



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 prvků sugestopedie ve výuce anglického jazyka na 2. stupni ZŠ

Using some aspects of suggestopedia in English language classes at lower secondary school level

Vypracoval: Bc. Dan Kallmünzer

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

České Budějovice 2022

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému 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 výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

Podpis

Poděkování

Tímto bych chtěl poděkovat vedoucí této práce doc. PhDr. Lucii Betákové, M.A., Ph.D. za odborné a užitečné rady, dále za pomoc zejména ve vedení, korektuře práce a v neposlední řadě za motivaci a celkový její pozitivní přístup. Zároveň velké díky patří celé mé rodině, která mne podporovala v průběhu studia. Závěrem děkuji své životní partnerce za trpělivost v průběhu psaní a přínosné diskuze nad jednotlivými částmi této diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá začleněním prvků sugestopedie do běžné výuky anglického jazyka na 2. stupni základní školy. Teoretická část poskytuje informace o známých tradičních a alternativních metodách pro výuku cizího jazyka. Práce obsahuje podrobný popis metody sugestopedie. Pozornost je následně upřena k hudbě a její využitelnosti ve výuce. Cílem práce je dokázat, že zapojení vybraných prvků sugestopedie do výuky cizího jazyka přináší mnohé benefity přispívající ke vzdělávání žáků. Pro tyto účely jsou vytvořené a představené tři výukové jednotky, jejichž obsah je v souladu s RVP ZV a ŠVP. Práce nabízí podrobný popis tří hodin anglického jazyka a učební materiály, které se nachází v přílohách práce. Odučené hodiny jsou vyhodnoceny pomocí skupinového rozhovoru s žáky a krátkého dotazníku. Závěrečné zhodnocení práce vychází ze zpětné vazby žáků a sebereflexe učitele.

Klíčová slova: výuka cizího jazyka, tradiční metody, alternativní metody, hudba, sugestopedie, základní škola, anglický jazyk, plán hodiny, motivace

Abstract

This thesis implements aspects of suggestopedia in English language classes for lower secondary school level. The theoretical part of this thesis provides information on current traditional and alternative methods on foreign language teaching. The thesis also contains a detailed description of suggestopedia. An additional objective represents music theory and its various uses during teaching. This thesis aims to prove that some aspects of suggestopedia are highly adaptable when teaching pupils English as a foreign language. In order to achieve this goal, three lessons are created with their curriculum according to the Framework Education Programme and School Education Programme for secondary schooling. This thesis offers a detailed description of three English language lessons and teaching material that is included in the appendix. Evaluating the suggestopedia adapted lessons comprises of a group interview and a short questionnaire. The final conclusion of the thesis is based on feedback provided by pupils and the teacher's self-reflection.

Key words: foreign language teaching, traditional method, alternative method, music, suggestopedia, secondary school, English language, lesson plan, motivation

Obsah

1	Úvod.....	1
2	Teoretická část.....	2
2.1	Tradiční přístupy a metody	2
2.1.1	Gramaticko-překládová metoda (Grammar-Translation Method)	3
2.1.2	Přímá metoda (The Direct Method)	4
2.1.3	Audiolingvální metoda (Audio-lingual Method)	5
2.1.4	Komunikativní výuka jazyka (Communicative Language Teaching)	7
2.2	Alternativní přístupy a metody	8
2.2.1	Komunitní výuka jazyka (Community Language Learning)	9
2.2.2	Úplná fyzická odpověď (Total Physical Response)	10
2.2.3	Přirozený přístup (The Natural Approach)	12
2.2.4	Sugestopedie (Suggestopedia)	13
2.3	Sugestopedie	13
2.3.1	Historický kontext	13
2.3.2	Lozanova filosofie	14
2.3.3	Znaky sugestopedie	16
2.3.3.1	Vliv prostředí	17
2.3.3.2	Role učitele	18
2.3.3.3	Role žáka	19
2.3.3.4	Hudba v sugestopedii.....	20
2.3.3.5	Učební materiál.....	22
2.3.3.6	Aktivity ve výuce.....	22
2.3.3.7	Proces a fáze učení	23
2.3.4	Využití sugestopedie v klasické výuce.....	26
2.4	Hudba	26
2.4.1	Fyzikální podstata hudebního zvuku.....	27
2.4.2	Základy sluchového vnímání	28

2.4.3	Hudební vývoj	29
2.4.4	Funkce hudby	30
2.4.5	Využití hudby ve výuce	33
3	Praktická část.....	36
3.1	RVP a ŠVP.....	36
3.2	RVP ZV pro cizí jazyk na 2. stupni.....	38
3.3	Představení školy a třídy	39
3.4	Představení vybrané skupiny	40
3.5	Cíle a časový plán výuky.....	41
3.5.1	Cíle výuky	41
3.5.2	Časový plán výuky	42
3.6	Aspekty výuky	43
3.6.1	Motivace	43
3.6.2	Výukové metody a aktivity	43
3.6.3	Výukový materiál.....	44
3.6.4	Testování a hodnocení žáků	44
3.7	Průběh výuky	45
3.7.1	První hodina	45
3.7.2	Druhá hodina.....	49
3.7.3	Třetí hodina.....	55
3.8	Zpětná vazba žáků	60
3.8.1	Vyhodnocení zpětné vazby.....	61
3.9	Reflexe učitele.....	63
3.9.1	Příprava hodin.....	63
3.9.2	První hodina	63
3.9.3	Druhá hodina.....	65
3.9.4	Třetí hodina.....	67
3.9.5	Závěrečné vyhodnocení.....	68

3.10	Závěr	70
3.11	Summary	72
	Seznam použité literatury	73
	Seznam použitých zdrojů ve výuce	75
	Seznam zkratk	76
	Přílohy	76
	Pracovní list č.1.....	77
	Pracovní list č.2.....	78
	Pracovní list č.3.....	79
	Pracovní list č.4.....	80
	Pracovní list č.5.....	81
	Pracovní list č.6.....	82
	Pracovní list č.7.....	83
	Pracovní list č.8.....	84
	Organizace třídy – přední/zadní	85
	Ukázky z hodin – pracovní listy	86
	Ukázky z hodin – aktivity.....	87
	Zpětná vazba žáků	88

1 Úvod

Mnoho žáků dnes chápe proces učení jako předmětové memorování nových informací. V zásadě za to nemohou, jelikož se chovají a reagují podle výchovně vzdělávacího stylu jejich členů rodiny a učitelů školy. Diplomová práce si klade za cíl ukázat, že výuku anglického jazyka na běžné základní škole lze obohatit o některé prvky výukové metody sugestopedie. Výuka je zároveň v souladu s RVP ZV a ŠVP.

Přehled vybraných tradičních a alternativních metod pro výuku cizího jazyka nabízím v teoretické části práce, kde vycházím zejména z poznatků odborné literatury publikací Richards a Rogers (2014) a Larsen-Freeman a Anderson (2011). Následuje podrobné představení sugestopedie podle samotného autora metody doktora Lozanova. Závěrečná část teoretické části je věnována možnostem zapojení hudby do výuky cizího jazyka, včetně uvedení různorodých funkcí a účinků hudby obecně.

V praktické části se zabývám plánováním, realizováním a zhodnocením třech hodin anglického jazyka. Cílem práce je ukázat, že zapojení vybraných prvků sugestopedie do výuky cizího jazyka přináší mnohé benefity přispívající k smysluplnému vzdělávání žáků. Vybranou skupinou se stali žáci 6. ročníku. Pomocí zpětné vazby žáků v podobě skupinového rozhovoru, krátkého dotazníku a reflexe učitele je výuka zhodnocena a doporučena k inspiraci především učitelům a studentům zabývajícím se výukou cizích jazyků. Začleněné sugestopedické prvky do výuky, jejich význam a přínos pro žáky popisují u konkrétních aktivit.

Prvky sugestopedie jsem údajně použil během své pedagogické praxe v prvním ročníku magisterského studia. O existenci metody sugestopedie jsem byl informován až ve zpětné vazbě odučené hodiny paní docentkou Lucií Betákovou, která mi navrhla psát diplomovou práci pod jejím vedením právě na toto téma. Nabídku jsem zanedlouho s radostí přijal s pocitem odhodlání a náklonosti k tématu, o kterém mi dává smysl přemýšlet z hlediska osobního i pracovního rozvoje.

2 Teoretická část

Teoretická část práce se v počátku zaměřuje na výběrovou skupinu tradičních a alternativních metod užívaných při výuce cizího jazyka od konce 19. století až po současnost. Důraz je kladen zejména na přístupy, metody a techniky pro výuku a osvojování cizího jazyka, specifičtěji anglického jazyka. Každá metoda nabízí stručný historický kontext, nicméně podstatná část je zaměřena na popis, filosofii, funkci a v neposlední řadě na samotné principy a techniky konkrétní metody či obecnějšího přístupu.

Jak už název diplomové práce napovídá, hlavní téma představuje metoda zvaná sugestopedie, která je detailněji rozebrána v samostatné kapitole. V poslední kapitole teoretické části se vyskytuje nepostradatelný prvek při výuce jazyka, který je tvořen souborem zvuků a hudby obecně, a jeho vliv na vědomé i nevědomé procesy ve výuce.

2.1 Tradiční přístupy a metody

Pojem tradiční metoda má zavádějící charakter. Každá země a edukační systém se nachází v jiném historicko-sociálním a politickém vývoji, od kterého se přístupy a metody odvíjejí a formují. Publikace Richardse a Rogerse (2014) nabízí přehledné rozdělení jednotlivých přístupů a metod. Ačkoliv se jedná o nejnovější publikaci popisující danou problematiku, je zřejmé, že se přístupy, metody, principy a techniky různých metod prolínají mezi sebou a vzájemně tak nabízí nástroj využitelný pro jeden unikátní přístup každého pedagoga.

Stejně důležitá a bohatá publikace využitá pro účely této práce se v překladu nazývá *Techniky § Principy ve výuce jazyka*. Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) narozdíl od dříve zmíněné publikace nerozděluje přístupy a metody do kapitol, nýbrž nabízí pohled do zákulisí každé z nich na základě pozorování odučené jednotky.

2.1.1 Gramaticko-překládová metoda (Grammar-Translation Method)

Dle Richardse a Rogerse (2014) tato metoda dominovala cizojazyčné výuce zhruba od poloviny 19. století do padesátých let 20. století. Kořeny této metody sahají do středověké výuky latiny. Především gramatická analýza latiny posloužila jako model ke studování cizích jazyků od 17. do 19. století. Základním rysem GTM, jak již vyplývá z názvu, je detailní analýza gramatických pravidel cizího jazyka, kdy na základě získaných vědomostí dochází k překladu požadovaného textu.

Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) uvádějí, že cílem gramaticko-překládové metody je porozumění cizímu jazyku skrz překlad literárního textu. Dále doplňují, že pouze malá pozornost je upírána k rozvoji dovedností jako jsou mluvení a poslech. Další charakteristika této metody poukazuje na slabý zájem o výslovnost. Výběr výchozího textu ke každé lekci je upraven dle potřeb dané úrovně a probírané gramatické oblasti. Text je doplněn dvojjazyčným seznamem slovní zásoby s překladem do mateřského jazyka. Ve výuce je hojně využíván mateřský jazyk sloužící k lepšímu vysvětlení nových gramatických struktur a porovnání rozdílů cizího jazyka s mateřským. Pozornost je tedy soustředěna především na čtení a psaní. Výuka gramatických struktur probíhá deduktivní metodou, kdy studenti ověřují pravidla na konkrétních příkladech (Larsen-Freeman a Anderson, 2011).

Richards a Rogers (2014) dále zmiňují, že základní jednotkou GTM je věta a její přesný překlad, který je žádoucím předpokladem úspěšného testování. Navzdory tomu, že k této metodě neexistuje literatura, která by nabízela objasnění přínosu metody na úrovni lingvistiky, psychologie a vzdělávací teorie, je ve svých pozměněných formách stále využívána dodnes. Richards a Rogers (2014) líčí možné důvody užívání GTM napříč světem:

- a) Omezené vzdělávání učitelů anglického jazyka směrem k mluvenému jazyku.
- b) Skutečnost, že dochází ke generačnímu přenosu způsobu výuky.

- c) Dává učitelům určitou kontrolu a autoritu ve třídě.
- d) Je dobře aplikovatelná pro velké třídy.

(Richards a Rogers, 2014, str. 7)

2.1.2 Přímá metoda (The Direct Method)

Principy přímé metody vznikly díky jazykovým odborníkům a učitelům, kteří zastávali teorii přirozeného osvojení jazyka a reagovali tak na zcela odlišné principy gramaticko-překladové metody. Ustálení názvu je spojováno počátkem 20. století s francouzským ministrem školství z počátku 20. století (Hendrich a kol., 1988, str. 261). Jinak se můžeme setkat s názvy jako Gouinova metoda, Berlitzova metoda a přirozená metoda (The Natural Method), se kterou je spojeno jméno lingvisty L. Sauvera (1826-1907). Velké zásluhy v nových přístupech v cizojazyčném vyučování nese právě francouz F. Gouin (1831-1896). V druhé polovině 19. století představuje svou metodiku učení na základě pozorování dětí učících se mateřský jazyk (Richards a Rogers, 2014, str. 8).

Gouin dále kladl důraz na potřebu vyučovat nové jazykové struktury ve smysluplném kontextu za pomoci gest a názorné demonstrace. Všichni výše zmiňovaní se shodovali na tvrzení, že cizí jazyk se dá naučit bez využití mateřského jazyka. Podle německého odborníka F. Franka se aktivním používáním cizího jazyka ve výuce dá dosáhnout nejlepších výsledků (Richards a Rogers, 2014, str. 9).

Proces zkoumání nejvyšší efektivity vyvolal rozporuplné názory zejména v míře použití mateřského jazyka při výuce. Například, zatímco anglický lingvista E. Palmer byl zastáncem překladu do mateřského jazyka v problematických situacích učení, P. Passy naopak překlad zcela zavrhoval (Hendrich a kol., 1988, str. 263).

Všichni zastánci přirozené metody (The Natural Method), včetně Ch. Berlitze, položili základy pro přímou metodu (The Direct Method), která se stala nejznámější přirozenou metodou vůbec.

Zde můžeme vidět její principy a postupy koncem 19. století:

- Výuka probíhala výhradně v cizím jazyce.

- Vyučována byla pouze slovní zásoba k praktickému využití.
- Na základě pečlivě organizovaného postupu se vyvíjely komunikační dovednosti díky vzájemné výměně otázek a odpovědí mezi učiteli a studenty v malých intenzivních třídách.
- Gramatika byla vyučována induktivně. Tedy od příkladů k pravidlům.
- Nové učivo bylo ústně prezentováno učitelem.
- Demonstrace za použití obrázků a jiných vizuálních materiálů sloužily k učení se konkrétní slovní zásoby; pomocí asociace se učila abstraktní slovní zásoba.
- Součástí výuky bylo porozumění řeči prostřednictvím poslechu.
- Důraz byl kladen na správnou výslovnost a gramatiku.

(Richards a Rogers, 2014, str. 12)

Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) popisují, že žáci by se co nejdříve měli naučit přemýšlet v cizím jazyce. Smyslem cizojazyčného učení je komunikace a s tím souvisí i přirozené osvojování slovní zásoby v celých větách v daném kontextu. Žádoucím aspektem je žákova sebekontrola a následná oprava, což podporuje celkový proces učení. V porovnání s gramaticko-překládovou metodou klade přímá metoda důraz na propojení jazyka s kulturními reáliemi a každodenním životem lidí žijících v cizojazyčném prostředí (Larsen-Freeman a Anderson, 2011, str. 30).

2.1.3 Audiolingvální metoda (Audio-lingual Method)

Dle Larsen-Freemanové a Andersonové (2011) se audiolingvální metoda vyznačuje především opakujícími se cvičeními, které vyplývají z krátkých dialogů. Další důležitý aspekt má své základy v behaviorismu a souvisí tak s lidskými návyky a chováním. Učení se cizím jazykům je v podstatě proces mechanického formování návyků, doplňují (Richards a Rogers, 2014, str. 64). Rovněž Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) uvádějí v souvislosti s audiolingvální metodou, že osvojování jazyka je výsledkem formování návyků. Dále zdůrazňují, že hlavní cíl metody tvoří

plynulá komunikace žáků v cizím jazyce. Klíč k úspěchu tkví v memorování a opakování jednotlivých vzorů složených z gramatických struktur a slovíček, což má za následek formování nových cizojazyčných návyků a potlačení těch vrozených.

Učení nápodobou se uplatňuje od nejranějších vývojových stádií jedince a jeho rozsah je neobyčejně široký. Napodobováním se učíme mimice, gestikulaci, řeči, živému či zdrženlivému projevu citů apod. Napodobením lze převzít i způsob chování k ostatním lidem. Nezbytnou podmínkou nápodoby je přítomnost vzorů, modelů, které podněcují jedince k této formě sociálního učení (Výrost, Slaměník, 1998, str. 269).

Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) uvádí, že v raných fázích procesu učení je důraz kladen na řečové dovednosti, které se odvíjí od porozumění poslechu, učení se výslovnosti, gramatiky a slovní zásoby. Učitel slouží jako model a dirigent, který řídí celý proces učení. Sled činností v hodině anglického jazyka může za použití audiolingvální metody vypadat následovně:

1. Učitel nastíní kontext a předvádí nový dialog.
2. Dialog znova zopakuje.
3. Celá třída opakuje po učiteli řádek po řádku.
4. Obtížné části se opakují, dokud nezní správně.
5. Krok po kroku se žáci učí dialog nazpaměť.
6. Jakmile si žáci dialog osvojí, může učitel přejít například k záměně nebo k přidání a odebrání některých slov, gramatických vzorů a struktur či k transformaci oznamovacích vět na tázací apod.

Dle Larsen-Freemanové a Andersonové (2011) je důležitá mimika, gesta a celkové chování učitele, jenž by měl podporovat, kontrolovat, opravovat a chválit žáky při jejich správné odpovědi. Richards a Rogers (2014) mluví o třech rozhodujících faktorech v souvislosti s behavioristickým procesem učení:

1. Podnět (učivo), který vyvolá chování.
2. Odezva (žáka) na podnět.

3. Upevnění, či potlačení.

Dále zdůrazňují upevnění správných vzorců chování, čímž mohou být pochvaly učitele či ostatních žáků a vnitřní spokojenost daného jedince, přispívající k upevnění a vyšší pravděpodobnosti tvorby nového návyku (Richards a Rogers, 2014, str. 63, 64). Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) doplňují, že pozornost by se nejdříve měla upínat k učení strukturálních vzorců daného dialogu a poté až k učení slovní zásoby. Dále zmiňují účinnost učení se cizího jazyka ve stejném pořadí jako si děti osvojují mateřský jazyk, tedy nejdříve poslechové, dále řečové, následně čtecí a závěrem psací dovednosti.

Za zmínku stojí fakt, že vznik této metody je popsán v 50. letech 20. století v USA, kdy se hledaly nové metody naučit se cizí jazyk rychle a efektivně zejména pro potřeby americké armády. Můžeme tedy snadno rozpoznat souvislost se samotnými principy a techniky učení pomocí audiolingvální metody (Richards a Rogers, 2014).

2.1.4 Komunikativní výuka jazyka (Communicative Language Teaching)

Jak název napovídá, jedná se o přístup k výuce, který je založen na interakci a komunikaci. Dle Larsen-Freemanové a Andersonové (2011) přichází v 70. letech 20. století nový pohled na výuku cizích jazyků. Zásadní bylo zjištění, které pohlíželo na výuku cizích jazyků už ne pouze na úrovni lingvistiky a jejich struktur, ale začalo brát v potaz praktičnost a využitelnost jazyka v sociálním kontextu. Komunikativní přístup se soustředí na rozvoj komunikativních dovedností jazykových funkcích. Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) doplňují, že vzhledem k velké variabilitě a rozdílnosti různých aspektů výuky neexistuje přesná forma či manuál jak výuku realizovat. Primární cíl učitele je vytvořit co nejvíce příležitostí a vhodné podmínky pro komunikaci a interakci mezi žáky. Další neméně důležité prvky a aspekty komunikativní výuky jazyka jsou popsány níže.

- Žákům je předkládán smysluplný a autentický text.

