys uvítal i v klasických hodinách anglického jazyka?

	1.žák	2.žák	3.žák	4.žák
1.otázka	1-	2	1	1-
2.otázka	Nejlépe bylo, jak jsme leželi na žíněnkách a relaxovali. Taky bylo hezký to divadlo.	Odpočívání a taky jak jsme četli, to divadlo a všechny ty hry.	Jak paní učitelka pořád něco vymýšlela a my měli stále co dělat. I to sezení a že nás bylo málo a nikdo pořád nevyrušoval paní učitelku.	Ten příběh a jak jsme u něj cvičili. Nová jména a koníčky. Všechny hry a představení.
3.otázka	Když jsem nerozuměla, co mám dělat. Třeba si pamatovat ty jména a tak.	Že toho bylo hodně a občas jsem moc nevěděla jestli to dělám dobře.	To nevím. Líbilo se mi všechno asi.	Asi nic.
4.otázka	Ano	Jo to určitě hodně nových slov.	To asi ne, ale víc tomu teď rozumíme.	To jo ty činnosti, koníčky a nová slova a další věci.
5.otázka	Písničky na uvítanou a hezký byly všechny ty hry.	Moc bych chtěla, abychom se zase jinak jmenovali a taky mít angličtinu dýl než hodinu, stihneme málo.	Divadlo a hry.	Určitě divadlo a odpočinek.

	5.žák	6.žák	7.žák	8.žák
1.otázka	1	2	1	2-
2.otázka	Začátek, konec už byl dlouhý, už mě to moc tak nebavilo.	Že nás nebylo hodně a nebyli jsme furt v v lavicích. A paní učitelka jak učila a pořád jsme něco hráli.	Všechno určitě, asi nejvíc vystoupení, jak jsme hráli ty vánoce.	Začátek, ty jména a odpočívání a hry.
3.otázka	Ten konec už se mi nechtělo poslouchat.	Trošku bylo toho dost, už pak mi to nešlo tolik.	Nevím	Že to bylo dlouhý.
4.otázka	Naučil jsem se nové písně a hry.	Naučil.	Naučila jsem se hodně, myslím že nové slova a tu písničku.	Myslím, že jo.
5.otázka	Písničky, hry.	Hry a hýbání se.	Relaxování, hraní si.	Písničky, obrázky, ležení a poslouchání příběhu.

3.5.2 Zpracování dotazníku

Po důkladném pročtení všech odpovědí mohu konstatovat, že se dětem sugestopedický kurz líbil.

Otázka č.1: Průměrná hodnota známky vyšla jako 1,56, což je na pomezí mezi jedničkou a dvojkou

Otázka č.2: Dětem se nejvíce líbilo:

- relaxace 3x
- hraní divadla 4x
- hry 4x
- příběh (sugestopedický text) 1x
- nízký počet dětí 2x
- vyučovací styl učitelky 1x
- nová identita 2x
- jiné sezení 1x
- začátek 1x

Otázka č.3: Co se dětem naopak nelíbilo:

- příliš dlouhá doba 2x
- ne všemu rozuměly 2x
- ne vše pochopily 1x
- ne vše si zapamatovaly 1x

- líbilo se vše 1x
- nevím 1x

Otázka č.4: Myslí si děti, že se něco naučily? Pokud ano, co konkrétně?

- ano 4x
- nová slovíčka 3x
- nové hry a písničky 2x
- ne 1x
- ne, ale víc rozumím 1x

Otázka č.5: Aktivita, kterou by děti uvítaly v rámci hodin anglického jazyka

- všechny 3x
- hry 5x
- písničky 3x
- změna identity 1x
- delší hodiny 1x
- divadlo 2x
- relaxace 3x
- pohyb 1x

3.5.3 Vyhodnocení dotazníku

Po pročitání odpovědí dětí na otázky v dotazníku, se jako první dostavila úleva. I když jsem na dětech pozorovala velkou dávku nadšení a prožitku, nebyla jsem si úplně jistá, jak celou zkušenost vyhodnotí. Výsledná známka 1-2 je nad moje očekávání.