- Učitel i žáci komunikují v cizím jazyce v reálném kontextu.
- Důraz je spíše kladen na intuici a proces komunikace než na pouhé naučení jazykových forem.
- Ve výuce jsou hojně využívány jazykové hry jako například: postřehové a vědomostní aktivity, hraní rolí, řešení šifer atd.
- Každý student by měl mít šanci se vyjádřit a sdílet své myšlenky, proto se třída často dělí na malé skupinky, kde se šance projevit a mluvit zvyšuje.
- Učitel do jisté míry představuje tvůrce a zprostředkovatele komunikativních aktivit, zároveň dává žákům zpětnou vazbu o jejich chybách, na které je nahlíženo jako na přirozenou součást rozvoje komunikačních dovedností.
- Gramatika a slovní zásoba jsou úzce spojeny s funkcí, významem a kontextem konkrétní situace.
- Učitel pracuje s termíny jako jsou plynulost a přesnost a vyrovnává je na základě charakteru dané aktivity a kompetencí žáka (Larsen-Freemanová a Andersonová, 2011).

Dle Richardse a Rogerse (2014) jsou v komunikativní výuce jazyka klíčové autonomie a zodpovědnost každého žáka za vývoj jeho dovedností. Od žáků je požadována participace a plynulost mluveného projevu v komunikačních interakcích, která je nadřazena nad přesností a korektností strukturálních forem.

2.2 Alternativní přístupy a metody

Podobně jako u popisu tradičních či současných přístupů a metod jsou na tom podobně ty alternativní. V dnešní době opět může nabývat pojem alternativní jiné významy napříč kulturami, státy, regiony a dokonce i jednotlivými rodinami. Tato diplomová práce nicméně vychází z rozdělení poskytnuto Richardsem a Rogersem (2014), které je doplněno o poznatky Larsen-Freemanové a Andersonové (2011).

2.2.1 Komunitní výuka jazyka (Community Language Learning)

Podle Richardse a Rogerse (2014) se jedná o metodu, jejímž tvůrcem se stal americký profesor psychologie, katolický kněz a specialista v poradenství učení jazyků Charles A. Curran. Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) doplňují, že tato metoda pohlíží na člověka celistvě. Ve výuce cizího jazyka to znamená, že učitel, nebo také průvodce, bere v úvahu žákovy pocity, reakce, vnitřní touhy k získávání vědomostí a v neposlední řadě vztahy a procesy uvnitř skupiny, kde vyučuje.

Učitel snažící se vyučovat pomocí CLL si bere primárně za úkol vytvořit spolupracující komunitu v bezpečném prostoru. Nezbytná součást úspěšné výuky spočívá ve zbavení studu žáka či strachu z dělání chyb a případného selhání. Richards a Rogers (2014) uvádí, že CLL je často uváděna jako příkladný model humanistického přístupu. Sám Curran hovoří o čtyřech aspektech potřebných pro úspěšné učení:

1. Žák se cítí bezpečně. V momentě, kdy se žáci cítí bezpečně může docházet k plnohodnotnému učení.
2. Žák dává pozor a je aktivně zapojen do výukového procesu. Zároveň je mu dán prostor, aby mohl předvést ostatním, co se naučil.
3. Sebereflexe žáka po výuce. Žák se zamýšlí nad tím, co prožil, co se naučil a v tichosti si tříbí vnitřní touhy a upravuje své cíle.
4. Žák dokáže třídit informace a chápe rozdíly různých jazykových struktur cizího jazyka. Uvědoměním si těchto zákonitostí si snadněji přenáší návyky mimo třídu a může je tak využít kdekoliv (Richards a Rogers, 2014).

Jak již bylo zmíněno, budování vztahů mezi samotnými žáky a rovněž mezi žáky a učitelem je klíčové. Učitel zná a chápe potřeby žáků a jedná v souladu s nimi. Budování bezpečné a podnětné komunity závisí zejména na míře sdílení zkušeností,

pocitů a emocí napříč všemi členy. Učitel podporuje žáky v učení a reflektuje jejich progres (Larsen-Freemanová a Andersonová, 2011).

Richards a Rogers (2014) uvádějí některé ze samotných technik charakteristické pro výuku cizího jazyka pomocí metody komunitní výuky jazyka.

- Překladač: Žáci sedí v kruhu. Jeden z žáků řekne slovo či větu v mateřském jazyce, kterou učitel vzápětí přeloží do cizího jazyka. Následně ten samý žák zopakuje po učiteli, dokud si není jistý. Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) doplňují, že název této aktivity je lidský počítač.
- Tvorba hlasového záznamu: Žáci si nahrají svůj hlasový projev a poté si ho přehrávají.
- Přepis: Žáci přepisují svůj hlasový záznam a poté analyzují jazykové prvky.
- Poslech: Žáci poslouchají monolog učitele.
- Reflexe: Žáci reflektují, jak se cítili při výuce, a co se naučili.

V souvislosti s komunitní výukou jazyka uvádějí Freemanová a Andersonová (2011), že učení obecně představuje dynamický, kreativní a stále se vyvíjející proces.

2.2.2 Úplná fyzická odpověď (Total Physical Response)

Dle Larsen-Freemanové a Andersonové (2011) představil James Asher v 60. letech 20. století svůj výzkum, který zkoumal cizojazyčné učení. Z výsledků výzkumu bylo patrné, že zejména v počátku učení nového jazyka je stěžejní celkové porozumění, za nímž následuje samotná produkce jazyka. Schopnost vyjádřit se a dorozumět je tedy žádoucím výsledkem a cílem učení jazyka jako takového, nicméně pochopení a zvnitřnění funkčního systému daného jazyka je primární faktor. Obecně je tato metoda založena především na pochopení a kopíruje přirozenou posloupnost toho, jak si člověk, respektive dítě, osvojuje mateřský jazyk už od prvních chvil svého života. Žáci nejdříve poslouchají učitele, který jim dává instrukce v cizím

jazyce. K snadnému pochopení významu předvádí učitel vlastním tělem či vizuálními objekty přesně to, co žákům říká. Dalším pomocníkem mohou být různá rytmická cvičení, zpěv a pohybové činnosti. Žáci jsou tedy vystaveni auditivním, vizuálním a pohybovým vjemům, které představují stejný význam. Při dostatečném jazykovém inputu se žáci učí přirozeně a učitel může přejít k aktivitám zaměřujícím se na žáky a jejich tvorbu a jazykovou produkci. Žáci se učí nápodobou a opakují přesně to, co učitel dělá a říká. Richards a Rogers (2014) pojednávají o třech hlavních aspektech charakterizujících metodu úplné fyzické odpovědi.

- Uvolněná atmosféra v prostředí, kde se vyučuje.
- Pochopení učiva předchází produkci jazyka.
- Učení doprovází pohyb těla.

Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) dále zmiňují nezbytnou učitelovu toleranci k chybám, které žáci dělají. Taktéž je velmi důležitá zábava, variabilnost a motivující prvky jednotlivých aktivit. Za zmínku stojí fakt, že instrukce jsou v rozkazovacím způsobu za použití srozumitelného jazyka učitele, těsně nad rámec jejich znalostí. Důležitá souhra spočívá v mimice, gestech a pohybu těla učitele s instrukcemi v cizím jazyce. Učitel řídí intuitivně a empaticky činnosti ve výuce a žáci začínají aktivně mluvit ve chvíli, kdy sami chtějí a cítí se komfortně.

Richards a Rogers (2014) uvádějí příklady aktivit, které učitel může při výuce pomocí úplné fyzické odpovědi aplikovat.

- Již zmiňované instrukce, které mohou být různě modifikovány. Může dojít k obrácení rolí a žák dává instrukce učiteli a ostatním žákům.
- Hraní rolí.
- Prezentace.

Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) závěrem shrnují prvky a aspekty této metody a dodávají, že využitelnost TPR sice směřuje spíše k začínajícím žákům a studentům, ačkoliv přínosem může být v různých formách i pro pokročilejší žáky a dospělou veřejnost.

2.2.3 Přirozený přístup (The Natural Approach)

Koncem 70. let 20. století přichází učitel španělštiny Tracy Terrel působící v Kalifornii s návrhem, který představoval novou filosofii a pohled na učení jazyků, jak líčí Richards a Rogers (2014). V překladu se nazývá přirozený přístup a v zásadě sdílí podobnou myšlenku osvojování si jazyka jako již zmíněná metoda úplné fyzické odpovědi. Společně kladou důraz na co největší možné a smysluplné působení cizího jazyka na žáka za přítomnosti široké škály slovní zásoby, která je vyučována pomocí vizuálních objektů a názorné demonstrace, dodává Larsen-Freemanová a Andersonová (2011).

K vytvoření, vývoji a celosvětové prezentaci přirozeného přístupu přispěl a stále přispívá uznávaný profesor a lingvista Stephen Krashen, jehož hlavní přínos spočívá právě ve výzkumu osvojování si cizího jazyka. Krashen a Terrel zdůrazňují tři základní aspekty v přirozeném přístupu výuky cizího jazyka (Larsen-Freemanová a Andersonová, 2011).

1. Smysluplný a srozumitelný input.
2. Přirozené osvojování jazyka spojené s nevědomým učením žáků.
3. Učení bez strachu a zvýšení sebevědomí žáků.

Žáci tedy nejdříve poslouchají, přijímají různorodé vjemy a začnou mluvit až oni sami chtějí. Cílem učitele je snížit nekomfortní pocity a pochybnosti žáků na co možná nejnižší úroveň. Dále se zaměřuje zejména na význam, který je nadřazen lingvistickým formám. Aktivita ve třídě zpočátku primárně rozvíjí receptivní dovednosti žáků a postupně gradují od jednodušších po složitější interakce. Různorodé hry typu řešení problémového úkolu a hraní rolí vytváří podnětné prostředí a podporují právě ono přirozené osvojování cizího jazyka zaměřující se na smysluplnou výměnu informací.

(Richards a Rogers, 2014)

2.2.4 Sugestopedie (Suggestopedia)

V publikaci Richardse a Rogerse (2014), sloužící jako primární zdroj práce pro popis přístupů a metod, můžeme najít v kapitole alternativní metody 20. století zajímavý soubor prvků a technik výuky, které nazval bulharský doktor Georgi Lozanov pojmem sugestopedie. Vzhledem k názvu a organizaci této práce bude metoda podrobně analyzována v nové samostatné kapitole zejména za využití odborných publikací samotného autora metody.

2.3 Sugestopedie

„Sugestopedie (a její desugestivní vývoj) je metoda otevírající nevyužité části lidské mysli skrze lásku k lidem (Lozanov, 2005, str. 128).“

Hlavní cíl této komunikativní a humanisticky založené metody spočívá v osvobození se od nežádoucích a limitujících myšlenek, které si žáci na základě svých předchozích zkušeností mohou přinášet do výuky. Stěžejní část úspěchu představuje pozitivní atmosféra prostředí a prvky relaxačního charakteru. V pozadí je hojně využívána hudební kulisa, která svými účinky působí na lidské vědomé i podvědomé vnímání a dopomáhá k efektivnějšímu učení (Larsen-Freemanová a Andersonová, 2011).

2.3.1 Historický kontext

Georgi Lozanov zmiňuje ve své publikaci Lozanov (2005), že se narodil v roce 1926 v hlavním městě Bulharska Sofii. Jeho otec byl profesor, ředitel, školní inspektor a učitel dějin. Dále uvádí, že jeho matka byla právničkou, ale bohužel dva roky po jeho porodu zemřela. Lozanov opouštěl střední školu jako premiant třídy a následně po šesti letech graduoval z medicíny na Sofijské univerzitě. Dále se specializoval v oborech psychiatrie a neurologie, ačkoliv ho nejvíce zajímal obor psychoterapie. Na půdě Bulharské akademii věd představil svou práci, díky které se dostal ke zkoumání fyziologie mozku. Zároveň vystudoval na té samé univerzitě obor

pedagogiky a psychologii. V roce 1971 úspěšně obhájil svou práci popisující první experimenty výzkumu sugestopedie, za kterou získal titul doktora věd. Vzápětí byl Georgi Lozanov jmenován univerzitním profesorem (Lozanov, 2005). Richards a Rogers (2014) doplňují, že jako psychoterapeut pomáhal Lozanov navrátit pacienty trpící duševními onemocněními zpátky do života pomocí řízené sugesce a v horších případech aplikoval hypnózu zejména na obětech režimu.

Jeho bohatý profesní a lékařský život podtrhuje jeho pětiletá práce v psychiatrické léčebně, kde působil jako psychiatr. Následujících devět let pomáhal ambulantním pacientům za využití psychoterapie, kterou i dva roky vyučoval. Ve volném čase se souběžně věnoval zkoumáním funkcí lidského mozku na Bulharské akademii věd. Vzhledem k jeho zkušenostem a schopnostem se chopil příležitosti vytvořit teorii univerzálního charakteru, která je v medicínské sféře známá pod pojmem sugestologie, z níž vychází metoda sugestopedie využívaná v oblasti pedagogiky. Napsal řadu odborných publikací a pod jeho vedením se uskutečnilo několik dlouholetých výzkumů a projektů terapeutického a pedagogického zaměření (Lozanov, 2005).

Od roku 1979 do 1989 byl Lozanov díky komunistickému režimu odpojen od světa, kdy nemohl cestovat, publikovat ani přednášet. I přes výslechy a represe ze strany Sovětského svazu se ale věnoval svému poslání, v němž ho doprovázelo a inspirovalo mnoho přátel, kolegů, pacientů a studentů. Velké zásluhy patří muzikantce a lingvistce Gatevové, jež přispěla k vývoji sugestopedie zejména v oblasti hudby a umění. Lozanov jí věnoval svou publikaci se slovy: „*To the memory of Prof. Dr. Evelyn Gateva who brought Art and Beauty into my life and into my work (Lozanov, 2005, str. 2).*“

2.3.2 Lozanova filosofie

Elementární faktor přispívající ke vzniku sugestologie, ze které se odvíjí sugestopedie, bylo Lozanovo uvědomění a zjištění skrytých a nevyužitých možností,

rezerv a funkcí, jež lidská mysl prostřednictvím mozku dokáže nabídnout. Lozanov (2005) dále popisuje vědecky doložený fakt, že čím více je mozek využíván, tím více dochází k jeho vývoji, podobně jako u svalové soustavy. Narozdíl od své publikace z roku 1978, kde Lozanov uvádí a popisuje, že byl do značné míry ovlivněn a inspirován myšlenkami a technikami raja-jógy, sovětské psychologie a řadou východních náboženství, se ze začátku 21. století soustřeďuje na poznatky a jevy, které byly vědecky prokázány kvalifikovanými odborníky (Lozanov, 2005).

Lozanov (2005) tvrdí, že v každé komunikaci, myšlence, pocitu a emoci, se nachází jeden zřetelný komplex zkušeností obklopený dalším souborem periferních zkušeností. V pedagogické praxi to znamená, že lidská mysl vnímá a zároveň vyhodnocuje konkrétní, vědomé a logické myšlení souběžně s mnoha nespecifickými procesy, jako jsou gesta, chůze, mimika, výraz očí, intonace projevu, řada ideomotorických pohybů nepostřehnutelných pro mysl, fyziologický a psychický stav, očekávání, způsob chování a osobnost učitele společně s dalšími vlivy např. prostředí, zvuků a hudby obecně. Se všemi aspekty nespecifických a specifických procesů vnímaných žáky vědomě, podvědomě a nevědomě doktor Lozanov v sugestopedii počítá a dále s nimi pracuje (Lozanov, 2005). *„Je více než zřejmé, že vědomá i nevědomá sugesce představuje nedílnou součást každé komunikace ovlivňující emoční a duševní život člověka (Lozanov, 2005, str. 10).“*

Sugestopedie je nejvíce spojována s výukou jazyků, nicméně dle Lozanova (1978) neexistuje oblast lidského života, kde by sugestologie, to znamená i prvky sugestopedie, nebyla užitečná. Podle Lozanova (1978, str. 27): *„Úspěch metody se opírá o výsledky dlouholetého výzkumu, a překonávají ostatní konvenční metody zejména v oblasti zapamatování si slovní zásoby téměř přirozenou a nenásilnou cestou.“*

Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) popisují Lozanovu metodu pod pojmem desugestopedie, kterou i sám Lozanov popisuje ve své publikaci, kde vysvětluje, že se nejedná o opak významu, nýbrž o přesnější název lépe vystihující

jeho záměr v souvislosti s potřebou odrazit limitující faktory v učení. Dále Lozanov (2005, str. 9) předpovídá: „*Suggestivně-desuggestivní principy ponесou v budoucnosti jednotný název rezervopedie, ve smyslu zkoumání skrytých rezerv lidské mysli.*“

Rigards a Rogers (2014) uvádí, že sugesce leží v samotném srdci sugestopedie. Lozanov (2005) uvádí, že narozdíl od hypnózy, kde dochází ke změněnému stavu vědomí a pacienti jsou ve statickém a pasivním stavu vedeni psychoterapeutem, představuje sugesce v sugestopedii soubor pozitivních podnětů působících na člověka a přispívajících k učení. Pomocí pozitivní sugesce má žák k dispozici nové způsoby učení aktivizující nevyužité rezervy mozku, které potlačují předešlé negativní zkušenosti v učení a získané nežádoucí sociální normy (Lozanov, 2005). Znaky sugestopedie a prvky sugesce jsou popsány v následující kapitole.

2.3.3 Znaky sugestopedie

V této kapitole jsou rozebrány jednotlivé znaky sugestopedie, které je nutno pochopit před samotnými fázemi učení. Že sugestopedie pomáhá odhalit skryté rezervy mozkové kapacity a pozitivně pracuje s možnými negativními faktory, se kterými žáci vstupují do výuky, je již v této práci zmíněno. Než však dojde k popisu, jak k těmto tvrzením doktor Georgi Lozanov dospěl, je důležité poznamenat jednotlivé aspekty sugestopedie.

Lozanov (2005, str. 86) uvádí: „*Teorie sugestopedie se zabývá lingvistickými, psychologickými, anatomickými, fyziologickými, uměleckými, pedagogickými a psychoterapeutickými aspekty.*“

Lozanov (2005, str. 86) shrnuje jednotlivé aspekty teorií:

1. Lingvistický aspekt teorie zahrnuje:

- *neobvykle velký objem studijního materiálu pro každou lekci a pro celý kurz,*
- *speciální organizaci pracovního materiálu,*
- *plánování pasivních i aktivních vědomostí.*

2. *Psychologický aspekt teorie zahrnuje:*
 - *nespecifické komunikační faktory,*
 - *teorii více osobností,*
 - *základy desugestologie, principy a prvky desugestivní pedagogiky,*
 - *lásku k lidem,*
 - *system periferního vnímání.*
3. *Anatomický a fyziologický aspekt teorie zahrnuje:*
 - *holografické teorie a umístění funkcí části mozku,*
 - *fazetovou funkční strukturu mozku.*
4. *Umělecký aspekt teorie zahrnuje:*
 - *použití teorie klasického umění,*
 - *využití umění jako integrované součásti systému,*
 - *pohled na metodu jako celkovou estetickou organizaci.*
5. *Obecný pedagogický aspekt teorie zahrnuje:*
 - *principy a prvky desugestopedie,*
 - *mimořádně důležitý požadavek znějící: „Především si neubližujte“.*
 - *zlatou střední cestu udržující harmonii v procesu výuky.*
6. *Psychoterapeutický aspekt teorie zahrnuje:*
 - *sociální segestivní normu,*
 - *druhy lidské komunikace z pohledu svobody a rozvoje osobnosti,*
 - *zábavu a smích jako nedílnou součást.*

Zároveň Lozanov (2005) dodává, že tento popis slouží ke schématickému znázornění informací, nicméně je důležité si uvědomit, že se jedná o šest teorií tvořících jednu společnou teorii s jejími aspekty.

2.3.3.1 Vliv prostředí

Dle Lozanova (2005) představuje pozitivní atmosféra nezbytnou složku efektivní a smysluplné výuky. Příjemné prostředí vytváří dle Larsen-Freemanové a Andersonové (2011) veselé a barevné stěny třídy, které jsou tematicky pokryty obrázky

cizojazyčného prostředí společně s plakáty obsahujícími gramatické struktury aktuálně probíraného učiva. Lozanov (2005) dodává, že žáci dokáží periferně vnímat více vjemů najednou. Také uvádí, že by se žáci měli minimálně každý měsíc podílet na tvorbě a dekoraci své třídy. Třída by měla být vybavena různými pomůckami, rytmickými nástroji, rekvizitami a oblečením, jejichž využití přispívá k autentičnosti aktivit a pomáhá udržovat pozornost. Choděra (2000) dodává, že další charakteristikou sugestopedie jsou pohodlné židle uspořádané do půlkruhu, což má za následek lepší podmínky pro interakci a pocit bezpečí žáků. Larsen- Freemanová-Andersonová (2011, str. 78) shrnují: *„Jakmile se žáci cítí bezpečně, mohou sugestivně relaxační účinky správně fungovat a přirozené chování a projevy žáků jsou méně potlačeny.“*

2.3.3.2 Role učitele

Lozanov přiřazuje učitele aplikujícího metodu sugestopedie také k léčiteli, který je obeznán s funkcí všech výše zmíněných aspektů v procesu výuky a efektivně s nimi dokáže pracovat. Člověk aplikující tuto metodu by měl být empatický, přesvědčivý, sebevědomý a vybaven znalostmi oboru, který prezentuje, líčí Lozanov (2005). Učitel představuje průvodce, rádce a důvěrného společníka, který má ovšem autoritativní funkci ve třídě. Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) uvádí, že pro tento jev existuje vysvětlení. Lozanov je přesvědčen, že žáci se lépe učí od toho, komu důvěřují a koho respektují, jelikož za těchto podmínek může učitel efektivněji působit na limitující faktory žáků a zároveň jim ukázat, jak snadná cesta k úspěšnému učení může být. Lozanov zmiňuje placebo efekt. Podobně jako pacient věřící svému doktoru, může vzniknout důvěrný vztah mezi žákem a učitelem (Lozanov, 2005). Liberman (1962, str. 761) popisuje placebo efekt: *„Placebem se rozumí jakýkoliv lékařský postup, který vede k účinné změně u pacienta díky terapeutickému záměru při absenci jakékoliv chemické nebo fyzické příčinné vazby.“*

Lozanov (2005) dále uvádí do popředí všeobecně známý Pygmalionův efekt, jenž je vytvořen pozitivním očekáváním učitelů směřovaným k chytrým a schopným žákům. Valenta (2015, str. 49) dodává: „*Jedná se o fenomén pozitivního očekávání. Například učitel třídy očekává dobré výsledky od svých žáků a ti skutečně začnou podávat lepší výsledky.*“

Richards a Rogers (2014) popisují, že primární role učitele je vytvořit co nejvíce podnětných situací vsugerujících žákovo pozitivní přijetí a uchování informací, jež jsou prezentovány pomocí lingvistického materiálů. Dále zmiňují, že učitel by měl být otevřen všem druhům umění a představovat vzor, kterému je blízké herectví, zpěv a psychoterapeutické techniky. Učitel by měl projevovat skromné nadšení v průběhu celé výuky, absolutní sebekontrolu, důvěru k metodě a pečlivě vybírat vhodné oblečení a hudbu v procesu učení. V neposlední řadě učitel reaguje na chyby žáků citlivým a nedirektivním způsobem, uvádí Lozanov (1978).

2.3.3.3 Role žáka

Dle Lozanova (2005) by žáci měli respektovat a uznávat učitele jako bezmeznou autoritu. Od žáků se očekává naprostá poddajnost a soustředěnost. Richards a Rogers (2014) popisují, že žáci by se měli nejdříve uvolnit a podrobit se instrukcím a vnějším vlivům. Důležitý aspekt představuje jejich infantilizace. Žáci se v pozitivním slova smyslu naladí na čirou zvědavost, spontánnost a tvořivost a pomocí hravých a zábavných aktivit si osvojují nabyté znalosti a dovednosti. Jakmile se začnou žáci nudit, nelze mluvit o sugestopedii, dodává Lozanov (2005). Dalším požadavkem je žákovo přijetí jeho nově vymyšlené identity, která přispívá k jeho odpoutanosti a pomáhá ho integrovat do cizojazyčného prostředí. Pasivní a aktivní role žáka se mění podle jednotlivých fází učení, líčí Lozanov (2005).

Podle Lozanova (2005) by ideální skupina studentů měla být:

- Sociálně homogenní.
- V počtu 12 studentů rovnoměrně rozdělena na ženské a mužské pohlaví.

2.3.3.4 Hudba v sugestopedii

Lozanov (1978) popisuje, že klíčový prvek v sugestopedii představuje hudba. Lozanov věřil, že právě hudba dokáže vytvořit harmonické a stimulující prostředí k přirozenému a efektivnímu učení. Blahodárné účinky hudby využívá učitel jako nástroj, kterým otevírá dveře k nevědomým rezervám lidského mozku. Lozanov (1978) vycházel z teorie, která rozděluje jednotlivé funkce pravé a levé hemisféry mozku. Lozanov zastával aktivizaci obou hemisfér, díky které dochází ke komplexnějšímu využití lidských schopností vnímat, přijímat a uchovávat informace.

Tepperwein (1993) uvádí, že tajemství sugestopedie spočívá v navození tělesného a duševního uvolnění pomocí vhodné hudební kulisy. Richard a Rogers (2014) doplňují, že k navození uvolněného stavu studentů je zapotřebí zesynchronizovat vhodnou hudební kulisu s rytmem a intonací verbálního projevu učitele, jež společně vytváří řád a zdroj pozitivní energie. Velmi závisí na specifickém výběru hudby a tempu prezentace. Lozanov doporučuje využití barokní či indické hudby, nicméně klíčový faktor spočívá v čtyřčtvrťovém taktu v tempu 60 úderů za minutu. Podobně jako srdeční rytmus, který se za působení hudby dokáže vyladit s výše zmíněným tempem, tak i mozek reaguje a rezonuje s okolními frekvencemi. Dle Tepperweina (1993) produkuje mozek elektrickou energii, kterou lze měřit elektroencefalografem. Snímání a vyhodnocení elektrické aktivity v mozku se zapisuje v hertzech, což je jednotka frekvence vyjadřující pravidelnost opakujících se dějů za jednu sekundu. Tepperweina (1993) popisuje následující frekvence:

- Do 4 hertzů: vlny delta.
- 4 až 7 hertzů: vlny theta.
- 7 až 14 hertzů: vlny alfa.
- 14 až 30 hertzů: vlny beta.

Tepperwein líčí působení frekvencí:

V bdělém stavu vědomí dominují beta vlny. Jsme-li úplně uvolněni, například při denním snění, nacházíme se ve frekvenční hladině alfa. Ve spánku se navzájem střídají, podle hloubky spánku, delta-,theta-, nebo alfa vlny. Čím nižší je frekvence, tím lépe se uskutečňuje příjem učebního obsahu. Je tedy žádoucí dosáhnout při plném vědomí co nejnižší mozkově-proudové hladiny. (Tepperwein, 1993, str. 134-135)

Dle Lozanova a jeho výzkumů popisuje Tepperwein (1993) příklady hudební kulisy využívané pro zmiňované účely metody.

- Johan Sebastian Bach
 - Largo z koncertu pro flétnu a housle g mol
 - Largo z koncertu pro klavír a houslový orchestr f mol
 - Larghetto z koncertu pro hoboj, violu damore a housle A dur
 - Largo z koncertu pro cembalo sólo F dur
- Antonio Vivaldi
 - Largo z díla Zima, koncert č. 4 f mol ze Čtyř ročních období
 - Largo z koncertu D dur pro kytaru, housle a generální bas
 - Largo z koncertu pro violoncelo, housle a generální bas
- Georg Friedrich Händel
 - Všechny dlouhé věty z Concerti grossi pro housle
 - Všechny dlouhé věty z Concerti grossi pro hoboj
 - Largo z koncertu č. 3 D dur
- Georg Philipp Telemann
 - Largo s fanzazíí pro cembalo g mol
 - Largo z koncertu pro violu, housle a generální bas

Richard a Rogers (2014) doplňují tento výčet o tvorbu indického umělce Raviho Shankara hrajícího především na sitár.

2.3.3.5 Učební materiál

Učební materiál představuje vizuální podporu nového učiva. Richards a Rogers (2014) uvádějí, že hned krátce po zahájení výuky je žákům rozdán dlouhý text obsahující zpravidla delší dialog z reálné situace. Lozanov (1978) popisuje, jak by měl sugestopedický text vypadat:

- Text je celistvý, autentický a smysluplný.
- Na levé straně je text v cizím jazyce a na pravé straně v mateřském.
- Text tvoří autentický dialog, který je pozitivně emočně zabarvený a vyskytují se v něm zajímavé postavy.
- Text je doplněn kresbami, obrázky a symboly.
- Materiál je doprovázen vysvětlivkami ke gramatickým strukturám učiva v částech, kde zbytečně neodvádí pozornost žáků od významového obsahu textu.
- Na konci každého textu z dané lekce je vypsána slovní zásoba s překladem.

2.3.3.6 Aktivity ve výuce

Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) uvádí, že aktivity v sugestopedických kurzech by měly probíhat v přátelském a hravém duchu. Významnou součástí sugestopedické výuky je získání nové identity. Žáci se tak s novým jménem snáze zbavují zábran a zapojují se lépe do interakcí. Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) dodávají, že v souladu s relaxačními technikami, jako je například celkové zklidnění za pomoci správného rytmického dýchání, se může postupně rozvíjet žákova představitivost a fantazie. Zmíněné schopnosti si žáci mohou vyzkoušet v divadelním představení či v imitaci krátkých scének, dialogů a jiných autentických situací. Zábava, hravost a pestrost jednotlivých aktivit představují základní kámen pro uvolnění, větší angažovanost a soustředěnost žáků v procesu učení (Lozanov, 2005).

Výuka pomocí této metody se odvíjí od šikovnosti učitele, jelikož on je zodpovědný za tvorbu pozitivního a bezpečného prostředí. Dle Richardse a Rogerse (2014) se sugestopedie vyznačuje aktivitami, které se snaží žáky buďto uvolnit do tak zvaného pseudo-pasivního stavu, nebo naopak stimulovat a zapojit žáky do pokud možno humorných aktivizujících a komunikačních aktivit, například hraní rolí, zpívání, tancování a dramatizace.

2.3.3.7 Proces a fáze učení

Lozanov (2005) uvádí, že na základě výzkumů a zkušeností došlo k drobnému vylepšení původního rámce a struktury hodiny ve výuce, které jím bylo představeno v 70. letech 20. století. Dle Richardse a Rogerse (2014) trvá sugestopedický kurz 30 dní. Vyučuje se 6 dní v týdnu 4 hodiny denně. Kurz zpravidla obsahuje 10 lekcí, kdy každá z lekcí kopíruje organizovaný vzorec studia po dobu 3-4 dnů.

Lozanov (2005) popisuje 4 fáze učení, které na sebe chronologicky navazují a společně vytváří vzorec učení pro každou lekci.

1. Uvedení.
2. Aktivní a pasivní koncert.
3. Aktivizace a práce s textem.
4. Závěrečné představení.

Uvedení

Lozanov (2005) uvádí, že zpočátku hodiny učitel představuje sebe včetně své nové cizojazyčné identity a biografie. Učitel sdílí s žáky svá pozitivní očekávání o příjemném průběhu výuky a skvělých výsledcích žáků. Učitel přichází s myšlenkou o vytvoření nového projektu a snaží se v žácích vyvolat zájem a participaci. Nový projekt spočívá například ve vytvoření představení, kde na konci hrají samotní žáci. Podpurný materiál ve formě písni a videí je vítán. Učitel nabízí žákům možné charakterity navazující na postavy v učebním materiálu, který jim je vzápětí rozdán.

Učitel prezentuje některé gramatické struktury v textu, jež mají žáci před sebou a jednoduchými otázkami ověřuje znalosti směřující k pochopení obsahu dialogu. Kladný přístup, nadšení a srozumitelné vysvětlení instrukcí a nastínění výuky je stěžejní nejen pro první den výuky, ale pro celou výukovou lekci, samotný kurz a výsledný efekt učení jazyka (Lozanov, 2005).

Aktivní koncert

Lozanov (2005) líčí, že po úvodní části přichází na řadu aktivní koncert a zároveň zdůrazňuje potřebu návaznosti na koncert pasivního charakteru bez prodlení. Dle Larsen-Freemanové a Andersonové (2011) jsou první i druhý koncert součástí receptivní fáze výuky. Dále uvádí, že v prvním, aktivním koncertu, je doporučováno pustit hudbu z raného období romantismu. S hudbou v pozadí učitel zahajuje emočně zabarvený, intonačně a rytmicky synchronizovaný přednes. Lozanov (2005) dále popisuje, že recitace dialogu by měla být pozvolná, zřetelná a foneticky správná. V průběhu této fáze jsou žáci čas od času vyzváni, aby opakovali vybranou větu či pasáž s učitelem. Žáci by měli mít dostatek času na sledování textu v cizím jazyce a jeho překlad, ale i na zamyšlení se nad zvýrazněnými útvary v dialogu a děláním si poznámek. Učitel tedy kontroluje a vyhovuje potřebám žáků například tím způsobem, že na krátkou dobu zastaví přednes a nabídne jim tak dostatek času ke studiu (Lozanov, 2005).

Pasivní koncert

Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) uvádí, že v druhém koncertu je kladen důraz na relaxaci a pasivitu. Žáci se uvolní, poslouchají hlas učitele a už nestudují učební materiál. Dle Lozanova (2005) je v této fázi důležitá učitelova imitace a intonace přednesu. Učitel čte stejný dialog jako v prvním koncertu, nýbrž s jinou hudební kulisou. Plynulost a dramatizace přednesu by měla kopírovat hovorovou konverzaci s co největším důrazem na autentičnost konkrétní situace. Na rozdíl od aktivního koncertu, kdy je přednes přizpůsoben vybrané skladbě,

v pasivním koncertu slouží hudba spíše jako pozadí mluvenému projevu. Pro tyto účely uvádějí Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) hudbu barokní.

Lozanov (2005) zdůrazňuje, že pro lepší efektivitu učení je do dalších fází nutný spánek. Žáci jsou pouze vyzváni přečíst si ten samý text těsně před spaním a ráno po probuzení.

Aktivizace a práce s textem

Tato část výuky se dle Larsen-Freemanové a Andersonové (2011) zaměřuje na aktivní práci s daným textem zábavným způsobem. Výuka spočívá v samostatném či skupinovém čtení částí textu různými způsoby, například radostně, smutně, vysokým a hlubokým hlasem. Richards a Rogers (2014) doplňují aktivity zahrnující pantomimu, imitaci nebo doptávání se na problematické části a nejasnosti v daném textu. Lozanov (2005) líčí, že záměr opakovaného čtení textu spočívá v důkladném pochopení způsobu chování v komunikaci. Další aktivizační prvek představuje píseň či báseň, kterou učitel a žáci společně produkují na začátku a na konci každého dne výuky.

Larsen-Freemanová a Andersonová (2011) líčí, že v podobně hravém duchu probíhá další fáze výuky. Učitel pouští různé písně, nabízí širokou škálu her, klade otázky směrem k obsahové stránce textu, ale i té gramatické. Nicméně, nejdůležitější cíl představuje komunikativní záměr a využití jazyka v reálných situacích. Lozanov (2005) doporučuje využití obrázků a symbolů a dalších příkladů v souvislosti s gramatikou a slovní zásobou obsaženou v pracovním textu. Richards a Rogers (2014) dodávají, že v této fázi je zapotřebí, aby učitel udržoval dynamiku výuky a neustále podporoval žáky v komunikaci a podněcoval je k tvorbě a produkci nových kombinací na základě dialogu. Žáci jsou vedeni k hraní rolí v krátkých scénkách nebo mají shrnout část textu do pár vět v cizím jazyce či přeložit některé pasáže textu (Lozanov, 2005).

Závěrečné představení

Dle Richardse a Rogerse (2014) je poslední den lekce zaměřen na dramatické představení, kterého se zúčastní všichni žáci. Záleží na učiteli, jakou formu představení a zakončení lekce zvolí, nicméně je důležité, aby si žáci osvojili probírané učivo

v bezpečném a podporujícím prostředí. Scénář představení vychází z pracovního textu, který je všem žákům již jasně srozumitelný a blízký. Od žáků se také očekává kreativní komunikace. Zásadní element spočívá v navození příjemné atmosféry s důrazem na žákovu vlastní produkci a motivaci, což představuje pozitivní vliv na učení jazyka v budoucnu a vlastní seberozvoj.

2.3.4 Využití sugestopedie v klasické výuce

Návaznost jednotlivých aktivit je klíčová, z toho vyplývá, že z časového hlediska není možné aplikovat sugestopedii v klasické výuce tak, jak ji popisuje Lozanov.

Další problém může přinášet testování a s tím spojené hodnocení žáků. Larsen-Freemanová (2011) ličí, že sugestopedie nevyužívá formální testy a sumativní hodnocení. Hodnocení v sugestopedii se odráží od žákovy výkonu během výuky. S tím souvisí i neinformovanost a nezájem pedagogů využívat některé dozajista efektivní principy, techniky a prvky sugestopedie.

V českém vzdělávacím systému je v tradičním školství reálné využití jen některých prvků a technik z Lozanovy myšlenky o ideální výuce, jež jsou zahrnuty a popsány v praktické části této práce.

2.4 Hudba

Existuje řada definic tohoto pojmu, jež reflektují zejména funkci v daném prostředí a kontextu. Poledňák (2006) líčí, že slovo *hudba* postupně nahradilo v českém jazykovém prostředí na počátku 19. století počestělý výraz *muzika*. Tento latinský pojem se však z kulturního a historického hlediska nevztahoval pouze na zvukové jevy, ale mohl vyjadřovat mimo jiné i pocity blaženosti, radosti či harmonie.

Poledňák chápe hudbu takto:

Slovo hudba dnes funguje jako obecnina, která se používá v řadě souvislostí. Je jím označováno zejména:

- *s evropským pojetím obecnějšího jevu umění souvisejí specifické zvukové struktury, které se objevují v rámci evropské kulturní tradice;*
- *specifické zvukové struktury, které vznikaly a fungovaly v jiných souvislostech, objevovaly se před zformováním tradice hudby jako umění, vznikaly a fungovaly v jiných souvislostech, než je uváděný jev umění (náboženské obřady, rituály, magie, léčitelství), existovaly v jiných kulturních okruzích a lišily se od hudby v evropském pojetí;*
- *přenesené pojmenování zvukových objektů mimolidského původu podobných hudbě (zpěv ptáků, hudba krápníkových jeskyní, písečných dun);*
- *stránka hudební zvukové řeči nebo jiných zvukových sdělovacích systémů (tzv. bubnová řeč), popř. stránka jiných zvukových objektů (celky filmových, scénických atypických zvuků);*
- *jevy z oblastí jiných smyslů, které se metaforicky a na základě synestezií označují jako jevy hudební (používá se častěji srovnání s dílčími hudebními jevy a hovoří se o harmonické chuti a vůni, o symfonii barev). (Poledňák, 2006, str. 140-141)*

2.4.1 Fyzikální podstata hudebního zvuku

Podle Fraňka (2005) hudba představuje děj, jež popisuje fyzika v oboru zvaném akustika. Dále líčí, že zvuk či tón, který slyšíme, se z fyzikálního hlediska nazývá kmitání, oscilace nebo také vibrace. Franěk (2005, str. 13) dodává: *„Kmitání vzniká ve zdroji zvuku, šíří se prostředím ve formě vlnění a rozkmitává receptor (sluchový orgán), který kmitání převádí na nervové vzruchy.“*

Franěk (2005) líčí, že zdrojem zvuku je kmitající těleso, například struna u houslí či klavíru. Vysvětluje jev zvaný periodické kmitání představující specifickou formu pohybu, při které se těleso pohybuje v určitém prostorovém vzorci a opakující se v daném čase.

Franěk (2005, str. 14) shrnuje: *„Časový interval, po kterém se kmity opakují, se nazývá doba kmitu T nebo také perioda. Tento interval je však časteji vyjadřován*

ve formě frekvence f ($f = 1/T$). Frekvence vyjadřuje počet opakování jednoho vzorce v jednotce času.“

Gerlichová (2021) zmiňuje, že frekvence, které je člověk schopen vnímat, jsou značně individuální a leží v intervalu přibližně mezi 16 Hz až 20 000 Hz. Čím má zvuk menší frekvenci, tím je délka zvukové vlny delší. Franěk (2005) dále líčí fyzikální pojem zvaný intenzita zvuku, jenž je popsán jako hladina akustického tlaku působící na určitou jednotku plochy. Franěk (2005) dodává, že pro znázornění hladiny akustického tlaku se používá jednotka decibell (dB).