Zajímá mě, co na dětech zanechalo největší dojem. Nepřekvapuje mě, že na přední příčce se umístily hry a divadelní představení. Děti si také oblíbily relaxaci, což se díky příjemně strávené chvilce na žíněnce, kdy jsem po nich prakticky nic nechtěla, dalo čekat.

S napětím přecházím k druhé otázce, kterou bych označila jako méně příjemnou. Sama nejsem schopná odhadnout, co se dětem líbilo nejméně. Dvěma z nich se zdála doba kurzu příliš dlouhá. Říkám si, že tuhle odpověď jsem asi očekávat mohla. Přece jen se věnovaly celý den komplexně pouze jednomu předmětu. Na něco takového nejsou ze školních lavic zvyklé. Když si zpětně promítnu rozpoložení, ve kterém se na konci dne nacházely, musím uznat, že na některých z nich, byly známky únavy již patrné. Dva hlasy se objevují i u bodu, že ne vždy děti rozuměly zadaným úkolům. Ani tento fakt by mě neměl překvapovat. Celá výuka byla vedena jinak, úkoly se střídaly v

občas „zběsilém“ tempu, tyto odpovědi naprosto chápu. Jedno z dětí uvedlo, že ne vše si pamatuje. To, že by si z celé výuky odnesly úplně vše, je téměř nereálné, nad touto odpovědí se musím spíše pousmát. Jeden respondent odpovídá, že neví, další, že se mu líbilo vše, což mě velice těší.

Na otázku, zda se děti něco nového naučily, většinou odpovídají, že ano. Někteří tuto odpověď rozšiřují konkrétně o nové písničky a slovíčka. Jedno z dětí má pocit, že se nic nového nenaučilo a jedno si není jisto.

Poslední otázka je zaměřena na možné využití prvků sugestopedie do budoucna v rámci našich hodin anglického jazyka. Pět dětí by rádo vidělo více her, tři by rády relaxovaly, stejný počet by si rád více hrál. Změna identity by se nejvíce líbila jednomu z nich.

S odpověďmi dětí jsem více nežli spokojená, mile mě překvapila známka, kterou kurz hodnotily, i fakt, že mají pocit, že se skutečně něco naučily. Další příjemnou skutečností je, že by se děti rády s prvky sugestopedie setkávaly i v budoucnu.

3.6 Diskuze

Příprava materiálu na sugestopedický kurz je poměrně specifická. Je třeba vše důkladně naplánovat tak, aby na sebe jednotlivé aktivity navazovaly a s tím je třeba počítat i při její přípravě a správné volbě, tak aby děti správně navnadila i na aktivity další. Je třeba je zařazovat v takovém sledu, aby správně naladily jejich jednotlivé smysly, pozornost a žáci si osvojili učivo na vícero úrovních.

Nezbytné je také podpoření sociálních dovedností při aktivitách, které jsou velice přínosné pro žáky stydlivější a nejisté ve svých znalostech. Žáci těchto možností využili a bylo možné zjistit jejich skutečné znalosti a poznat, že si výuku užívají.

Základním předpokladem sugestopedické výuky je udržení nízké hladiny stresu, a naopak navození příjemné a uklidňující atmosféry, což se v průběhu našeho kurzu potvrdilo. K tomuto naplnění přispěl především nízký počet dětí ve skupině, přátelská atmosféra, nedirektivní osobnost učitele a volba aktivit, které jsou pro děti neobvyklé a zábavné.

Každá volená výuková aktivita má své cíle, za hlavní lze považovat podporu vyjadřovacích schopností žáků a jejich následné využití pro další činnosti. Střídání jednotlivých aktivit dokázalo udržet pozornost a nadšení žáků.