2.4.2 Základy sluchového vnímání

Franěk (2005) popisuje, že vnímání zvuku začíná v ušním bubínku, který zachytává vibrace zvukové vlny a přenáší mechanické kmitání pomocí kůstek středního ucha do ucha vnitřního. Dále uvádí, že ve vnitřním uchu je kmitání rozdělováno podle frekvenčních oblastí a transformováno na nervové signály, jež jsou přenášeny sluchovým nervem do mozku. Zde jsou nervové signály zpracovány a zobrazeny v určité oblasti mozkové kůry jako vnitřní představy sluchového charakteru.

Lejska (2003) doplňuje, že zvuková informace pokračuje přes podkorovou oblast šedé hmoty do korových oblastí spánkových laloků, kde je umístěno centrum sluchu. Lejska (2003) dále uvádí, že obecné zvuky, jako například smích a pláč, jsou poznávány v podkorové oblasti a porozumění řeči se odehrává v kůře mozkové.

Dle Gerlichové (2021) při vnímání hudby funguje odlišně levá a pravá hemisféra mozková. Zjednodušeně řečeno je pravá hemisféra důležitá pro melodii a levá hemisféra pro rytmus a řečové funkce, přičemž toto rozdělení platí asi u 90 % osob. Franěk (2005) upozorňuje na modulární organizaci vnímání hudby, kdy jsou jednotlivé prvky zvuku zpracovávány v různých, částečně překrývajících neuronových sítích obou hemisfér. Franěk (2005, str. 108) dále pojednává o rytmu: „*Rytmus představuje určitým způsobem strukturovaný čas. Jakýkoli rytmus, který slyšíme, v nás rezonuje,*

bezprostředně komunikuje s rytmem našeho těla, vyvolává okamžitou reakci ve svalech, ovlivňuje naše smysly.“

Gerlichová (2021) zmiňuje fakt, že zvukové vlny mohou vnímat i lidé, kteří jsou znevýhodnění nedoslýchavostí, hluchotou i hluchoslepotou. Gerlichová (2021, str. 17) shrnuje vnímání zvukových vibrací: *„Zvukové vibrace rozechvívají buňky celého těla a následně jsou zpracovávány mnoha dalšími kanály. Veškeré lidské vnímání se děje skrze vícero smyslů.“*

2.4.3 Hudební vývoj

Smolka (2001) uvádí, že na počátku vývoje hudby byl lidský hlas a jeho projev – píseň. Díky hlasivkám si člověk od pradávna zpestřoval život zpěvem a hrou na vlastnoručně vyrobené nástroje. Nálezy ze starší doby kamenné ukazují primitivní hudební nástroje, jako například píšťaly z kostí či luk, jenž položil základy strunným nástrojům, líčí Smolka (2001).

Hudba nás provází po celý život. Gerlichová (2021) líčí, že hudba tvoří význanou součást lidské existence a blahodárné účinky znali naši dávní předkové, kteří provozovali hudbu při různých obřadech, rituálech a také k uzdravování. Starověké civilizace, jako Egypt, Babylón, Izrael, Řecko či Řím, používaly hudbu k různým účelům. Gerlichová (2021) dodává, že například Řekové chápali hudbu i jako prevenci v otázce mentální hygieny a známé osobnosti, jako Pythagoras, Platón či Aristotelés, se taktéž zabývali přínosem hudby a jakým způsobem je hudba schopna harmonizovat duši. Za zmínku stojí biblický příběh vojevůdce a budoucího krále Davida, jenž léčil hrou na harfu deprese krále Saula či nauku o ethosu v hudbě a Aristotelovo pojetí katarze skrze umění, dodává Gerlichová (2021).

Smolka (2001) tvrdí, že hudební systémy napříč celým světem vznikaly odlišně závisle na životních podmínkách, kulturě, náboženství a vzdělanosti.

Ve středověku se hudba rozvíjela především v církevním a náboženském pojetí. Důraz byl kladen na schopnost hudby přimknout člověka hlouběji k víře a k Bohu, dodává Gerlichová (2021).

Smolka (2001) uvádí, že změnu vnímání a zprostředkování hudby přinesli na přelomu 2. tisíciletí potulní pěvci s loutny, kteří sdíleli milostné, hrdinské a zábavné příběhy často zabalené ve verších. Ve Francii se na počátku 13. století stali populární tzv. trubadúři, kteří šířili své básnické a zpěvecké umění i ve vyšších sociálních vrstvách.

Smolka (2001) uvádí, že s příchodem renesance zažívá nejen hudební sféra liberizaci od feudálního gotického myšlení a pohledu na život. Otevřením operních divadel veřejnosti v druhé polovině 17. století zažívá umění obecně největší rozmach. Následuje barokní hudba, která je charakteristická svou vyspělou harmonií, bohatým rytmem a střídávkou melodikou. Období klasicismu v 18. století reflektuje tendence církve navrátit se k přísnému výrazu gregoriánské melodiky. S příchodem romantismu, ve kterém dochází k uvolnění fantazie a striktnímu dodržování hudebních forem, se hudba postupně dostává k široké veřejnosti a začíná růst lidové a národní hudební umění. Zejména v druhé polovině 20. století jsme svědky popularizace nonartificiální hudby, nicméně, jak experimentující artifiální, tak nonartifiální hudba reaguje na kulturní, politické a sociální změny ve společnosti. Nový fenomén představují zvuková média a technické vynálezy, díky kterým lze hudbu vytvářet, upravovat a šířit, líčí Smolka (2001).

2.4.4 Funkce hudby

Spousta (2011) rozděluje funkce do čtyř samostatných bloků, které vznikly seskupením několika funkcí na základě určitého společného znaku, nicméně jednotlivé funkce jsou mnohdy úzce propojeny a plynule přecházejí jedna v druhou.

Spousta (2011) uvádí následující funkce:

1. Bazální funkce

- Hodnotová, reprezentující duchovní hodnoty.
- Hodnotící, která srovnává, posuzuje a hodnotí.
- Estetická, jež uvádí do stavu euforie a zvyšuje vnímavost a citlivost pro krásu.
- Komunikativní, navazující spojení a nahrazující absenci pozitivní mezilidské komunikace.
- Informativní, utvářející postoje a nesoucí zprávu.
- Inspirativní, jež umocňuje daný zážitek.
- Autoreflexivní, umožňující sebevyjádření tvůrčí osobnosti.
- Magickou, překračující meze smyslového poznání.
- Kognitivní, jež obohacuje rozšířením poznání.
- Petrifikační, uchovávající poznané a zpevňující prožité.

2. Formativní funkce

- Kompenzační, jež má za cíl vyvažovat uspokojování lidských potřeb.
- Stimulační, které aktivizují, pobízí a mobilizují síly.
- Pedagogickou, spoluvytvářející charakter bytostí.
- Humanizační, jež probouzí etické cítění a smysl pro etické hodnoty.

3. Terapeutické funkce

- Relaxační, uvolňující napětí a psychický přetlak.
- Defrustrační, jež umožňuje dočasně uniknout z životní strasti a zbavit se špatné nálady.
- Psycho-terapeutická, která si klade za cíl zmírňovat strach, bolest a zlepšovat zdravotní stav.
- Katarzní, regenerující a očišťující duši.

4. Rekreační funkce

- Solitární, navozující pocit nerušenosti a osamocení.

- Desolitární, jež usnadňuje navození sociálních kontaktů a pocitu sounáležitosti.
- Hedonistická, poskytující prožitek a smyslovou rozkoš.
- Zábavná, s cílem rozptýlit a pobavit.

Schnierer (1995) zmiňuje funkce znakové a dodává, že hudba může být nejkvalitnější projev nonverbální komunikace, dále podněcovat k sebevyjádření a přispívat k tvorbě společných znaků.

Schnierer (1995) uvádí hudební funkce formativní, kdy se člověk poslechem vystavuje bezprostředně jejímu působení a hudba tak může ovlivňovat lidskou osobnost. Modelovací funkce dále představuje souvislost mezi pocity a vjemy získané hudebními prožitky přispívající k tvorbě pevnějších paměťových vazeb.

Ať už umělecká či neumělecká hudba dokáže vytvářet nové emocionální situace. Fraňek (2005) líčí, že každý člověk zná emoce ze svého vlastního prožívání.

Emoce jsou komplexní jev, který má stránku zážitkovou, fyziologickou, behaviorální, výrazovou a projevují se jako spontánní reakce na vnitřní a vnější podněty, dodává Fraňek (2005). Šimanovský (2011) zdůrazňuje, že změny emocí a vnitřního napětí lze pozorovat z neurologického hlediska. Gerlichová (2021) uvádí, že hudba má podstatný vliv na limbický systém, kde je umístěno centrum našich emocí. Součástí limbického systému je amygdala sloužící k ukládání vzpomínek spojených s pocity. Schnierer (1955) tvrdí, že rozmanitost a celkové působení hudby může být využito k navození žádoucí atmosféry v daném prostředí. Podle Fraňka (2005) také závisí na podmínkách a životní zkušenosti, proto hrají emoce důležitou roli při vnímání a hodnocení hudby. Dále dodává, že funkce emocí je hodnotící a mezi nejzákladnější polaritu emocí se řadí libost-nelibost. Gerlichová (2021) tvrdí, že pomocí hudby člověk může lépe rozpoznat, pochopit, zvědomit, zažít a zpracovat vlastní emoce. Dále pojednává o nejprimitivnějších emocích, jako jsou radost, hněv, strach a smutek. Emoce v lidech vzbuzují příjemné a nepříjemné pocity, při jejichž pojmenování lidé mnohdy používají různá přirovnání a metafory popisující daný zážitek, líčí Gerlichová

(2021). Franěk (2005) tvrdí, že hudba představuje účinný prostředek k vyvolání různých životních vzpomínek zvláště se silným emocionálním nábojem. Emoce přispívají k zapamatování konkrétního zážitku a vedou k tvorbě schopnosti sebeovládání a tvorbě lidských hodnot, doplňuje Gerlichová (2021).

Schnierer (1995) pojednává o katarzní funkci hudby, kdy se člověk pomocí hudby dostává do stavu bez negativních vlivů. K těmto účelům Schnierer (1995) uvádí například operní či duchovní hudbu. V neposlední řadě zmiňuje funkci etickou, jež blahodárně působí na progresivní vývoj člověka a bývá v jednotě s funkcí výchovnou. Funkce estetická dominuje nad ostatními funkcemi. Schnierer (1995) doplňuje, že pro efektivní zpětnou vazbu estetických funkcí u člověka představuje důležitou přítomnost smyslu pro krásno, jenž podmiňuje lidské potřeby.

Gerlichová (2021) uvádí, že podle řady výzkumů pravidelné věnování se hudebním činnostem zlepšuje úroveň kognitivních schopností. Jedná především o zlepšení pozornosti. Dále líčí, že hudba lidem pomáhá procházet různými těžkými i radostnými obdobími života, může být prevencí řady obtíží a předcházet různým psychickým problémům. Hudba může být i prostředkem jak se vyrovnat s běžnými i silnými emočními výkyvy.

2.4.5 Využití hudby ve výuce

Schnierer (1995) zmiňuje výchovné funkce hudby, do kterých řadí funkce vzdělávací, iniciační, didaktické, instruktivní, dokumentární, poznávací a diagnostické. Z kategorie fyziologicko-psychologických funkcí hudby stojí za zmínku funkce sugestivní, stimulující, mobilizační, relaxační a zábavná.

Obecně působení hudby usměrňuje žáka k okolnímu světu a pomáhá mu objevovat krásu a harmonii. Prostřednictvím hudby se žák začleňuje do kolektivu třídy a společnosti, kdy postupně přidává různý stupeň uvědomělosti a tím i výběr určité hudby. Schnierer (1995) zdůrazňuje, že vlivy vzdělávání hudbou mohou žáci využít v průběhu celého života. Gerlichová (2021) dodává, že hudba představuje prevenci

před přetížeností dětí počítači, médií a mimo jiné i před problémy v komunikaci. Dle Gerlichové (2021) hra na hudební nástroje, zpívání i poslech hudby aktivuje představivost a obrazotvornost. Poslech hudby či hra na hudební nástroj pozitivně ovlivňuje naše emoce a může rozvíjet komunikační schopnosti či například kompenzovat školní a osobní neúspěchy žáků.

Gerlichová (2021) líčí, že zapojení hudby ve výuce vytváří celkovou atmosféru ve třídě. Atmosféra podobně jako nálada, která je v rodině, má důležitý vliv na utváření a vývoj člověka. Atmosféra, která v daném prostředí panuje, ovlivňuje vztah dítěte ke spolužákům, k učiteli, předmětům, které se učí, ke škole a k učení vůbec. Zásadní vliv na klima ve třídě mají učitelé. Jejich úkolem je vytvořit co nejvíce přátelskou atmosféru, kterou s dětmi tvoří a udržují. V takovém prostředí mohou žáci cítit důvěru a bezpečí, uvádí Gerlichová (2021).

Hudba může navozovat příjemné emoce a utvářet prožitky žáků, spoluvytvářet pozitivní klima a tím tak zvyšovat efektivitu výuky. Klima je jedním z výrazných faktorů, které má vliv na celkové výsledky práce školy, spokojenost pracovníků i žáků se svou školou, pracovní výkonnost, ale i pověst školy. Klima tvoří jakýsi obraz svědčící o mezilidských vztazích, které ve škole existují, uvádí Gerlichová (2021).

Franěk (2005) uvádí, že působení hudby se uplatňuje ve vybavování vzpomínek a asociací, kterým byl člověk v danou situaci vystaven. Grünert (2009) dodává, že díky rytmu a melodii se hudba snáze vstřípí do krátkodobé a zejména do dlouhodobé paměti.

Zapojení hudebních prvků do výuky může předcházet negativním jevům a konfliktům mezi žáky. Mezi účinné techniky k uvolnění agrese Gerlichová (2021) uvádí tleskání či bubnování. Zároveň zmiňuje, že veškeré aktivity, které třída prožívá spolu, utužují vztahy a dochází ke vzájemnému učení žáků.

Gerlichová uvádí, že učitel může zapojit různé aktivity obsahující hudební prvky jako například společný zpěv, hra na různé rytmické ale i melodické nástroje, poslech hudby harmonizující s náladou ve třídě, divadelní či hudební představení,

aktivity vytvářející bezpečí pomocí hudebních rituálů a v neposlední řadě navození stavu relaxace a uvolnění, dodává Gerlichová (2021).

Využití zvukových prvků a hudby ve výuce cizího jazyka je nedílnou součástí. Nejvíce využívaný zdroj materiálů k učení představují zejména autentické cizojazyčné audio a video nahrávky ve formě nejrůznějších situačních monologů, rozhovorů a scén zaměřených na lingvistickou i tématickou stránku učiva.

Griffiee (1992) uvádí možné důvody, proč by do výuky cizího jazyka měly být zapojeny písně:

- Písně mohou přispět k vytvoření přátelské a spolupracující atmosféry.
- Písně reflektují společenské znaky a hodnoty různých kultur, jež nabízejí sociální a historický kontext ve vztahu k učení cíleného jazyka.

V neposlední řadě jsou písně zdrojem příkladů různých gramatických struktur, slovní zásoby a témat k diskuzi. Griffiee (1992) líčí, že vhodný výběr písně je klíčový pro efektivní výuku, přičemž účel jejich využití by měl být zejména stimulující a motivační.

Griffiee (1992) upozorňuje na ovlivňující faktory, které je zapotřebí zvážit před samotným výběrem písně do výuky. V úvahu je dobré brát počet žáků ve třídě, jejich věk a jazykovou úroveň. Dále jejich vztah k hudbě, individuální hudební názory a také denní dobu, ve které je píseň prezentována. Učitel by měl znát přínos a účel vybrané písně. Důležitý faktor představují možnosti třídy a do jaké míry se učitel drží učebních osnov. Problém může být například špatná akustika třídy či hlasité narušování výuky sousedních tříd, líčí Griffiee (1992).

3 Praktická část

Praktická část diplomové práce si klade za cíl dokázat, že prvky sugestopedie jsou využitelné v běžných hodinách anglického jazyka na 2. stupni základní školy. Za tímto účelem jsou vytvořeny tři přípravy hodin angličtiny, které obsahují prvky sugestopedie s popisem jejich přínosu pro žáky. Odučené hodiny musí odpovídat výuce podle RVP, ŠVP a vycházet z právě probírané látky v dané třídě. Vypovídající hodnotu pro výzkumnou část představuje zpětná vazba žáků v podobě skupinového rozhovoru a krátkého dotazníku na konci výuky s následnou reflexí učitele.

3.1 RVP a ŠVP

RVP je základní zkratka pro několik dokumentů, vytvořených kolektivem autorů Výzkumného ústavu pedagogického, což je resortní výzkumný ústav ministerstva školství. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je stejně jako ostatní Rámcové vzdělávací programy dostupný na internetových stránkách. RVP byl vytvořen na základě dlouholetého výzkumu a v průběhu let prošel a prochází revizemi. Aktuálně mohou začít základní školy vyučovat podle ŠVP upraveného v souladu se změnami v RVP ZV od 1. září 2021. Rámcové vzdělávací programy představují povinný rámec učiva, získaných kompetencí, vědomostí, schopností a dovedností žáků. Smylem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence jsou souhrn vědomostí, dovedností, schopností, ale i postojů a hodnot, které se různými způsoby prolínají, a jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člověka ve společnosti. V RVP ZV jde o tyto klíčové kompetence:

- Kompetence k učení.
- Kompetence k řešení problémů.
- Kompetence komunikativní.

- Kompetence sociální a personální.
- Kompetence občanské.
- Kompetence pracovní.

Rámcové vzdělávací programy formulují očekávanou úroveň vzdělání na konci konkrétních fází vzdělávání. Dále podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Školní vzdělávací program (ŠVP) je veřejný dokument, který si každá škola vytváří sama na základě příslušného RVP. ŠVP charakterizuje a definuje školu, obsahuje identifikační údaje školy, představuje způsob hodnocení žáků, učební osnovy a plány veškerých předmětů (nebo jiných ucelených částí učiva) vyučovaných na dané škole. Pro účely této práce byla vybrána půlená třída 6. ročníku na základní škole.

Dílčí výstupy žáků pro 6. ročník dle konkrétního ŠVP:

- Poslech s porozuměním: žák porozumí konkrétním číslům a informacím v pomalu a zřetelně pronášeném projevu, který je jednoduchý a vztahuje se k osvojovaným tématům - porozumí tématu/obsahu krátkého a zřetelně pronášeného vyprávění a rozhovoru, které jsou jednoduché a vztahují se k osvojovaným tématům.
- Mluvení: žák pomocí slovních spojení a vět se zapojí do krátkého rozhovoru s jasnou strukturou, který se vztahuje k osvojovaným tématům - zeptá se a odpoví na informace týkající se činností, míst, lidí, času, používá slovní spojení a věty - krátce promluví o blízkých lidech, místech, zvířatech dle připravené osnovy a obrázků - jednoduše v krátkých větách popíše místa, lidi, aktivity, kalendářní rok.
- Čtení s porozuměním: nalezne konkrétní požadované číselné i nečíselné informace v jednoduchém textu - rozumí tématu i obsahu krátkého jednoduchého textu vztahujícího se k osvojovaným tématům.
- Psaní: Psaní - napíše informace, slovní spojení nebo jednoduché věty dle osvojovaných témat - napíše krátký jednoduchý popis, např. místa,

lidí, aktivit, jednoduché vyprávění jako sled událostí za použití vhodných spojek a příslovcí - odpoví písemně jednoduchým způsobem pomocí slovních spojení a vět dle osvojovaných témat.

3.2 RVP ZV pro cizí jazyk na 2. stupni

Žáci začínají s výukou Cizího jazyka – Anglického jazyka ve 3. třídě a pokračují až do 9. třídy s časovou dotací tři hodiny týdně v každém ročníku. V 6. až 9. ročníku se žáci učí používat složitější jazykové prostředky v rozmanitých jazykových situacích, a to nejen v mluveném, ale i psaném projevu, získávají základní přehled o mluvnickém uspořádání jazyka a osvojují si slovní zásobu ve stanovených tematických okruzích.

Žáci v jednotlivých třídách jsou děleni do dvou menších skupin, je-li toto z provozních a personálních důvodů možné. Výuka probíhá v klasických třídách i ve speciální jazykové učebně vybavené základními jazykovými pomůckami, počítačem a zvukovou technikou. Při výuce jsou využity různé styly a metody výuky a organizační formy – frontální výuka, práce žáků ve dvojicích a menších skupinách, samostatná práce žáků. Z mimoškolních aktivit jsou žákům nabízeny např. soutěže v anglickém jazyce.

Vzdělávací obsah předmětu Anglický jazyk vychází ze vzdělávacího oboru RVP ZV Cizí jazyk:

Obsahovou náplní Anglického jazyka je nácvik řečových dovedností, a to receptivních, produktivních, interaktivních a mediačních pomocí jazykových prostředků. K jejich rozvíjení je využívána slovní zásoba stanovených tematických okruhů a komunikačních situací, autentické nebo adaptované materiály, které odpovídají vyspělosti žáků, jejich zájmům, nadání a potřebám budoucího povolání.

Z hlediska výchovných a vzdělávacích strategií žáci přirozeně rozvíjejí své komunikační kompetence, také ale poznávají různé strategie učení a praktické

propojení jazykových dovedností s běžným osobním životem. Klíčové kompetence jsou utvářeny a rozvíjeny využíváním rozličných postupů, metod a forem práce.

Předmětem prolínají průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova: Sociální rozvoj – Komunikace, mezilidské vztahy;
- Osobnostní rozvoj – Rozvoj schopností poznání, kreativita;
- Multikulturní výchova: Lidské vztahy; Kulturní diference; Multikulturalita;
- Výchova demokratického občana: Občan, občanská společnost a škola;
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Jsme Evropané; Objevujeme Evropu a svět
- Mediální výchova: Kritické čtení a vnímání mediálního čtení;
- Environmentální výchova: Vztah člověka k prostředí; Lidské aktivity a problémy životního prostředí.

3.3 Představení školy a třídy

Pro účely praktické části diplomové práce jsem vybral základní školu, ve které již rok učím. Jedná se o klasickou základní školu s devíti postupnými ročníky, kde v každém ročníku se nachází jedna třída. Průměrný počet žáků na třídu se pohybuje kolem 22 žáků. Třídy jsou půlené na pracovní činnosti a výuku cizích jazyků.

Škola je postavena v klidné části obce a disponuje velkou zahradou a školním pozemkem, na kterém se nachází tělocvična a sportovní areál s atletickým oválem a antukovým, asfaltovým a umělým hřištěm. Škola prošla mnohými rekonstrukcemi a úpravami. Prostory školy jsou pestře vybarveny s tematikou podvodního světa v přízemí, kde jsou třídy prvního stupně. Kmenové třídy druhého stupně jsou umístěny v prvním patře, které spojuje dlouhá chodba, na jejíž stěně je namalovaná duha. Mimo třídy klasického uspořádání škola disponuje dvěma počítačovými učebny,

jazykovou učebnou a tzv. kuchyňkou, která poskytuje mnohočetné využití. Kromě přípravy jídel se tato třída využívá k různým preventivním programům či přednáškám. V této třídě je zabudovaný dataprojektor s interaktivní tabulí SMART a kvalitní audio sestavou. Dále zde najdeme magnetickou tabuli, tabuli flipchart a malé dřevěné pódium. Třída na mě působí příjemným a útulným dojmem a rád zde vyučuji. I žáci mi připadají více uvolnění, možná i z důvodu, že jsou zde vypolstrované pohodlnější židle.

Pro účely této práce bude prostor třídy (kuchyňky) rozdělen do dvou částí. V zadní části budou lavice se židlemi do půlkruhu. Do stejného tvaru budou žáci sedět na pohodlných židlích v přední části třídy. Vytvoří se tak volný prostor uprostřed, který ohraničuje pódium. Žáci budou v průběhu výuky měnit své pozice podle daných aktivit.

3.4 Představení vybrané skupiny

Pro praktickou část diplomové práce jsem vybral skupinu žáků ze 6. ročníku. Rozdělení žáků do dvou skupin pro výuku cizích jazyků je zpravidla každoročně rovnoměrné z hlediska kompetencí žáků. Výběrová skupina je charakteristická svou zvědavostí a oproti starším ročníkům z nich není tolik cítit ostych a strach z dělání chyb. Skupina se skládá z devíti chlapců a dvou dívek. Třída už druhým rokem používá učebnici a pracovní sešit Bloggers. Výuková sada Bloggers je vytvořena českými tvůrci a její předností je možnost propojení s interaktivní tabulí. Aktivity v ní obsažené jsou označeny podle obtížnosti vhodné pro heterogenní třídy. Dále jsou aktivity doplněny o krátká tematická videa namluvená bilingvními dětmi. Při distanční výuce jsem ocenil propojení skrz webovou stránku, kam žáci mohou online vyplňovat cvičení do pracovních sešitů a být následně učitelem opraveni a ohodnoceni.

Vzhledem k situaci kolem onemocnění covid-19 se celkově výuka naplánovaného učiva posunula. S žáky aktuálně uzavíráme učivo modálních sloves: *can, have to, doesn't have to, must*. Zahájením následující výuky společně nahlédneme

na novou slovní zásobu týkající se oblečení. Žáci si také osvojí přítomný čas průběhový pomocí různorodých aktivit.

3.5 Cíle a časový plán výuky

Vytvořeny jsou tři přípravy hodin anglického jazyka, u kterých se stejně jako u jednotlivých aktivit definovaly jejich cíle. Vybranou skupinou se stali žáci 6. ročníku. První hodina žáky seznamuje s novou gramatickou strukturou, kterou je přítomný čas průběhový. Dále je zaměřena na tvorbu nové identity a základní slovní zásobu týkající se oblečení. Součástí první hodiny je i představení se v roli nové identity a zábavný kvíz. Ve druhé hodině se poslouchá a zpívá píseň, s jejímž textem se dále pracuje. Následuje osvojování si tvorby záporné věty a komunikační aktivity. Třetí hodina obsahuje zejména aktivity rozvíjející řečové dovednosti a motivaci k učení s následnou zpětnou vazbou žáků k odučeným hodinám.

3.5.1 Cíle výuky

- Žáci si osvojí základní slovní zásobu týkající se oblečení.
- Na konci výuky žáci rozumí krátkým jednoduchým textům a poslechům po obsahové a funkční stránce zaměřené na přítomný čas průběhový.
- Na konci výuky jsou žáci schopni mluvit o situacích, které právě probíhají a okomentují, jaké oblečení v ten moment mají na sobě a jaké oblečení má jejich spolužák.
- Na konci hodiny se žáci umí zeptat za použití přítomného času průběhového na to, co kdo dělá v danou chvíli a poskytnout krátkou odpověď.

3.5.2 Časový plán výuky

ČAS	AKTIVITY PRVNÍ HODINY
5	POSLÁNÍ POZDRAVU
10	V PARKU
25	NOVÁ IDENTITA A OBLEČENÍ
5	HÁDEJ, CO DĚLAJÍ!

ČAS	AKTIVITY DRUHÉ HODINY
10	PÍSEŇ
10	TVORBA ZÁPORNÉ VĚTY
6	VÝSLOVNOST NOSOVÉHO η
5	HRA S OBLEČENÍM
8	CO MÁŠ NA SOBĚ?
6	PÍSEŇ S ANIMACÍ

ČAS	AKTIVITY TŘETÍ HODINY
5	VTIP O RAJČATECH
10	POSLECH S POROZUMĚNÍM
10	PANTOMIMA
15	POSLECH + HRANÍ ROLÍ
5	ZPĚTNÁ VAZBA ŽÁKŮ

3.6 Aspekty výuky

Představené jsou základní aspekty výuky, které výuku formují a definují. Aspekty výuky byly popsány v průběhu plánování hodin tak, aby přímo souvisely s naplňováním nastavených cílů praktické části práce.

3.6.1 Motivace

Správné působení na vnitřní a vnější motivaci žáků k učení je základní kámen pro úspěšnou a efektivní výuku. Poznatky z teoretické části jsou důkazem, že například zapojení hudebních prvků do výuky představuje z hlediska motivace značný přínos. Motivace žáků k učení dále bezesporu ovlivňuje organizace výuky. Jednotlivé aktivity na sebe plynule navazují se snahou udržet pozornost a zapojit žáky do výuky. Pozornost je také upřena na benefity týmového ducha a spolupráci při řešení úkolů u jednotlivých aktivit.

Před plánováním výuky jak motivovat vybranou skupinu žáků jsem si položil následující otázky:

1. Jakým způsobem se mohu tematicky přiblížit žákům s daným obsahem učiva?
2. Jak a v jakém prostředí žáci využijí nabyté znalosti a dovednosti v jejich životě?
3. Jak vytvořit hodiny anglického jazyka zábavné, hravé a kreativní?

3.6.2 Výukové metody a aktivity

Z názvu této práce vyplývá, že bude výuka obohacena některými prvky sugestopedie. Jednotlivé rysy a cíle budou podrobně rozebrány v popisu konkrétních aktivit při líčení průběhu výuky v nadcházející kapitole. Výuka obsahuje prvky některých tradičních i alternativních metod, jež jsou představené v teoretické části práce.

Pro účely osvojení gramatické struktury bude použita induktivní metoda, díky které si žáci přirozeněji osvojí dané učivo, jelikož si na mluvnické pravidla přijdou sami. Do výuky jsou zařazeny různorodé aktivity a úkoly na procvičení slovní zásoby, pravopisu a výslovnosti.

Receptivní dovedností žáků budu rozvíjet pomocí aktivit na porozumění textu a poslechu. Aktivity zaměřené na produktivní dovednosti budou žáci praktikovat zejména v závěrečné výukové hodině.

3.6.3 Výukový materiál

Žáci budou mít k dispozici výukový materiál v podobě pracovních listů tvořících vizuální podporu k porozumění u poslechových a textových cvičení a k upevnění gramatických jevů a slovní zásoby. Pro účely práce poslouží některá vybraná cvičení zejména z učebnic a pracovních sešitů od známého autora Toma Hutchinsona, viz seznam použitých zdrojů ve výuce. Všechný výukový materiál je upraven a vytvořen autorem této práce v programu Canva, což je bezplatná webová platforma určená pro tvorbu grafického materiálu.

3.6.4 Testování a hodnocení žáků

Testování žáků může sloužit k mnoha účelům, nicméně pro účely této práce není testování zahrnuto ve výuce tak, jak je obvykle známo a aplikováno. Žáci budou vystaveni pouze jednomu testu, který jim poskytne informace o tom, jak si vedli. Kritéria úspěchu tkví v aktivitě žáků k učení a jejich snaze spolupracovat v hodinách s ohledem na dodržování norem a pravidel třídy. Vnější motivace žáků k učení bude tedy stimulována známkou 1 reflektující snahu k učení a aktivitu žáků po každé hodině, s ohledem na jejich aktuální individuální potřeby, možnosti a kompetence. V momentě, kdy žák nedostane jedničku, je v jeho zájmu se učitele zeptat na důvod a pomocí zpětné vazby je žákovi vysvětleno jeho počínání v hodině.

Nástrojem hodnocení je tedy pozitivní zpětná vazba od učitele, díky které žák získá potřebné informace o jeho dosažených úspěších v procesu učení a nabízí mu návod ke zlepšení a opravě provedených chyb. Společná práce učitele s žákem a následné vyhodnocení zpětné vazby vytváří ideální podmínky pro smysluplné učení a zvnitřněné pohnutky žáků směřující ke zvýšení zájmu o anglický jazyk a jeho využití v jejich životě.

3.7 Průběh výuky

Výuka je rozdělena do třech 45 minutových výukových jednotek. V každé hodině jsou popsány cíle hodiny a popis jednotlivých aktivit. Prvky sugestopedie a jejich přínos pro žáky jsou vylíčeny u konkrétních aktivit.

3.7.1 První hodina

3.7.1.1 Cíle první hodiny:

- Na konci hodiny mají žáci vytvořenou novou identitu a dokáží ji představit před ostatními.
- Na konci hodiny žáci dokáží rozpoznat v textu novou gramatickou strukturu-přítomný čas průběhový v kladné větě.
- Na konci hodiny mají žáci vytvořený pracovní list obsahující základní slovní zásobu na téma oblečení.

3.7.1.2 Popis první hodiny

Název aktivity č.1: Poslání pozdravu

- **Cíle aktivity:** Podpořit navázání vzájemného kontaktu a propojit předchozí učivo.
- **Pomůcky:** video 1, video 2, míček
- **Průběh aktivity:** Žáci i učitel sedí na pohodlných židlích po obvodu kruhu. V pozadí hraje relaxační hudba plná zvuků z přírody

a na interaktivní tabuli je po celé ploše obrázků lesa. Učitel v úvodu pozdraví jednoho z žáků a zeptá se: „*Hello, how are you today?*“ Zároveň mu hodí míček. Po odpovědi pobízí žáka zopakovat to samé jednomu ze svých spolužáků. Jedná se o fráze, které žáci dobře znají, jelikož tak obvykle začínají hodiny anglického jazyka.

Jakmile tuto činnost zvládnou všichni, učitel pobídne žáky, aby zavřeli oči a zaposlouchali se do zvuků přírody.

Učitel se po chvíli ptá: „*What can you hear?*“

Žáci spontánně odpovídají: „*I can hear ..*“

- **Prvky sugestopedie:** V první řadě se jedná o prostředí třídy, které působí útulným dojmem. Okolo žáků se vyskytují právě probírané gramatické jevy, které žáci do jisté míry periferně vnímají. Žáci sedí v půlkruhu na pohodlných židlích, což přispívá k lepší interakci a vzájemnému učení, navození pocitu bezpečí žáků a snadné organizaci a vedení výuky z pohledu vyučujícího.

V druhé řadě má své zastoupení přínos hudební kulisy produkující alfa vlny a zvuky zvířat, zejména ptáků, ve volné přírodě. Toto spojení vytváří zdroj pozitivní energie a podmínky pro efektivnější příjem učebního obsahu.

Název aktivity č.2: V parku

- **Cíle aktivity:** Představit novou gramatickou strukturu-přítomný čas průběhový v kladné větě.
- **Pomůcky:** pracovní list č.1
- **Průběh aktivity:** Žáci sedí na stejných pozicích, zatímco jim učitel rozdává pracovní list č.1. Učitel se nejdříve ptá: „*What can you see in the picture?*“ Poté, co žákům dojde slovní zásoba, učitel začne s výkladem: „*Now, my English students, I'm going to tell you something about the Jones family and their beautiful day in the park.*“ Učitel pomalu

a zřetelně přednáší text z pracovního listu. Následně požádá žáky, aby si sedli do lavic v zadní části třídy. Žáci si nejdříve samostatně přečtou v duchu celý text, dále rozhodnou, jestli jsou následující tvrzení pravdivá, či nepravdivá. Vzápětí se správnost cvičení hromadně zkontroluje. Poté žáci zakroužkují slovesa v ingovém tvaru, podtrhnou pomocná slovesa od slovesa být a dopíší fráze vycházející z textu. Po kontrole učitel požádá jednoho žáka o přečtení okénka s nápovědou. Další žák může přečíst uvedené příklady vedle vysvětlení využití přítomného času průběhového v kladné větě. Pracovní list je primárně zaměřen na čtení s porozuměním, pomocí kterého si žáci induktivní metodou osvojují zmíněnou gramatickou strukturu.

- **Prvky sugestopedie:** Hudební kulisa, která stále hraje v pozadí mimo již zmíněné, dotváří dojem, že žáci sedí vedle rodiny Jonesových a přispívá tak ke komplexnějším vjemům a tím i k efektivnějšímu osvojování učiva. Další prvek představuje učitelova intonace hlasu při pohádkovém přednesu daného textu. Učitel se snaží o infantilizaci žáků a o navození příjemné atmosféry. Z psychologického hlediska se jedná o nespecifické komunikační faktory, které mají blahodárný vliv na formování osobnosti žáků a jejich pozitivního vztahu k učení.

Název aktivity č.3: Nová identita a oblečení

- **Cíle aktivity:** Vytvořit novou identitu, kterou žáci představí před ostatními. Seznámit se s novou slovní zásobou týkající se oblečení.
- **Pomůcky:** pastelky, fixy, pracovní list č.2
- **Průběh aktivity:** Žákům je v lavicích rozdán pracovní list č.2. Ze začátku učitel představí novou hru a motivuje žáky k činnosti: „*Now, you can create your new identity, your new ID! You can be whoever you want to be. First, write the information about yourself!*“

Učitel zopakuje úkol v češtině a může pomoci méně zdatným žákům s překladem či doplněním některých položek. Po zhruba pěti minutách učitel zadává další činnost. Pod siluetou mají žáci anglicky pojmenované obrázky oblečení, které mají roztřídit a napsat do správné části těla.

Učitel: „*Your task is to write the clothes below to the correct parts of your body.*“ Po chvíli následuje společná kontrola a učitel vyvolává žáky: „*What clothes have you got in the upper/middle/lower part of the body?*“ Poslední aktivita s pracovním listem spočívá v kreslení a malování oblečení na své siuletě. Žáci dotváří obraz své nové identity a napíší do dolní části pracovního listu, jaké oblečení mají na sobě.

Na závěr se všichni přemístí zpátky do půlkruhu a každý žák se představí pod novou identitou. Učitel začíná a poskytne vzorové představení se všemi informacemi a ukázkou svého oblečení na své siuletě. I učitel je součástí hry a má už předvytvořenou novou identitu. Pro odlehčení situace učitel zahraje například dědečka, kterému je 150 let a má rád skoky letadlem a sushi. Slovo předává otázkami: „*What about you? Who are you?*“ Aktivita končí představením posledního žáka, kdy učitel pochválí žáky za spolupráci a aktivitu.

- **Prvky sugestopedie:** Primární prvek zde představuje tvorba nové identity žáků. Tato aktivita motivuje k dílčím činnostem a vytváří smysluplné základy pro komunikativní účely v závěru aktivity. Z hlediska motivace k učení je pro žáky přínosem bezesporu malování a popis oblečení své siulety, jelikož se jich to ve smyslu hry osobně dotýká a snáze si tak pojmy fixují v paměti. V neposlední řadě je zde prvek smíchu a zábavy, jenž napomáhá dotvářet přátelskou atmosféru ve třídě a přináší žákům i učiteli radost z učení a dobrý pocit z výuky.

Název aktivity č.4: Hádej, co dělají!

- **Cíle aktivity:** Uvolnit a pobavit žáky na závěr hodiny. Seznámit žáky s novými tvary sloves v přítomném čase průběhovém.
- **Pomůcky:** video 2
- **Průběh aktivity:** Žáci se v půlkruhu dívají na zábavné, ale i edukativní video. Video obsahuje dílčí scénky popisující lidi a zvířata. Žáci mají u každé scénky 10 vteřin, aby uhádli vhodné sloveso v přítomném čase průběhovém. Po uplynutí doby je na obraze ukázána správná odpověď. Jedná se o následující slovesa: dancing, playing, eating, sleeping, cooking, laughing, running, walking, drinking, talking, watching TV. Učitel dává videu volný průběh a může ho pustit klidně dvakrát, pokud zbyde čas. Žáci mají povoleno anglicky spontánně vyjádřit svou odpověď. Žáci jsou vtaženi do procesu hádání humorných scének a seznamují se s již známými slovesy, nýbrž v průběhovém tvaru přítomného času.
- **Prvky sugestopedie:** Do videa byla vložena jiná hudební kulisa, konkrétně část písně *Concerning Hobbits* ze zvukové stopy známé trilogie *The Lord of the Rings*. Video tedy doprovází zejména libozvučné melodie orchestru, které poteší nejen příznivce světoznámé fantasy. Hudební kulisa působí na žáky hravým a uklidňujícím dojmem k závěru hodiny.

3.7.2 Druhá hodina

3.7.2.1 Cíle druhé hodiny

- Na konci hodiny žáci porozumí jednoduchému poslechu a dokáží identifikovat osoby vykonávající různé činnosti.
- Na konci hodiny žáci dokáží popsat, jaké oblečení mají právě na sobě a jaké oblečení nosí jejich spolužáci.

- Na konci hodiny žáci dokáží napsat záporné věty v přítomném čase průběhovém.