Kdybych měla tuto zkušenost hodnotit v rámci jejích pozitivních a negativních přínosů, tak jak působily na mě jako vyučujícího, byly by následující:

Pozitiva:

- příjemná atmosféra
- aktivní spolupráce
- zapojení všech žáků
- ztráta ostychu
- větší názornost
- pevnější vztah s vyučujícím
- posílení kolektivu
- větší přirozenost
- propojení všech smyslů

Negativa:

- časová náročnost na přípravu pro vyučujícího
- příliš časté střídání činností
- příliš dlouhá časová dotace

Jestliže si shrneme výše uvedené pozitivní a negativní hodnocení sugestopedické výuky, tak jak působily na mě jako na učitele, je vidět, že pozitiva převládají nad negativy. Z těchto dojmů usuzuji, že sugestopedická výuka má co nabídnout a její aplikace se ukazuje jako vhodná i pro žáky pátého ročníku základní školy. Je samozřejmě nemožné, zařadit ji komplexně, ale některé z jejích prvků se pro ozvláštnění výuky víceméně nabízí. Já osobně považuji za přínosnou práci se sugestopedickým textem, na kterou navazovaly jednotlivé aktivity. Dokážu si představit, že podobně zpracovaný text, který přizpůsobím aktuální výuce gramatiky a slovní zásoby, budu občasně zařazovat do výuky v rámci celé třídy. Další využitelnými prvky mohou být uvítací a loučící píseň či fyzické uvolnění, které lze zařazovat do téměř všech výukových hodin.

Co je již nemožné aplikovat na celý počet dětí ve třídě, je dle mého názoru kompletní aktivní a pasivní koncert. Troufám si říct, že ve velkém počtu dětí ve třídě a omezenému prostoru, bych se nesetkala s jeho přínosem, ale řešila spíše kázeň dětí. Samozřejmě se také vylučuje možnost individuálního přístupu ze strany učitele, ten byl možný pouze při zachování menšího počtu dětí ve skupině.

Realizace tohoto průzkumu mi dala zkušenost, že pokud jsou splněny a dodrženy jednotlivé kroky sugestopedického „manuálu“, potom se dostaví odměna v podobě dětského entusiasmů a nabytí nových znalostí a jejich následné ucelení.

4 ZÁVĚR

Výuka cizího jazyka na základní škole s sebou přináší určitá úskalí, se kterými by se měl každý pedagog vyrovnat. Je třeba si přiznat, že proto, aby učitel přinesl do výuky nadšení a zároveň měl pocit, že si žák odnáší žádané znalosti, je třeba zvolit správné výukové postupy, které mají pozitivní dopad na všechny žáky.

Proto jsem si pro svoji práci vybrala právě alternativní metodu sugestopedie, neboť mě přitahovala svou pestrostí a jinakostí. Chtěla jsem si ověřit, zda její implementace na skupinu dětí pátého ročníku přinese takové výsledky, které mě přesvědčí či nikoliv o jejím přínosu do výuky.

Přestože metoda sugestopedie zaujímá převážnou část mé práce, své místo zde rovněž nacházejí ostatní vyučovací metody a přístupy, kapitola věnovaná školským dokumentům a problematice související s učením žáka cizímu jazyku v pátém ročníku základní školy.

Praktická část je jakousi pomyslnou odpovědí na otázku, zdali je aplikace metody sugestopedie vhodná i do běžného školního prostředí. Tou mi může být pozitivní reakce nejen ze strany žáků, ale i ze strany mé, jakožto vyučujícího, který si výuku anglického jazyka vyzkoušel jinak, než je zvyklý z běžných hodin anglického jazyka.

Práce posoudila, že výuka pomocí metody sugestopedie se ukázala jako prospěšná. Proto věřím, že aktivity založené na prvcích sugestopedické výuky budu do hodin anglického jazyka zařazovat i nadále, což povede k její zkvalitnění a lepší vzájemné motivaci a spolupráci. Lze doufat, že na takové hodiny se budou děti těšit, což je pro mě jako pro vyučujícího tou největší odměnou.