3.7.2.2 Popis druhé hodiny

Název aktivity č.5: Píseň

- **Cíle aktivity:** Motivovat a integrovat žáky do cizojazyčné komunity skrz vlastní názory a postoje.
- **Pomůcky:** nezapojený mikrofon, mp3 skladba Lemon Tree od skupiny Fools Garden, pracovní list č. 3 a 4, citrón
- **Průběh aktivity:** Na začátku druhé hodiny sedí žáci opět v půlkruhu. Žáci, kteří se snažili a byli aktivní, mohli zaregistrovat, že obdrželi do online systému školy jedničku. Učitel vysvětlí systém hodnocení a plynule přejde do angličtiny: *„So, welcome back my dear English students. Today, we are going to listen to a song and I hope you will sing as well, but before we do it, let’s discuss three questions in your handouts!“*

Následuje diskuze třech otázek před spuštěním písně. Poté učitel pustí píseň poprvé a po skončení nechá žáky rozdělit do dvojic. Učitel se přizpůsobuje jazykové úrovni žáků a předvádí, jak by spolu žáci mohli vést diskuzi: *„I think that the song is about fast cars...well, I think it’s about blue sky!“*

Žáci diskutují nad otázkami pokud možno v angličtině. Po chvíli učitel použít píseň podruhé, po které přichází společná kontrola vynechaných slov a anglicko-česká diskuze nad danými otázkami. Ideálně by se skupina měla dohodnout k názoru, že interpret zpívá o citrónovníku, jenž představuje nepříjemné a zatrpklé myšlenky na jeho milovanou. Citrón a indície učitele by mohly napovědět, jak se zpěvák asi mohl cítit. Nicméně, v tomto případě není až tak

důležitý pravý význam písně, nýbrž zřetelné příklady přítomného času průběhového, které učitel v průběhu diskuze několikrát zmiňuje, dále proces smysluplné diskuze a nápady žáků a chytlavá melodie se srozumitelným zpěvem, kterou si někteří žáci budou pamatovat dlouhou dobu.

- **Prvky sugestopedie:** Seznámení se s písní, pracování s textem a diskutování nad pocity a významem písně představuje pro žáky i učitele značnou výzvu. Dobře namotivovaní žáci výzvy rádi přijímají a pokud si každý žák prožije svůj pocit úspěchu z vykonaného úkolu, který je mírně nad jeho kompetence, může ho to osobnostně obohatit a motivovat do dalších aktivit i mimo školu. V tomto případě se jedná o přínos, který žáky navádí a učí přemýšlet o kterémkoli obsahu, zejména písně, v jejich volném čase. Tím se z anglického jazyka pro žáky nestává pouze předmět ve škole, ale oblíbená činnost, kterou mohou využít v jejich životě.

Název aktivity č.5: Tvorba záporné věty

- **Cíle aktivity:** Seznámit se s formou sloves v kladné větě přítomného času průběhového a porozumět daným situacím. Naučit žáky tvorbu záporné věty v přítomném čase průběhovém.
- **Pomůcky:** pracovní list č.5
- **Průběh aktivity:** Žákům je v lavici rozdán pracovní list, který je zaměřen na porozumění textu a následně na tvorbu záporu v přítomném čase průběhovém. Učitel zadává úkol: *„Now, look at the pictures! It's Saturday 10 AM. What are they doing at the moment? Match the sentences to the pictures and write the correct number.“*
Po kontrole učitel přechází k druhému úkolu, kde první otázku i odpověď přečte sám. K přečtení další otázky vyzve některého žáka a k odpovědi pobídne jiného. Učitel se ptá, jak obvykle v angličtině

tvoříme zápornou větu. Dobrat by se mělo k *not* a žáci si zapíší do tabulky. Následně nechá žáky opět rozdělit do dvojic, které společně vypracují odpovědi na otázky k textu. Učitel obchází dvojice a kontroluje správnost vět. Po chvíli učitel vyvolá dvojici, načež jeden žák řekne otázku a druhý odpoví dle vzoru.

Název aktivity č.6: Výslovnost nosového η

- **Cíle aktivity:** Seznámit žáky se správnou výslovností anglické souhlásky η v souvislosti s výukou *ing* formy sloves u přítomného času průběhového.
- **Pomůcky:** klobouk a papírky se slovy
- **Průběh aktivity:** Učitel vyzve žáky sednout si do půlkruhu a na stupínek před žáky postaví flipchart tabuli. Tabuli rozdělí svislou čarou na dvě poloviny. Do levé strany nahoru napíše klasickou souhlásku *n* a do pravé anglickou souhlásku η . Učitel na úvod představí aktivitu: *„Aby nám ostatní správně rozuměli, je dobré zaměřit se i na naši správnou výslovnost. Tato hra spočívá v rozřazení slov podle toho, jak je vyslovujeme. Každý žák si vytáhne z klobouku jedno slovo obsahující klasické *n*, nebo η , řekne ho nahlas a zkusí uhádnout, na jakou stranu tabule ho napíše. Při výslovnosti vybraného slova se zaměřte na souhlásku *n*, a jestli se špička jazyka dotýká patra či nikoliv. Pokud ano, jedná se o klasické *n* a patří do levé části. Pokud se horního patra dotýkáte zadní částí jazyka, jedná se o tzv. nosové *n*.“* Učitel dodává, že se jedná o pokus omyl a k vysvětlení potřebuje odvážlivé dobrovolníky. Následuje krátké společné cvičení vybraných slov a učitelovo názorné ukázky správné výslovnosti. Slova v klobouku: tatranka, sranda, Hanka, banka, Nanda, pingpong, Fanda.

Název aktivity č. 7: Hra s oblečením

Cíle aktivity: Procvičit slovní zásobu týkající se oblečení a naposlouchat správnou výslovnost anglické fráze *she/he is wearing*.

Pomůcky: interaktivní tabule SMART, online hra

Průběh aktivity: V této interaktivní hře přiřazují žáci různé oblečení na základě pohlaví. Učitel vybírá vždy jednu z oblastí oblečení: letní, jarní, zimní, společenské, volnočasové, plážové a školní oblečení. Přetáhnutím prstem konkrétního oblečení se žák hned dozví, jestli vybral to správné, které mu hlas ze hry pověděl.

V úvodu učitel vyzve žáky, aby utvořily dvojice. První dvojice vkročí na stupínek k interaktivní tabuli, ostatní sedí v půlkruhu. Učitel vybírá první oblast oblečení. Hra začíná. Hlasatel ze hry spustí: „*She is wearing a vest..*“ a dokud žák nepřihradí správný kus oblečení ke správnému pohlaví, hra nepokračuje dál. V této hře je obsaženo mnoho slovíček, které žáci neznají, nicméně metodou pokus omyl rychle přijdou na správný kus oblečení, jenž se po správném přiřazení objeví na postavě muže/ženy. Dvojice se střídá při přiřazování oblečení a žáci se mohou mezi sebou radit. Ostatní žáci pasivně pozorují, jelikož hra je na čas a mohou si tak zasoutěžit, která dvojice bude mít více bodů. Učitel dává jasně najevo, že důležité je zúčastnit se a hru si užít. Hru vyzkouší všechny dvojice a podle času učitel rozhodne o dalším kole.

Prvky sugestopedie: Jedná se o zábavnou, edukativní a výchovnou aktivitu za využití interaktivní tabule. Přínos pro žáky představuje zejména změna od běžné výuky a nabytí dojmu, že pokud se zapojuje interaktivní tabule, jedná se většinou o nějakou hru. Žáci se učí od sebe navzájem a dochází k vzájemné pomoci,

komunikaci ale i mírné soutěživosti. Další skrytý a důležitý aspekt této hry vytváří prostor pro přirozené děláné chyb. Žáci si vyzkouší být nepřímo středem pozornosti a i ti stydlivější se za podpory spolužáka zapojí do této aktivity. Aktivita může nalomit ledy ostychu ve vystupování před ostatními, což poslouží pro následující komunikační aktivity.

Název aktivity č.8: Co máš na sobě?

- **Cíle aktivity:** Žáci dokáží popsat své a spolužákově oblečení za využití přítomného času průběhového.
- **Pomůcky:** pracovní list č.2
- **Průběh aktivity:** Učitel nechá žáky rozdělené ve dvojicích rozesazené v půlkruhu a vyzve žáky, aby si vydali pracovní papír č.2 (new ID). Učitel začíná komunikační aktivitu tím, že si stoupne a popíše, co má zrovna na sobě: „*Today, I'm wearing ...*“ Poté se zeptá jednoho žáka: „*What are you wearing?*“ Po opovědi učitel napíše na tabuli následující dialog:

What are you wearing?

I'm wearing ...

Poté vysvětlí úkol: „*First, you ask your classmate what he/she is wearing and then you switch the roles, ok?*“ Načež jednoho z žáků pobídne k vysvětlení aktivity. V průběhu aktivity učitel kontroluje správnost otázek a odpovědí. Po chvíli se učitel žáků ptá: „*What is your classmate wearing?*“ Žáci odpovídají: „*He/she is wearing ...*“ Učitel se zeptá každé dvojice, přičemž každý popíše, co nosí jeho spolužák.

Název aktivity č.9: Píseň s animací

- **Cíle aktivity:** Připomenout si píseň ze začátku hodiny. Motivovat žáky ke zpěvu písně nebo alespoň k pasivnímu sledování animace.
- **Pomůcky:** mikrofon, pracovní list č.3, video 3
- **Průběh aktivity:** Žáci stále sedí v půlkruhu a učitel vyzve žáky, aby si vzali do ruky pracovní list č.3, tedy text k písni. Žáci uslyší píseň opět 2x. Poprvé s animací a podruhé samotnou píseň. Učitel pobídne žáky ke zpěvu v obou případech. Učitel zpívá s nezapojeným mikrofonem bez ohledu na to, jestli žáci zpívají, či nikoliv. Ti se mohou nebo nemusí přidat, ale alespoň sledují animaci, text či učitele. Hodina končí dozpíváním písně, kdy učitel pochválí žáky za aktivitu a snahu v hodině.

3.7.3 Třetí hodina

3.7.3.1 Cíle třetí hodiny

- Na konci hodiny žáci dokáží porozumět jednoduchému poslechu a krátkým dialogům.
- Na konci hodiny jsou žáci schopni zeptat se a odpovědět na právě probíhající činnosti.

3.7.3.2 Průběh třetí hodiny

Název aktivity č.9: Vtip o rajčatech

- **Cíle aktivity:** Seznámit žáky s vtipem v anglickém jazyce a motivovat je k vlastní invenci.
- **Pomůcky:** Pracovní list č.6, audionahrávka
- **Průběh aktivity:** V úvodu třetí hodiny žáci s učitelem sedí v půlkruhu a učitel vítá žáky: *„Hello everyone, today is our final lesson in a week. I want you to relax and enjoy it as much as possible. First, let’s talk about jokes. Do you know any joke? You can say it in Czech also.“*

Pokud se někdo přihlásí, může sdělit v češtině onen vtip. Učitel navazuje: „*I wonder what you say about this one! It is about three tomatoes.*“ Učitel žákům rozdá pracovní list č.6 a pobídne žáky, aby se podívali na vysvětlivky v pravém dolním rohu komiksu. Poté vysvětlí aktivitu: „*You are going to listen to the joke twice. It's up to you to decide what is missing in the final bubble, ready?*“ Učitel pustí nahrávku dvakrát za sebou a poté se žáků zeptá: „*So then, what is Papa tomato saying?*“ Dále se žáků doptává, co si o vtipu myslí a jestli jim připadá legrační. Učitel shrnuje dvojsmysl vtipu, který by v překladu do češtiny nedával smysl. Závěrem vybízí žáky: „*If you find some jokes in English, bring them to the class.*“

- **Prvky sugestopedie:** Představení cizojazyčného vtipu závisí jednak na způsobu podání, podpůrných materiálech a závěrečném vysvětlení. Celá tato aktivita má působit humorně bez ohledu na vtip samotný. Přínos pro žáky představuje zamyšlení se nad cizojazyčným vtipem a motivační aspekt k vyhledávání vtipů v angličtině v jejich volném čase.

Název aktivity č.10: Poslech s porozuměním

- **Pomůcky:** pracovní list č.7
- **Cíle aktivity:** Porozumění poslechu a přiřazení postav k probíhajícím činnostem. Seznámení se s tvorbou otázek v přítomném čase průběhovém.
- **Průběh aktivity:** Učitel požádá žáky, aby se přesunuli do lavic, kde jim rozdá pracovní list č.7. Učitel zahajuje aktivitu otázkami: „*Where is it? What activities are the children doing?*“ Po pár odpovědích může přejít k zadání úkolu k poslechu: „*Now, you are going to listen to the recording twice. Write what the children are doing! There are Debbie and Sara, Dan, Ben, Ann, Tom and David.*“ Učitel pouští nahrávku dvakrát. Po skončení druhé nahrávky přichází společná kontrola. Učitel se ptá

postupně na všechna jména: „*What is Ann doing?*“ Vyvolává a kontroluje porozumění u všech žáků. Následuje další úkol, kdy jsou žáci rozděleni do dvojic, přičemž jeden se ptá otázkami z pravého sloupce a druhý na ně odpovídá a vice versa s levým sloupcem otázek. Žáci poté píší odpovědi do pracovních listů souběžně s učitelem, který odpovědi píše na tabuli. Poté učitel vyzve jednoho žáka k přečtení levého rámečku v dolní části pracovního listu. Dalšího žáka vyzve přečíst pravý rámeček a stručně jej přeložit. Učitel může pomoci. Žáci hledají pravidlo tvorby otázek v přítomném čase průběhovém na výše uvedených příkladech. Žáci by se měli dobrat k uvědomění, že při tvorbě otázky dochází k prohození podmětu s pomocným slovesem *být*. Poslední úkol spočívá v nalezení otázek z listu a jejich napsání.

Název aktivity č.11: Pantomima

- **Cíle aktivity:** Aktivizace žáků a osvojení otázek a odpovědí slovesa *být* v přítomném čase průběhovém.
- **Průběh aktivity:** Učitel vyzve žáky, aby se přesunuli zpět na židle po obvodu půlkruhu. Učitel zahajuje aktivitu: „*Now, please close your eyes and imagine...představte si... some activity that you like doing. For example, you are reading a book or swimming. It can be anything.*“ Učitel nechá žáky chvíli přemýšlet. „*Ok, you can open your eyes, keep your activities in your head and look at me.*“ Učitel se zvedá a jde pomalu na pódium, kde se začne protahovat, jako kdyby se připravoval na skok do vody. Najednou vyskočí do vzduchu a začne plavat. Po chvíli přestane a na flipchart tabuli napíše: *Are you swimming? No, I am not / Yes I am.* Pak vysvětlí žákům instrukce. Žáci předvedou činnost bez použití zvuků, kterou ostatní žáci hádají. Ten, kdo tuší předváděnou aktivitu se přihlásí a počká až ho předvádějící vyvolá. Podmínkou je,

že se musí zeptat otázkou: *Are you ...+ sloveso v průběhovém tvaru* a předvádějící odpovídá buďto: *Yes, I am/No I am not*. Pokud se první vyvolaný žák nezeptá správně, akce se opakuje. Učitel kontroluje pravidla hry s ohledem na mírné přeřeky, které jemně opraví s následnou pochvalou k tipujícímu i předvádějícímu. Může použít i gesto palce nahoru či krátký potlesk. Aktivita pokračuje, dokud žákům nedojdou nápady. Učitel mapuje, kdo se sám ještě neodvážil předvádět. Takového žáka motivuje a navádí, aby něco zkusil. Pokud i to nevyjde, nechá žáky rozdělit do dvojic s úkolem přijít s nějakou společnou činností, kterou ostatní budou hádat. Předtím musí ale opravit na flipchart tabuli odpovědi na: *Yes, we are/No, we are not*. Aktivita končí pochvalou za snahu a kreativitu a pobídne žáky k hromadnému potlesku.

- **Prvky sugestopedie:** Úspěch aktivity tkví v učitelově pozitivním očekávání a schopnosti předat nadšení z předvádění a hádání aktivit. Přínos pro žáky představuje přímé napojení na herecký výkon učitele a možnost učit se bezprostřední nápodobou. Další prvek sugestopedie spočívá v krátké imaginaci, ve které se mají žáci možnost uvolnit a v klidu si představit nějakou činnost. Učitel první scénkou dává žákům jasně najevo, že fantazii a humoru se v této aktivitě meze nekladou.

Název aktivity č.12: Poslech + hraní rolí

- **Cíle aktivity:** Porozumění krátkých dialogů, vytvoření vlastního rozhovoru se spolužákem a hraní rolí.
- **Průběh aktivity:** Učitel žáky vyzve, aby si sedli do lavic a vytvořili dvojice. Rozdá žákům poslední pracovní list č.8 a vysvětlí jim instrukce. „*You are going to listen to two conversations twice, but first, look at the pictures. What are they doing? Yes, the girl*

is waiting for the bus and the boy is eating and watching a programme about dinosaurs. Now, listen to the conversations and fill the gaps!"

Po druhé nahrávce přichází hromadná kontrola, kdy učitel píše vynechané otázky na flipchart tabuli. Poté učitel zadá žákům miniprojekt: „*Ted' máte 5 minut, abyste ve dvojicích vytvořili jednoduchou konverzaci, kterou pak zahrajete ostatním. Jsem zvědav, co vymyslíte!*“ Mezitím učitel prochází jednotlivé dvojice a navádí a motivuje žáky k úkolu. Pokud si nějaká dvojice nebude vůbec vědět rady, použije rozhovor z pracovního listu, který alespoň přepíše do spodní části listu.

- **Prvky sugestopedie:** Hraní rolí je zábavný a edukativní prvek rozvíjející především komunikativní, sociální a personální kompetence žáků. Zároveň zvyšuje soustředěnost a větší angažovanost v dané aktivitě. V neposlední řadě tento prvek zvyšuje motivaci k učení a snadné přenesení nacvičených scének do praktického využití mimo školu.

Název aktivity č.13: Zpětná vazba žáků

- **Cíle aktivity:** Dostat zpětnou vazbu žáků k předešlým třem odučeným hodinám.
- **Průběh aktivity:** Učitel společně s žáky sedí po obvodu půlkruhu. Učitel vyzve žáky, aby se zamysleli nad třemi posledními hodinami angličtiny.

Následuje diskuze a vyplnění anonymních dotazníků s následujícími otázkami:

- Co se Vám ve výuce líbilo?
- Co Vám bylo naopak nepříjemné?

- V čem se podle Vás lišila výuka těchto tří hodin od běžných hodin angličtiny?
- V čem se podle Vás lišila výuka těchto tří hodin od ostatních předmětů?
- Chtěli byste pokračovat ve výuce v podobném duchu předešlých hodin angličtiny? Proč?

3.8 Zpětná vazba žáků

Pomocí zpětné vazby žáků k odučeným hodinám je získán potřebný materiál pro závěrečné vyhodnocení stanoveného cíle této práce, tedy ukázat, že využitelnost prvků sugestopedie v běžné výuce anglického jazyka na základní škole je možná, a že zapojení těchto vybraných prvků přispívá k úspěšné a pestré výuce.

K získání potřebných dat poslouží, včetně reflexe vyučujícího, metoda hromadného rozhovoru a krátký dotazník s otevřenými otázkami zjišťující zejména libost/nelibost aplikovaných aktivit, společně s pocity a názory žáků z průběhu předešlých třech výukových jednotek. Chráska upozorňuje (2016), že otázky by neměly být sugestivní. Zkoumaným vzorkem jsou žáci 6. třídy na běžné základní škole, nicméně pro zachování práv o ochraně osobních údajů budou odpovědi v rozhovoru a dotaznících anonymní. Odpovědi žáků v dotazníku jsou autentické a rozdělené středníkem, případně doplněné o počet stejných odpovědí.

Odpovědi žáků ze skupinového rozhovoru:

Zahájení zpětné vazby začalo po skončení poslední aktivity. Žáky jsem požádal o krátké zamyšlení se nad třemi předešlými hodinami anglického jazyka. Na první otázku „*Co se Vám ve výuce líbilo?*“ žáci zmínili pouze písničku Lemon Tree. Jinak jsem z žáků cítil ostych vyjádřit se před ostatními. Rozdal jsem tedy anonymní dotazníky, při jejichž vyplňování měli žáci více klidu k promyšlení svých odpovědí a nejspíš i pociťovali větší anonymitu.

Odpovědi žáků z dotazníků:

1. Co se Vám ve výuce líbilo?

Žáci: Lemon Tree; 5x Na výuce se mi líbilo všechno; Nejvíce se mi líbilo, když jsme něco zpívali a smáli se; Spolupráce; Písnička Lemon Tree a povídací chvílky.

2. Co Vám bylo naopak nepříjemné?

Žáci: Nic.