5 SUMMARY

This diploma thesis „The application of suggestopedia in English Classes at Primary School“ is written in order to verify the possibility of using Sugesstopedia at young learners at Primary schools. In the first theoretical part I fulfill the aimed goal in which is suggestopedia applied on a chosen group of pupils of the fifth class. I observe their reaction and efficiency of this method. This work was created as a possible inspiration for other teachers and as a diversification or revitality of foreign language teaching at primary school.

Použitá literatura

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 312 s. ISBN 80-7178803-1

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1.vyd. Praha: Academia, 2006, 290 s. ISBN 80-200-1213-3

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 1. vyd. Oxford University Press 1986, 191 s. ISBN 0-19-434133-X

LOZANOV, G. *Suggestology and Suggestopedia: Theory and Practice*, Paris 1978 68 s.

LOZANOV, G. *Suggestopedia – Desuggestive Teaching Communicative Method on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind*, Vienna, 2005, 140 s.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.223 s.ISBN 80-7315-039-5

OSTRANDER, S., SCHROEDER, L., OSTRANDER, N. *Superlearning 2000: tvořivé učení 21. století*, 1. vyd., Český Těšín: Finidr, 2000, 384 s. ISBN 80-242-0193-3

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8

RICHARDS J. C., ROGERS T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2.vyd., Cambridge University Press, 2001, 290 s. ISBN 13978-0-521-00843-3

STARK, W. H. *Superlearning: nový způsob výuky jazyků: jak úspěšně učit podle osvědčené prakticky zaměřené metody*. 1. vyd., Praha: Svoboda, 1994, 128 s. ISBN 80-205-0404-4

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s.

Internetové zdroje:

GATTEGNO, Cusenaire Rods, 2019. Citováno 5.11.2019, dostupné na:

<http://www.glenys-hanson.info/pedagogical-articles/grammar-articles/beginner-silent-way-exercises-using-rods/>

LOZANOV, Infantilizace. Citováno 10.12.2019, dostupné na:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19683/sugestopedie.html/>

Methods, Approaches, 2019. Citováno 26.12.2019, dostupné na

<http://myenglish.com/blog/approach-method-procedure-and-technique/>

MIKULOVÁ, A., (2018). *Využití her ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ*, (závěrečná práce). Citováno 22.12.2019, dostupné na:

<http://pf.jcu/education/department/cv/archiv-zp/ns/2019/vyuziti-her-ve-vyuce-anglickiho-jazyka-na-1-stupni-ZS.pdf>

VZNIK A VÝVOJ SUGESTOPEDIE. Citováno 10.11.2018, dostupné na:

<http://www.multilingua.cz/vznik-a-vyvoj-sugestopedie/>

TPR, 2019. Citováno 6.11.2019, dostupné na: <https://busyteacher.org/4246-tptr-tricks-5-fabulous-ways-to-use-total-physical.html>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2019. Citováno 26.12.2019, dostupné z <http://nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

VLADYKA, P., 2019, *Pravá hemisféra zvýší paměť až trojnásobně*. Citováno 5.12.2019, dostupné na: <http://cma.cz//petr-vladyka-prava-hemisfera-zvysi-pamet-az-trojnaso-bne>

ZASCRINSKA J., (2010). *Language Acquisition and Language Learning*, (odborný článek). Citováno 22.12.2019, dostupné na:

https://archive.org/stream/ERIC_ED531732/ERIC_ED531732_djvu.txt

Přílohy

Naše „sugestopedická učebna“



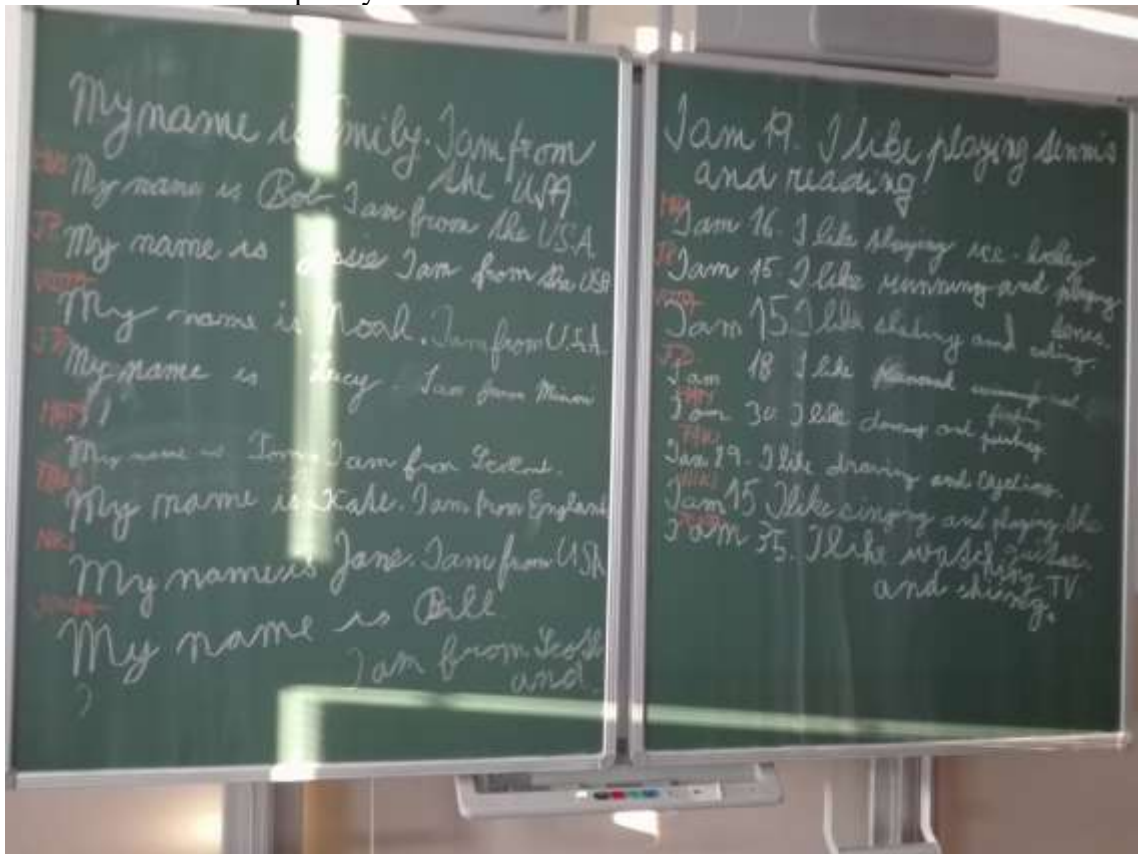
Mapa anglicky mluvících zemí pro výběr národnosti