3. V čem se podle Vás lišila výuka těchto tří hodin od běžných hodin angličtiny?

Žáci: Více jsme psali pracovní listy a míň povídali; Byla zábavná, vtipná a hezky zpracovaná; Měli jsme volnější hodinu; Byla zábava; Že takhle jsme museli všichni něco dělat a mluvili jsme furt spolu; Byli jsme v kruhu ze židliček a zapojil se každý; V tom, že jsme nepoužívali učebnice.

4. V čem se podle Vás lišila výuka těchto tří hodin od ostatních předmětů?

Žáci: Mohli jsme si něco říct a smáli jsme se nahlas, jinak nesmíme vydávat zvuky; Je tu více legrace; Že máme nejlepšího učitele; Mluvíme jiným jazykem; Hodně jsme poslouchali a bylo to celkově zábavné; Je to klidnější; Je to lepší než třeba zeměpis nebo přírodopis.

5. Chtěli byste pokračovat ve výuce v podobném duchu předešlých hodin angličtiny? Proč?

Žáci: Ano, protože posloucháme písničky; 3x Ano; Ano, baví mě to; Nevím, bylo to takový uhnání, lepší jsou normální hodiny angličtiny (míň pospícháme); Ano, líbilo se mi to; Ano, je sranda a více se naučíme si myslím; Ano, byla zábava.

3.8.1 Vyhodnocení zpětné vazby

V první části vyhodnocení začnu zpětnou vazbou žáků. Pro cíl práce jsou důležité odpovědi na otázky 1,2 a 5. Otázky 3 a 4 představují porovnávací charakter odučených třech výukových jednotek s běžnou výukou anglického jazyka a dále s ostatními předměty.

První dvě otázky zjišťovaly libost/nelibost výuky. Podle odpovědí a reakcí žáků je patrné, že si žáci výuku užili. Žáci pozitivně hodnotili píseň Lemon Tree. Jeden žák zmínil, že se mu líbila spolupráce ve výuce. Dále byl kladně hodnocen humor, zpěv a povídací chvílky. Pěti žákům se na výuce líbilo všechno. K odpovědím u druhé otázky zjišťující nelibost výuky odpověděli všichni žáci nic, respektive nic jim nebylo ve výuce nepříjemné.

U třetí otázky žáci porovnávali tři předešlé hodiny anglického jazyka s běžnou výukou anglického jazyka. Žáci zmiňují zábavu v předešlých hodinách a dále poukazují na fakt, že nepoužívali učebnice, nýbrž pracovní listy. Žáky zaujalo sezení v půlkruhu, kdy dva z nich projeví sympatie k organizaci výuky, kdy se do aktivit zapojovali všichni žáci a docházelo ke společným interakcím.

U čtvrté otázky měli žáci porovnávat poslední tři hodiny anglického jazyka s hodinami ostatních předmětů. Z odpovědí lze vyčíst, že žáci kladně hodnotili hodiny anglického jazyka ze zmíněných důvodů: nejlepší učitel, zábava, hudba, komunikace a smích ve výuce.

Poslední otázka zjišťovala, jestli žáci chtějí pokračovat v podobném stylu výuky předešlých tří hodin anglického jazyka. Téměř všichni žáci odpověděli, že chtějí pokračovat v podobném stylu výuky a ocenili zapojení poslechových aktivit a humoru do výuky. Jedna odpověď však podává zpětnou vazbu o nespokojenosti s rychlejším tempem výuky, než je tomu u běžných hodin anglického jazyka.

Z odpovědí z hromadného rozhovoru a dotazníků můžeme konstatovat, že hodiny anglického jazyka obsahující prvky sugestopedie zaujaly, pobavily, inspirovaly a hlavně motivovaly žáky do dalšího učení. Žáci si vytvořili pozitivní vzpomínku na příjemně a zábavně strávený čas ve škole, zatímco se učili, osvojovali daný obsah učiva, zpívali, komunikovali a spolupracovali. Druhá část hodnocení v podobě reflexe učitele se závěrečným vyhodnocením je obsažena v následující kapitole.

3.9 Reflexe učitele

3.9.1 Příprava hodin

Přípravu hodin jsem zahájil stanovením hlavních cílů a obsahu vzdělávání. Následně jsem sháněl co nejvíce vhodných materiálů použitelných do výuky. Některé jsem upravil a ostatní jsem vytvořil v grafickém programu Canva či v audio programu Audacity. Jednotlivé materiály jsem přiřadil k aktivitám, které jsem společně s dalšími interaktivními aktivitami pojmenoval a roztřídil podle toho, jaké dovednosti a jazykové prostředky u žáků rozvíjí a stimulují. Označil jsem aktivity s humorně motivačním charakterem a rovněž aktivity obsahující prvky sugestopedie. Po pár pokusech přesunování, třídění a představování si jednotlivých aktivit s ohledem na jejich návaznost a význam ve výuce, jsem byl konečně spokojen s vytvořeným časovým plánem. Dále jsem definoval dílčí cíle hodin a popsal průběh vybraných aktivit. Aktivity obsahující prvky sugestopedie jsem okomentoval a vysvětlil jejich přínos pro žáky.

3.9.2 První hodina

I přestože byli žáci informováni o chystané výuce, po vkročení do třídy na mne působili, že jsou napjatí a zvědaví, co se bude dít. Žáky jsem vyzval, aby si sedli na vypolstrované židle po obvodu půlkruhu. V první aktivitě se žáci uklidnili a vnímali odlišné zvukové i vizuální vjemy. Z mého pohledu přišli žáci s dobrou náladou a s dávkou očekávání nevšední hodiny. Poslání pozdravu naplnilo svůj cíl. Za využití prvky sugestopedie se dá považovat vytvořené příjemné a podnětné prostředí, vybavení třídy s hudební kulisou a celková organizace třídy, kdy v přední části seděli žáci na interaktivní aktivity a zadní část s lavicemi používali zejména ke psaní a práci s pracovními listy.

Žáci se dále seznámili s novou gramatickou strukturou skrz text, jenž byl doplněn pestrým obrázkem popisující činnosti jednotlivých členů rodiny v parku. Jsem si jist, že žáci pochopili instrukce k úkolům, jelikož měli téměř vše správně.

Sugestopedický prvek zde stále působil v podobě hudební kulisy. Žáky jsem také zaujmul osobitým přednesem daného textu, kdy zpozornili.

Tvorba nové identity a aktivita seznamující žáky se základním oblečením se žákům líbila. Nejprve do pracovního listu doplnili základní informace své postavy a poté spojovali, třídili a psali vybrané oblečení k částem těla. Poučení pro příště: Nejdříve uvést aktivitu, poté rozdat pracovní listy a následně vysvětlit instrukce a dílčí úkoly. Dva žáci totiž začali rychle vyplňovat novou identitu na základě svých vlastních charakteristik, což jsem včas zjistil v průběhu kontroly po zadání prvního úkolu. Žáci tedy ještě měli čas vymyslet novou identitu, kterou všichni kreslením oblékli, vybarvili a následně představili před ostatními. Samotné představování své nové identity mohlo být pro některé žáky výzvou a cítil jsem z nich ostych. Jakmile se však představil první žák pod jménem Prokop Dveře a jeho popisem, chtěli se rázem představit i ostatní. Žáky jsem naváděl k popisu své identity a doptával se, pokud něco z pracovního listu zapoměli zmínit. Pracovní list mohli mít u sebe a v průběhu představování ukázali svou oblečenou postavičku ostatním. Žáci se smáli tomu, co kdo má rád a co má na sobě. Narazili také na skutečnost, že neumí říct větší jak dvojciferné číslo k věku. Pokud podobná situace nastala, byl jsem plně nápomocen s překladem v průběhu celé výuky a zároveň jsem žáky chválil, pokud se ozvali, když si s něčím nevěděli rady.

Ve zbývajících minutách hodiny jsem žákům pustil zábavné video z internetu, ve kterém poznali z jakého filmu pochází mnou vložená píseň. Poslední aktivita se žákům líbila nejvíc, navzdory tomu, že jsem její přípravě věnoval nejméně času. Žáci ihned pochopili, co mají dělat a předháněli se v odpovědích. Vtipné scénky a doplnění jednoho slova v ingové formě představovalo pro žáky i pro mne završení příjemné, interaktivní a zábavné hodiny. Žáci si z hodiny odnášeli vypracované pracovní listy a dobrou náladu.

Hodinu hodnotím kladně z následujících důvodů:

- Dokázal jsem žáky nejdříve uklidnit a připravit na pochopení nové gramatické struktury.
- Žáci si vytvořili novou identitu a poté ji v anglickém jazyce představili ostatním.
- Až na drobné kázeňské problémy drželi žáci pozornost, snažili se a působili uvolněně.
- V hodině se stihlo vše, co bylo naplánováno. Mezi aktivitami jsem však musel žáky trochu popohánět, například v přesouvání se ze zadní části do přední části třídy a naopak.

3.9.3 Druhá hodina

Nejdříve žáci poslouchali píseň Lemon Tree, se kterou se následně pracovalo. Žáci si už při druhém poslechu písně pohupovali do rytmu a někteří se snažili broukat i zpívat. Snažil jsem se zpívat a zároveň žáky pobízet k jakékoliv participaci. V tuto chvíli mě žáci překvapili, jelikož se sami zeptali, jestli mohou jít na píseň tancovat. Požadavku jsem vyhověl, jelikož na učení není nic lepšího, než vidět žáky, kteří se spontánně baví na učitelem vytvořené aktivity v průběhu vyučování. Tento nečekaný moment jsem stihnul zdokumentovat, viz seznam příloh. První aktivita neměla však úspěch v diskuzi, která měla vycházet z textu písně. Přisuzuji to k tomu, že žáci ještě nemají dostatečně vyvinuté řečové dovednosti potřebné k diskuzi textu a myšlenek písně, ačkoliv se píseň žákům líbila a chtějí ji nadále v hodinách zpívat. Tři žáci dokonce ochutnali samotný citrón, který jsem přinesl do třídy. Byla to opravdu zábava, jelikož jeden žák spolknul pecku a zajímalo ho, jestli bude v pořádku. U některých žáků se tedy emotivní zážitek z aktivity dostal do paměti i pomocí chuťových smyslů. Oceňuji vlastní invenci žáků, protože se nebáli vznést návrh na činnost, která by je bavila a zároveň souvisela s právě probíhající aktivitou. Hlavním cílem bylo představit cizojazyčnou píseň obsahující přítomný čas průběhový,

a díky které by se u žáků zvýšila motivace vyhledávat a zajímat se o podobné obsahy v cizím jazyce. Podle reakcí žáků a odpovědí z dotazníků mohu jen potvrdit, že se píseň a aktivity s ní spojené žákům líbily a měly pozitivní vliv na aktivizaci žáků začátkem druhé hodiny.

U další aktivity se žáci posadili do lavic a vypracovávali úkoly z pracovního listu, které jim nedělaly velké problémy. Našli dokonce pravidlo týkající se tvoření záporu u probírané gramatické struktury. Následovala aktivita zaměřující se na výslovnost souhlásky *ŋ*. U této aktivity jsem nepočítal s tím, že někteří žáci nedokáží rozpoznat a uvědomit si, kdy se při výslovnosti vybraných slov dotýkají horního patra přední, a kdy zadní částí jazyka. Zároveň někteří žáci způsobovali zmatek, když byli přesvědčeni, že například při výslovnosti slova *banka* se horního patra dotýkají přední částí jazyka. Tuto aktivitu nehodnotím kladně, protože jsem se ani nepřiblížil k ideálu požadovaného cíle.

Následovala online hra s tematikou oblečení pomocí interaktivní tabule. Žáci si hru užili a všichni se zapojili. Důležitý aspekt jsem zde viděl ve spolupráci, vzájemném učení a v rychlém ponaučení se z chybného rozhodnutí žáků. Jelikož žáci vyrůstají ve světě digitálních a technologických vynálezů, práce s interaktivní tabulí pro ně nepředstavuje velký problém a naopak vnímají tyto aktivity snadně a zábavně. Zapojení spojovací hry na interaktivní tabuli vneslo do hodiny pohodu, kdy si každý žák zažil pocit úspěchu.

Komunikační aktivita ke konci hodiny vycházela z pracovního listu č.2, kde si žáci vytvořili novou identitu v předchozí hodině. Žáci nejdřív komunikovali ve dvojicích a poté došlo k interakci učitel-žák. Apeloval jsem zejména na správné užití zájmen a pomocného slovesa *být*. Žáci byli schopni s mírnou pomocí popsat oblečení své a spolužákovo za užití přítomného času průběhového. Byl jsem rád, že žáci přemýšleli v průběhu jejich dialogu a ve dvojici si vyhledávali názvy oblečení z pracovního listu č.1. Aktivitu hodnotím kladně, jelikož se všichni žáci zapojili do interakcí a rozvíjeli tak své řečové dovednosti.

Na poslední aktivitu, kdy jsem měl pustit píseň s animací, už nezbyl čas. Respektive jsem vyhověl požadavku, aby si žáci užili poslech písně 3x ze začátku hodiny a tím se i díky taneční kreaci časový plán posunul. Nicméně, improvizace nejen při výuce mi není cizí a jsem přesvědčen, že jsem se rozhodl správně, jelikož cíle hodiny byly splněny.

3.9.4 Třetí hodina

Třetí a zároveň poslední hodina naplánované výuky proběhla podle mých představ. Ze začátku hodiny jsem sice nečekal tolik zájmu ke sdílení vtipů a na někoho se nedostalo, nicméně vtip v angličtině o rajčatech připadal většině žákům vtipný a z výběru všichni doplnili anglické slovíčko *ketchup*.

Další aktivita se zaměřovala na seznámení se s tvorbou otázek na základě poslechu s porozuměním a následném nalezení pravidla tvoření otázek v přítomném čase průběhovém. Žákům nedělalo problém vypracovat úkoly z pracovního listu a většině se podařilo najít a napsat otázky. V průběhu aktivity došlo ke krátkým řízeným interakcím dle naplánovaného průběhu.

Při další aktivitě si žáci vymysleli jakoukoliv činnost, kterou postupně předvedli před ostatními pod podmínkou, že nesměli vydávat zvuky. Po krátké imaginaci jsem předvedl vzorově pantomima na skok a plavání. Po odpovědi *swimming*, jsem na tabuli napsal „*Are you swimming?*“ a vysvětlil jsem pravidla probíhající aktivity. Žáci se postupně hlásili s nápady na pantomimy, předváděli a osvojovali si řečové dovednosti za použití otázek a odpovědí slovesa být v přítomném čase průběhovém. Pobavila mě scénka žáků předvádějící ve třech herní situaci odpálení baseballového míčku. Další žáky napadlo například kreslit na interaktivní tabuli či předvádět čtení a mluvení. V závěru aktivity bylo strhující loupežné přepadení v roli žáků. Pouze jeden žák se nezapojil samotného předvádění, nicméně se aktivně zapojoval do hádání a když jsem se žáků zeptal, co v tuto chvíli dotyčný žák dělá, odpověděli, že sedí. Pokud zpočátku aktivity došlo ke gramaticky nesprávné otázce či odpovědi, raději jsem

celou větu zřetelně a gramaticky správně zopakoval, avšak většina žáků tuto interakci gramaticky i dramaticky správně pochopila. Tím se povedlo zapojit všechny žáky do zábavných a spontánních interakcí. Cíl aktivity byl splněn a na konci jsme si všichni hlasitě zatleskali.

V následující aktivitě žáci poslouchali krátké dialogy, zatímco v pracovních listech vyplňovali vynechaná slova. Při společné kontrole jsem se ujistil, že minimálně polovina žáků úkol splnila a ostatní měli pravopisné chyby, nebo slova nedokázali vůbec rozpoznat. Dále jsem žáky vyzval k sehrání jedné z těchto scének, či vytvoření a představení scénky jimi vymyšlené. Všechny dvojice si vybrali jednu ze vzorových scének a sehráli ji před ostatními. V ruce drželi imaginární telefon a volali na sebe přes sloup ve třídě. K mému překvapení se žáci snažili napodobovat i intonaci v konverzacích, což opět vytvořilo prostor pro humorné zakončení této aktivity. Žáci si sice nevytvořili vlastní rozhovor, ale dokázali sehrát krátký dialog v anglickém jazyce podle vzoru z pracovního listu.

V poslední aktivitě jsem žáky vyzval ke zpětné vazbě v souvislosti s posledními třemi hodinami anglického jazyka. Primárně mě zajímalo, proč se žákům výuka líbila, nebo nelíbila. Dále jsem chtěl zjistit, jestli by žáci chtěli pokračovat v podobném duchu předešlých hodin a co bylo jiné v porovnání s klasickými hodinami anglického jazyka či ostatními předměty. Z průběhu a výsledků zpětné vazby jsem s kvalitou a upřímností žáků nadmíru spokojen. Podrobné zhodnocení zpětné vazby žáků je rezebráno již v předchozí kapitole.

3.9.5 Závěrečné vyhodnocení

Osobně jsem si průběh výuky užil. Přesvědčil jsem se, že pokud mám kvalitně zpracovanou přípravu hodin, nastavené cíle se snadno naplňují. Ze zpětné vazby žáků a následné reflexe učitele vyplývá, že představená výuka splnila své cíle. Přínos vybraných sugestopedických prvků je rozebrán u jednotlivých aktivit odučených hodin. Při definování prvků různých metod a přístupů může být diskutabilní jejich vzájemné prolínání se. Odučené hodiny v praktické části práce jsou například

úzce spojeny s principy přímé metody. Výuka sice neprobíhala výhradně v cizím jazyce, nicméně požadovaná slovní zásoba souvisela s praktickým využitím. Dále se rozvíjely komunikační dovednosti žáků většinou v návaznosti na cvičení porozumění poslechu. Induktivně vyučovaná gramatika a slovní zásoba byla spojena funkcí, významem a kontextem konkrétní situace. Prvek audiolingvální metody je zahrnut do poslední aktivity celé výuky, kdy se žáci učili krátký dialog a snažili se ho správně zopakovat.

Popsané alternativní metody se svým způsobem vzájemně doplňují i překrývají. Z hlediska prvků sugestopedie se jedná o důležitý aspekt, který je představen i v komunitní metodě. Společně metody zdůrazňují aktivní zapojení žáků do výuky a vytvoření bezpečného prostředí v průběhu výuky. Sugestopedie se důkladně zaměřuje na vliv prostředí a hudby, což lze vidět z popisu naplánovaných hodin, fotografií třídy, ukázek z výuky a ukázek zpětné vazby, které jsou k nalezení v přílohách práce. Jednalo se především o následující prvky sugestopedie: hudební kulisa, dramatizace, hraní rolí, tancování, pozitivní prostředí, organizace třídy a v neposlední řadě vliv a osobnost učitele. Tyto prvky pozitivně působily zejména na motivaci žáků a přispívaly k efektivnímu osvojování učiva a pestrému průběhu výuky.

3.10 Závěr

Výuka cizího jazyka obnáší zaměření se na několik aspektů, které vstupují do procesu učení. Žádoucí je rozvoj zejména receptivních a produktivních dovedností, které mohou žáci využít v jejich životě. Další důležitý aspekt představuje osvojování jazykových prostředků. Opomíjený a velmi stěžejní aspekt se nazývá motivace. Vlastní zkušenost mne utvrdila, že motivace žáků v průběhu výuky je ve školním prostředí značně podceňovaná a mnohdy stimulovaná pouze získanou známkou, jež představuje vrchol poznaného v daném čase a tematickém okruhu. Myslím si, že nedostatečná pozornost učitelů k motivaci žáků během výuky negativně působí na přirozený rozvoj jejich kompetencí.

Diplomová práce si klade za cíl vhodně začlenit vybrané prvky metody sugestopedie do výuky anglického jazyka na 2. stupni běžné základní školy. Jelikož časová organizace této metody není aplikovatelná do klasické výuky, jen některé hodiny a aktivity obsahovaly vybrané prvky sugestopedie. V průběhu hodin byly využity následující prvky sugestopedie: hudební kulisa, organizace třídy - sezení v půlkruhu, tvorba nové identity, příjemná a přátelská atmosféra, role učitele, malování, tancování, zpívání, dramatizace, hraní rolí, prostor pro chybu, prostor pro úspěch a participaci každého žáka v aktivitách, výukový materiál, zábava a humor.