Následný výběr žáka národnosti



Tabule s informacemi pro vytvoření ID



Ukázka ID karet



Aktivní koncert



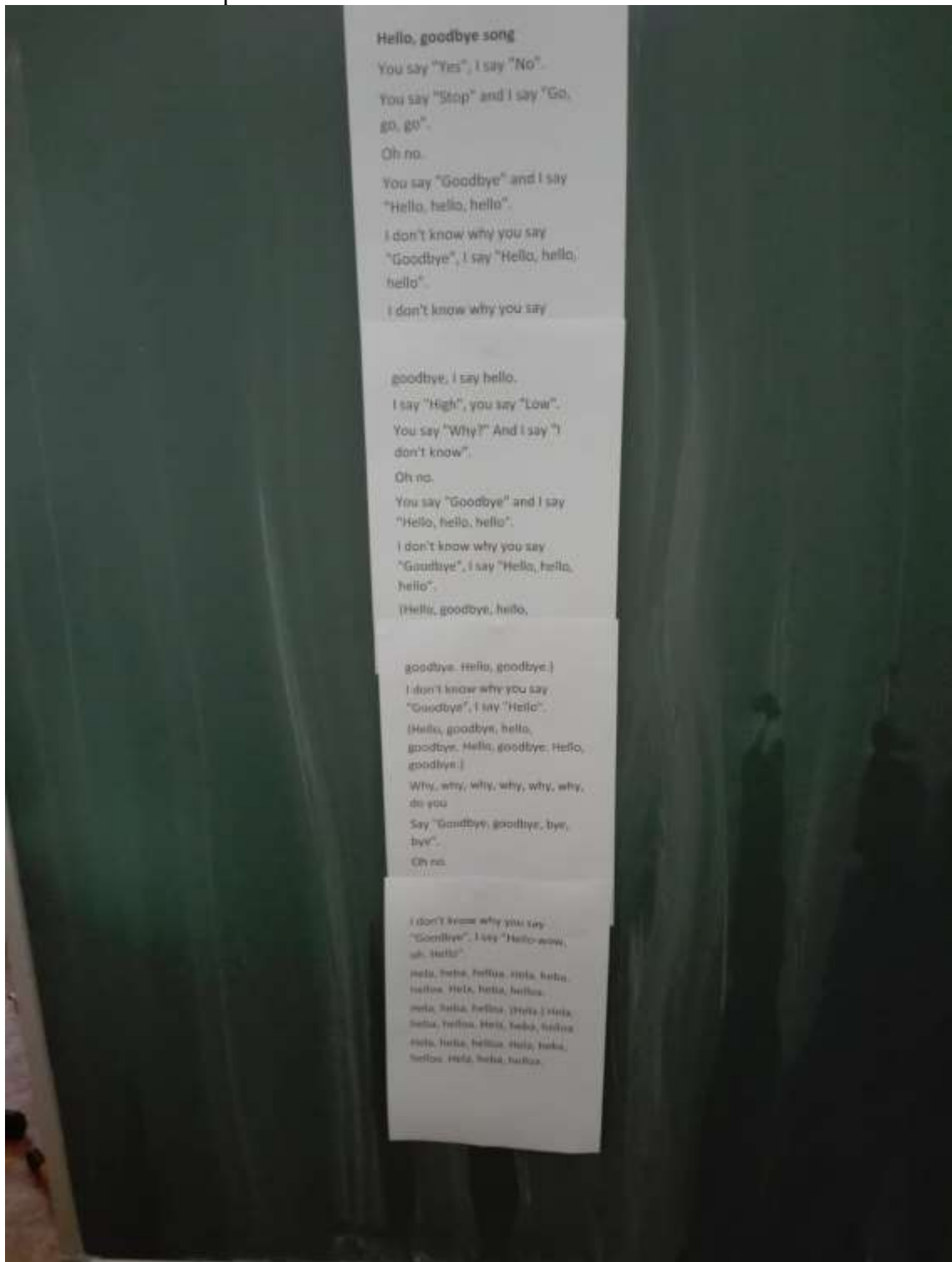
Relaxace



Pantomima - přídavná jména



Uvítací a závěrečná píseň



Sugestopedický text

	Merry Christmas	Veselé Vánoce
	It's Christmas time at the North Pole .	Ná Severním pólu jsou Vánoce.
	It is snowing outside and it's very cold.	Venku sněží a je velice chladno.
	In Santa's workshop the elves are busy.	V Santově dílně mají skřítki napilno.
	But it's Christmas time, so they are happy!	Ale je čas Vánoc, tak jsou šťastní.
Chief Elf:	Hurry up! Hurry up! Christmas is coming!	Pospěšte! Pospěšte! Vánoce přicházejí .
Elf1:	Hurry up! Hurry up! Christmas is near!	Pospěšte! Pospěšte! Vánoce jsou blízko!
Elf3:	Christmas is coming!	Vánoce přicházejí!
Elf2:	Everyone cheer!	Radujte se všichni!
	Who's at the door? Who can it be?	Kdo je u dveří? Kdo to může být?
Elf3:	Who's at the door? Open and see!	Kdo je u dveří? Otevřeme a uvidíme!
Mrs Claus:	It's Peter, the postman! Please, come in!	To je pošťák Petr! Prosim, pojď dál.
Peter:	Hello everybody!	Ahoj všichni!
Chief Elf:	Hi, Peter! Come in!	Ahoj, Petře! Pojď dál!
Peter:	Here you are! This bag is for you.	Tady máte! To je taška pro vás!
Mrs Claus:	It's very big!	Ta je velká!
Chief Elf:	It's full of letters from around the world. From every little boy and girl!	Je plná dopisů z celého světa. Od každé dívky a chlapce!
	Christmas letters for Santa Claus!	Vánoční dopisy pro Santa Clause!
Elf2:	Well, Merry Christmas for everyone!	Nu, krásné Vánoce všem!
	I hope you have lots of fun!	Doufám , že se všichni bavíte!
Chief Elf:	A Merry Christmas to you, too!	Krásné Vánoce i tobě!
Elf2:	Goodbye, Peter. See you soon!	Sbohem, Petře. Brzy se uvidíme!
Rhyme:	"Christmas is coming! The goose is getting fat .	"Vánoce přicházejí! Husa tloustne .
	Please put a penny in the old man's hat.	Prosim, dejte penny do klobouku starého muže.
	If you haven't got a penny , a half-penny will do.	Jestliže nemáte penny , dejte alespoň penny polovic.
	If you haven't got that, then God bless you .	Jestliže nemáte ani to, pak Vás Pán Bůh požehnej.
Narrator:	The presents are ready. It's Christmas Eve! Now it's time for Santa to leave!	Dárky jsou připraveny. Je Štědrý den! Teď už může Santa odejít!
Mrs. Claus:	Letters, letters, everywhere from little girls and boys.	Všude jsou dopisy, dopisy od malých dívek a chlapců.
Chief Elf:	The children ask Santa to send them lots and lots of toys.	Děti žádají Santu, aby jim poslal spousty a spousty hraček.
Santa:	Merry Christmas! Ho, ho, ho! It's nearly time for me to go!	Veselé Vánoce! Ho, ho, ho! Je téměř čas abych šel!
Chief Elf:	It's nearly time, Santa Claus.	Je téměř čas, Santo.

	Get ready! Get ready! It's time to go!	Připravte se! Připravte se! Je čas jet!
	Get ready! Get ready! We musn't be slow!	Připravte se! Připravte se! Nesmíme být pomalí.
	The sky is dark. The sack is full.	Obloha je tmavá. Pytel je plný.
	Get ready, get ready the sleigh to pull.	Připravte se, připravte se táhnout sáně.
	Get ready, get ready we're leaving tonight.	Připravte se, připravte se dnes večer odjždíme.
	Get ready, get ready, it's Christmas night.	Připravte se, připravte se. Je vánoční noc.
	The moon is up. The stars are bright.	Měsíc je nahore. Hvězdy jsou zářivé.
	Get ready, get ready, this Christma Eve night.	Připravte se, připravte se v tento vánoční večer.
Narrator:	Santa's in the city now!	Santa je teď ve městě!
	At John and Mary's house.	V Johnově a Mariině domě.
	The children are sleeping in their beds with two small angels overhead!	Děti spí ve svých postelích, nad hlavou mají dva anděly.
Angel 1:	Quiet, Santa! Watch your step!	Potichu, Santo! Dávej pozor!
John:	Mary! Mary! What's that noise?	Mary! Mary! Co to je za hluk?
Mary:	Maybe it's Santa with our toys!	Možná je to Santa s našimi hračkami!
Santa:	Merry Christmas, Mary dear!	Krásné Vánoce, drahá Mary!
Mary:	Santa! Wow! You are really here!	Santo! Jjúú! Jsi skutečně zde!
Santa:	Merry Christmas, John, my boy!	Krásné Vánoce, Johně, chlapče můj!
	You were good so here is your toy!	Byl jsi hodný, tak tady je tvá hračka.
John:	Thank you, Santa. Wow! A teddy!	Děkuji, Santo! Jěéé! Medvídek!
	I will call him Little Eddy!	Budu mu říkat malý Eddy!
Mary:	Some milk and cookies, just for you.	Mléko a sušenky, jenom pro tebe.
Santa:	Now it's my turn to say thank you!	Teď je řada na mně říct děkuji!
All:	Merry Christmas, everyone!	Krásné Vánoce, všichni!
	We hope you have a lot of fun.	Doufáme, že se bavíte.