Bylo zjištěno, že sugestopedické prvky zahrnuté do výuky anglického jazyka mají schopnost podpořit proces učení. Ukázalo se, že jejich cílené zapojení do výuky pomáhá specifickými způsoby motivovat a stimulovat žáky k výkonům, při kterých si hodiny užijí, osvojí daný obsah učiva a zlepší jejich jazykové dovednosti. Díky těmto třem výukovým jednotkám popsaných v praktické části práce si žáci osvojili základní slovní zásobu týkající se oblečení a jsou schopni popsat oblečení své i ostatních. Dále dokázali porozumět jednoduchým textům a poslechům zaměřených na přítomný čas průběhový. Žáci získali potřebné informace a dovednosti,

aby byli schopni mluvit o právě probíhajících situacích a případně vytvořili otázku či krátkou odpověď.

Práce nabízí náhled do tradičních a alternativních metod cizojazyčné výuky a podrobně představuje jednotlivé znaky, historický kontext a průběh metody sugestopedie. Dále stručně popisuje fungování sluchového systému, využitelnost hudby ve výuce a funkce hudby obecně. Jsem přesvědčen, že praktická část může inspirovat učitele i budoucí učitele, kteří svým vyučováním chtějí žáky zaujmout a pozitivně motivovat k učení. Pevně doufám, že se učitelé anglického jazyka i ostatních předmětů nenechají limitovat, pokusí se do své výuky začlenit různorodé aktivity a najdou v hodinách místo pro zábavu a zdravý smích.

Tato práce je navíc důkazem, že propojení a začlenění různých metod a aktivit motivuje žáky k větší angažovanosti a přispívá k jejich pozitivnímu přístupu k učení. Přípravy odučených hodin byly sice časově náročné, avšak stejně jako jiných příprav se dají využít do dalších ročníků nebo se mohou různě modifikovat dle požadovaných cílů výuky.

3.11 Summary

This thesis implements suggestopedia aspects for English language classes. The theoretical part provides information on traditional and alternative methods for teaching foreign language at lower secondary school level. The thesis also contains a detailed description of suggestopedia. Another objective represents music theory and its various uses in teaching.

The practical part of this thesis offers preparation and evaluation of three English lessons that are created with their curriculum according to the Framework Education Programme and School Education Programme for secondary schooling.

It has been shown that implementing suitable suggestopedia aspects is possible to increase pupils' engagement and motivation during lessons. These aspects that increase learning process include background music, well-organized classroom, positive atmosphere during lessons, supportive and motivated teacher, dramatization, role playing, singing, new identity, and working material.

The thesis provides an inspirational model of three English lessons. Nevertheless, teachers should search for their own suitable way of using various activities based on their skills and abilities.

To conclude, teachers will benefit by asking, „How can I improve my lessons to motivate and engage pupils in learning process?“

Seznam použité literatury

FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. V Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

GERLICOVÁ, M. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2021. ISBN 978-80-271-1791-8.

GRIFFEE, D. *Songs in action*. Prentice Hall: Phoenix ELT, 1992. Classroom techniques and resources. ISBN 01-382-4988-1.

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků [Hendrich, 1988]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

CHODĚRA, R. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 8070421576.

LARSEN-FREEMAN, D. a M. ANDERSON. *Techniques & principles in language teaching*. Third edition. Oxford: Oxford University Press, 2014. ISBN 978-0-19-442360-1.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN isbn80-7315-038-7.

LIBERMAN, R. *An analysis of the placebo phenomenon*. Journal of Chronic Diseases, 1962.

LOZANOV, G. *SUGGESTOPAEDIA - DESUGGESTIVE TEACHING COMMUNICATIVE METHOD ON THE LEVEL OF THE HIDDEN RESERVES OF THE HUMAN MIND* [online]. Vienna: International

Centre for Desuggestology, 2005 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z:
<https://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/suggestopaedia%20-%20book.pdf>

MURPHEY, T. *Music & Songs*. Oxford: Oxford University Press, 1992. Resource books for teachers. ISBN 01-943-7055-0.

POLEDŇÁK, I. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1215-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 27s. [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>

RICHARDS, J. C. a T. S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4.

SMOLKA, J. *Dějiny hudby*. Brno: TOGGA agency, 2001. ISBN 80-902912-0-1.

SPOUSTA, V. *Hudebně-literární slovník: hudební díla inspirovaná slovesným uměním*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5311-3.

Školní vzdělávací program: 6. ročník Anglický jazyk [online]. 2006 [cit. 2022-03-12]. Dostupné z:
<http://www.zskasejovice.cz/download/file/svp-2014/anglictina/anglick%C3%BD%20jazyk%206.pdf>

TEPPERWEIN, K. *Umění lehce se učit: nové metody, které vám ulehčí učení*. Pelhřimov: Stanovum, 1993. ISBN 80-900-7844-3.

VALENTA, M. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN isbn978-80-262-0937-9.

Seznam použitých zdrojů ve výuce

Učebnice a pracovní sešity

HUTCHINSON, T. *Project 2*. Fourth edition. Oxford: Oxford University Press, 2014-. ISBN 978-019-4764-865.

HUTCHINSON, T. *Project 1*. Fourth edition. Oxford: Oxford University Press, 2014-. ISBN 978-019-4764-858.

HUTCHINSON, T. *Project: učebnice angličtiny 2*. 3. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2008. Oxford English. ISBN 978-0-19-476415-5.

Internetové zdroje

obrázek1: *IN THE PARK* [online]. [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: http://englishforwendy.blogspot.com/2018/11/presente-continuo_15.html

online hra: *Clothes* [online]. [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.gamestolearnenglish.com/clothes-game/>

text k písni: *Musixmatch* [online]. [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.musixmatch.com/lyrics/Fools-Garden/Lemon-Tree>

video 1: Relaxing radio, 2020, One Hour Alpha Waves in Nature | Realxing Music in a Forest, YouTube video, [cit. 2022-03-29] dostupné z https://www.youtube.com/watch?v=LIR_LTtOVnw

video 2: DigitalbySam, 2021, FUN Present Continuous Guessing Game, YouTube video, [cit. 2022-03-29] dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=bXJamxSzwXQ>

video 3: SpaceKnight, 2017, LEMON TREE ANIMATION WITH LYRICS, YouTube video, [cit. 2022-03-29] dostupné z https://www.youtube.com/watch?v=VaExN-H5vCc&ab_channel=SpaceKnight

Seznam zkratek

č. = číslo

GTM = Grammar-Translation Method (Gramaticko-překladová metoda)

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

str. = stránka

ŠVP = Školní vzdělávací program

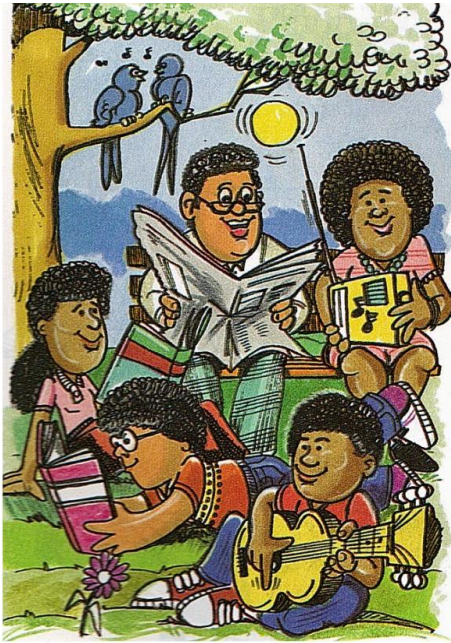
TPR = Total Physical Response (Úplná fyzická odpověď)

tzv. = tak zvaný

USA = The United States of America (Spojené státy americké)

Přílohy

Pracovní list č.1



obrázek 1

IN THE PARK

The Jones family is in the park today. The sun is shining and the birds are singing. It's a beautiful day!

Mr. Jones is reading the newspaper. Mrs. Jones is listening to the radio. Sally and Patty Jones are studying. And Tommy Jones is playing the guitar.

The Jones family is very happy today. It's a beautiful day and they're in the park.

True/False - look at the picture and decide

- The Jones family is in the town today.
- It is raining at the moment.
- Mr. Jones is sleeping.
- Mrs. Jones is listening to the radio.
- Patty and Sally are reading.
- Tommy is playing on drums now.
- They are all having fun today.


Tasks

1. Circle the main verbs with - ing in the text

2. Underline the helping verbs ,to be' (is/are)

3. Complete the phrases from the text

- The sun ...
- The birds ...
- Mr. Jones ...
- Mrs. Jones ...
- Sally and Patty Jones ...
- Tommy Jones ...

This is the present continuous tense! 

We can use it for actions and situations that are happening NOW.

Examples:

- **We are sitting on chairs now.**
- **We are wearing clothes at the moment.**

Pracovní list č.2

- Name:
- Age:
- I like ...

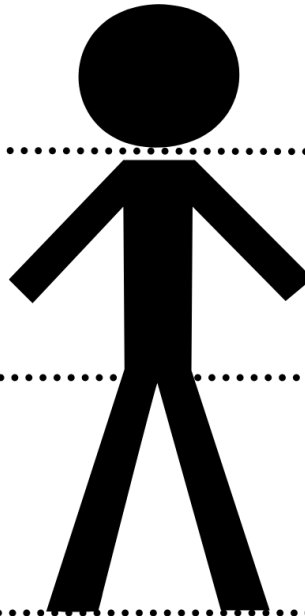
- I don't like ...
- I can ...
- I can't ...

New ID

upper part

middle part

lower part



a scarf



flip-flops



a coat



leggings



a hat



shorts



a jacket



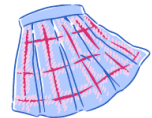
jeans



boots



a skirt



a T-shirt



a hoodie



a dress



socks



a sweatshirt



a cap



shoes



I am wearing.....

a shirt



gloves



Pracovní list č.3



Lemon Tree - Fools Garden

1.

I'm sitting here in a boring (.....)
It's just another rainy Sunday afternoon
I'm wasting my time I got nothing to do
I'm hanging around I'm waiting for (.....)
But nothing ever happens
And I wonder

2.

I'm driving around in my (.....)
I'm driving too fast, I'm driving too far
I'd like to change my point of view
I feel so lonely, I'm waiting for you
But nothing ever happens
And I wonder

3.

I wonder how, I wonder why
Yesterday you told me 'bout the
Blue, blue sky
And all that I can see
Is just a yellow lemon tree
I'm turning my head up and down
I'm turning, turning, turning, turning
Turning around
And all that I can see
Is just another lemon tree

4.

Sing dah
Dah-dah-dah-dam, dee-dab-dah
Dah-dah-dah-dam, dee-dab-dah
Dab-deedly dah
I'm sitting (.....), I miss the power
I'd like to go out, taking a shower
But there's a heavy cloud inside (.....) head
I feel so tired, put myself into bed
Well, nothing ever happens
And I wonder

5.

Isolation is not good for me
Isolation, I don't want to
Sit on a lemon tree
I'm steppin' around in a desert of joy
Maybe anyhow I'll get another toy
And everything will happen
And you wonder

6.

I wonder how, I wonder why
Yesterday you told me 'bout the
Blue, blue (.....)
And all that I can see
Is just another yellow lemon tree
I'm turning my head up and down
I'm (.....), turning, turning, turning
Turning around
And all that I can see
Is just a yellow lemon tree
And I wonder, wonder
I wonder how, I (.....) why
Yesterday you told me 'bout the
Blue, blue sky
And all that I can see
And all that I (.....)see
And all that I can see
Is just a yellow lemon tree



text k písni dostupný z: <https://www.musixmatch.com/lyrics/Fools-Garden/Lemon-Tree>

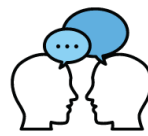


Before listening

1. What do you think a lemon tree is?
2. What does it mean „to wonder at something“?
3. What words can be in the empty places?



While listening - fill the missing words in the (brackets)



After listening - talk with your classmate and write some notes together



- What do you think the song is about?
- Is it a happy/sad song? Why do you think so?
- What is the message of the singer?
- What is he doing?



• Who is he waiting for?



• Do you like this song?



What are they doing?

1. Match the sentences to the pictures and write the correct number

- 1 *Lucy and Anna are having dinner.*
- 2 *Dan is phoning a friend.*
- 3 *Jake and Erin are watching a DVD.*
- 4 *Ethan is buying clothes.*
- 5 *Dad is sitting on the sofa.*
- 6 *Ben and his friend are waiting for the train.*
- 7 *My sister is walking to the shops.*
- 8 *Mum is reading a book.*



Project 1, 4th edition, 2014

2. Answer the questions, look at the examples

- Is Dad sitting on the armchair?
-No, he is not. He is sitting on the sofa.
- Are Ben and his friends waiting for the bus?
-No, they are not. They are waiting for the train.
- Is Ethan buying a PC game?
-
- Is mum swimming in the pool?
-
- Are Lucy and Anna having dinner?
-
- Is Dan playing football?
-

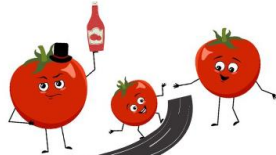


—

How do we make it negative?

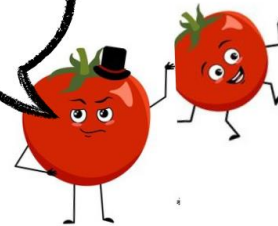
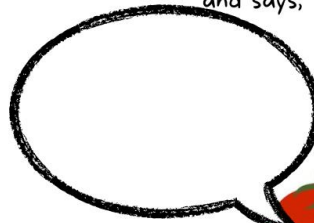
We simply add after is/are

I. Three tomatoes are walking down the street..
Papa Tomato, Mama Tomato and Baby Tomato.



II. Baby tomato starts lagging behind.

III. Papa tomato gets angry, goes over to the Baby tomato, and squishes him...
and says,



*to lag behind = zaostávat
*to squish = rozmáčknout
*to catch up = dohnat

What is Papa tomato saying?
(write your answer in the bubble)

'Catch up!'
['kætʃ ʌp]

x
'Ketchup!'
['ketʃəp]



Listen and write the names next to the pictures.

Project 2,4th edition, 2014



Ann Debbie and Sara Dan Ben Tom and David

Answer the questions

- Is Kate reading?
- What is Kate reading?
- What is Ann doing?
- Are Debbie and Sara playing tennis?
- Is Dan playing a sport?
- What is Ben doing?
- Are Tom and David playing football?
- What are Tom and David looking for?

What is the rule for making questions in present continuous tense?



Compare it with positive sentences. What is different?

Find these questions and write them down!

- a sport/Is/playing/Dan =
- Ben/What/doing/is =



- Kate is reading.
- Debbie and Sara are playing tennis.



Millie and Mickey are talking on a phone!

Fill the gaps!

What are they saying?



1

FRIEND What _____?

MILLIE I'm waiting for the bus.

FRIEND _____?

MILLIE To the sports centre.

FRIEND _____ with you?

MILLIE No, he isn't.

2

FRIEND What _____?


MICKEY A sandwich.

FRIEND _____ TV?

MICKEY Yes, I am.

FRIEND _____?

MICKEY It's a programme about dinosaurs.



Create and perform a similar conversation with your classmate!

Project 2,3rd edition, 2008




Organizace třídy – přední/zadní



Ukázky z hodin – pracovní listy

IN THE PARK



The Jones family is in the park today. The sun is shining and the birds are singing. It's a beautiful day!

Mr. Jones is reading the newspaper. Mrs. Jones is listening to the radio. Sally and Patty Jones are studying. And Tommy Jones is playing the guitar.

The Jones family is very happy today. It's a beautiful day and they're in the park.

True/False - look at the picture and decide

- F • The Jones family is in the town today.
- F • It is raining at the moment.
- F • Mr. Jones is sleeping.
- T • Mrs. Jones is listening to the radio.
- T • Patty and Sally are reading.
- F • Tommy is playing on drums now.
- T • They are all having fun today.

Tasks

1. Circle the main verbs with -ing in the text.
2. Underline the helping verbs 'to be' (is/are).
3. Complete the phrases from the text.

-The sun is shining
 -The birds are singing
 -Mr. Jones is reading
 -Mrs. Jones is listening
 -Sally and Patty Jones are studying
 -Tommy Jones is playing the guitar

This is the present continuous tense!

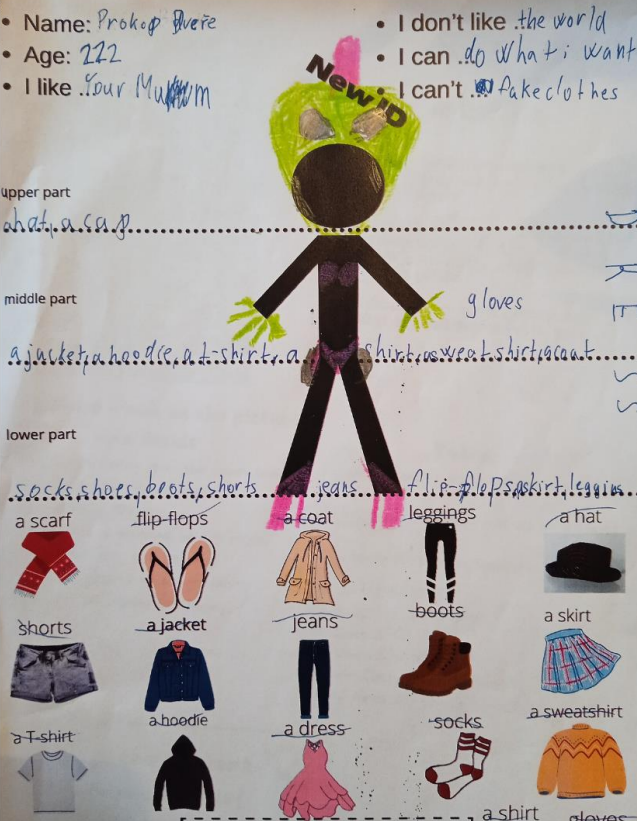
We can use it for actions and situations that are happening NOW.

Examples:

- We are sitting on chairs now.
- We are wearing...

Name: Prokop Bvere
 Age: 222
 I like: Sour Muffin

- I don't like: the world
- I can: do what i want
- I can't: take clothes



upper part
a hat, a cap

middle part
gloves
a jacket, a hoodie, a t-shirt, a shirt, a sweatshirt, a coat

lower part
socks, shoes, boots, shorts, jeans, flip-flops, leggings, a hat

a scarf	flip-flops	a coat	leggings	a hat
shorts	a jacket	jeans	boots	a skirt
a t-shirt	a hoodie	a dress	socks	a sweatshirt
				a shirt

Ukázky z hodin – aktivity



Zpětná vazba žáků

Co se Vám ve výuce líbilo?
Všechno

Co Vám bylo naopak ve výuce nepříjemné?
nic

V čem si myslíte, že se lišila výuka těchto tří hodin od běžných hodin angličtiny?
byli jsme v kruhu se židličkách a zapojil se každý

V čem si myslíte, že se lišila výuka těchto tří hodin od ostatních předmětů?
je tu více legrace.

Chtěl(a) bys pokračovat ve výuce v podobném duchu těchto předešlých hodin angličtiny?
ano.

Pokud Ano/Ne, proč?
bavi mě to m.

Co se Vám ve výuce líbilo?
LEMON TREE

Co Vám bylo naopak ve výuce nepříjemné?
NIC

V čem si myslíte, že se lišila výuka těchto tří hodin od běžných hodin angličtiny?
Lobně jsme poslouchali songs a byla to odhodové náborové

V čem si myslíte, že se lišila výuka těchto tří hodin od ostatních předmětů?

Chtěl(a) bys pokračovat ve výuce v podobném duchu těchto předešlých hodin angličtiny?
URČITE

Pokud Ano/Ne, proč?
ANO proto se posloucháme písničky

Co se Vám ve výuce líbilo?
Najvíce se mi líbilo když jsme něco repirovali a smáli jsme se

Co Vám bylo naopak ve výuce nepříjemné? X

V čem si myslíte, že se lišila výuka těchto tří hodin od běžných hodin angličtiny?
že takhle jsme museli všechno něco dělat a mluvili jsme furd spolu.

V čem si myslíte, že se lišila výuka těchto tří hodin od ostatních předmětů?
Mohlí jsme si něco říct a smáli jsme se nahlas, jinak nemusíme vydávat zvuky

Chtěl(a) bys pokračovat ve výuce v podobném duchu těchto předešlých hodin angličtiny?

Pokud Ano/Ne, proč? líbilo se mi to