Elf 2:	To visit all the girls and boys.	Navštívit všechny dívky a chlapce.
Santa:	Lots and lots of lovely presents!	Spousta a spousta báječných dárků.
Chief Elf:	They're ready, Santa.	Už jsou připraveni, Santo.
Santa:	Ok, thank heavens!	Ok, díky nebesům!
Elf 3:	A doll for Mary, a teddy for John.	Panenka pro Mary, medvídek pro Johna.
Santa:	There's a present here for everyone! Happy children, everywhere!	Je zde dárek pro každého! Všude jen šťastné děti!
Elf 2:	Time to go, Santa. Please take care!	Je čas jít, Santo. Opatruj se!
Santa:	Time to fly!	Je čas letět!
Elf 1:	Everything's ready so, goodbye!	Vše je připraveno, tak nashledanou!
Chief Elf:	Away we go!	A jedeme pryč!
Elf 3:	On your sleigh over the snow!	Na tvých saních přes sníh!
Rhyme:	It's Christmas time! It's Christmas time! Giving away the present time. One for you and one for me. Wrap them up and under the tree! It's Christmas time! It's Christmas time! Laughing and singing and happy time. Here's a bike and there's a ball. Wrap them up and give them all!	Je čas Vánoce! Je čas Vánoce! Čas rozdávat dárky. Jeden pro tebe a jeden pro mě. Zabal je a dej pod vánoční stromček. Je čas Vánoce! Je čas Vánoce! Čas smíchu a zpěvu, šťastný to čas. Tady je kolo a tam je míč. Zabal je a rozdej je všechny!
Narrator:	Santa's reindeer are waiting outside.	Santovi sobí už čekají venku.
Rudolph:	They're getting ready to fly.	Chystají se vzletnout.
Santa:	Hello, Santa. Here's your sleigh! Well done, reindeer! Let's fly away! Here's Comet, here's Cupid. Here's Dasher and Vixen. Here's Dancer and Prancer. Here's Donner and Blitzen! And what about Rudolph? Are you ready to go? One minute, Santa. Let me make my nose glow! We're ready to go so hold on tight!	Ahoj Santo. Zde jsou tvé saně. Dobrá, sobí. Poletíme pryč! Zde je Comet, zde Cupid. Zde Dasher a Vixen. Zde je Dancer a Prancer. Zde je Donner a Blitzen! A co Rudolph? Jsi připravený jet? Dej mi minutu, Santo. Nech mě abych rozsvítil můj nos. Jsmo připraveni jet, držte se pevně!
Rudolph:	Rudolph, your nose is so bright tonight!	Rudolfe, tvůj nos je dnešní noc tak zářivý.
Santa:	Don't worry, children. We're on our way.	Nebojte se, děti. Už jsme na cestě.
Vixen:	We'll be there for Christmas!	Budeme tam na Vánoce!
Santa:	Christmas magic, Christmas fun! Merry Christmas, everyone!	Vánoční kouzlo, vánoční zábava! Veselé Vánoce, všichni!

Ukázky vyplněných dotazníků

