



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

Téma:

Využití alternativních metod, zejména  
sugestopedie a superlearningu, při výuce  
anglického jazyka na prvním stupni základních  
škol

The application of Alternative Methods such  
as Suggestopedia and Superlearning in English  
Classes at Primary School

Program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
Vypracovala: Kateřina Viková  
Vedoucí práce: PhDr. Lenka Hessová  
České Budějovice 2019

## Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala 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 závěrečné práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou nebo ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdání textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, 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.

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní doktorce Lence Hessové za ochotu, podnětné rady a čas, který mé práci věnovala. Další díky patří mé rodině za velkou dávku podpory a trpělivosti.

# Obsah

Anotace .....	3
Klíčová slova .....	3
Abstract .....	4
Keywords .....	4
1. Úvod.....	5
2. Výukové metody.....	7
2.1 Stručná historie základu jednotlivých metod.....	8
2.2 Vzdělávání v současné škole .....	11
2.2.1 Reforma školského systému .....	12
2.2.2 Postavení učitele v současném systému .....	13
2.3 Frontální forma výuky .....	14
2.3.1 Vyprávění a vysvětlování .....	16
2.3.2 Výklad .....	18
2.3.3 Přednáška .....	20
2.4 Skupinová a kooperativní výuka .....	21
2.5 Alternativní výukové metody .....	24
2.5.1 Kritické myšlení.....	25
2.5.2 Hypnopedie .....	26
2.5.3 Neurolingvistické programování.....	27
2.6 Porovnání frontální a alternativní výuky .....	29
3. Suggestopedie a superlearning .....	33
3.1.1 Vymezení suggestopedie .....	33
3.1.2 Obsah učebních aktivit v hodinách .....	35
3.1.3 Prostředí třídy a učební materiály .....	38

3.1.4	Superlearning .....	39
3.2	Porovnání sugestopedie a superlearningu.....	43
4.	Příprava lekcí anglického jazyka založených na sugestopedickém základu.....	44
4.1	Popis jednotlivých tříd.....	44
4.1.1	Třetí třída .....	44
4.1.2	Pátá třída.....	45
4.2	Využití sugestopedie při výuce anglického jazyka ve třetí třídě ZŠ .....	46
4.2.1	ŠVP pro třetí třídu .....	46
4.2.2	Sestavení plánu první výukové hodiny.....	47
4.2.3	Sestavení plánu druhé vyučovací hodiny .....	51
4.2.4	Sestavení plánu třetí vyučovací hodiny .....	55
4.3	Využití sugestopedie při výuce anglického jazyka v páté třídě ZŠ .....	59
4.3.1	ŠVP pro pátou třídu.....	59
4.3.2	Sestavení plánu první výukové hodiny.....	60
4.3.3	Sestavení plánu druhé vyučovací hodiny .....	64
4.3.4	Sestavení plánu třetí vyučovací hodiny .....	68
4.4	Diskuse .....	72
5.	Závěr .....	74
6.	Resumé.....	76
	Seznam tabulek.....	79
	Přílohy.....	80

## **Anotace**

Diplomová práce je zaměřena na možnosti výuky anglického jazyka s využitím sugestopedických výukových metod. Je rozdělena do třech oddílů. První oddíl je zaměřený na přiblížení frontálních a alternativních metod výuky a jejich vzájemné porovnání, přičemž pozornost je zaměřena především na nejčastěji využívané metody frontální výuky a vybrané druhy alternativních metod. Součástí tohoto oddílu je též přiblížení obsahu Rámcového vzdělávacího plánu, který tvoří základní pilíř při tvorbě výukových plánů jednotlivých škol. Druhý oddíl obsahuje vymezení sugestopedie a superlearningu a možnosti jejich využití při výuce cizích jazyků. Za příklad zde slouží především využití této metody na specializovaných jazykových kurzech či ve vybraných jazykových školách. Do třetího oddílu jsou zahrnuty výukové plány určené pro třetí a pátou třídu na vybrané základní škole, které obsahuje aktivity zaměřené na využití smyslových podnětů a vzájemné spolupráce. Výukové plány jsou sestaveny na základě dříve získaných zkušeností s výukou na základní a jazykové škole, kde se již metoda superlearningu využívala. Výukové plány jsou následně využity v praxi a průběh takto odučených hodin je zhodnocen.

## **Klíčová slova**

Alternativní výukové metody, Frontální výuka, Sugestopedie, Superlearning, Anglický jazyk, Základní škola, Jazyková škola, Rámcový vzdělávací program, Školní vzdělávací program, Výuka

## **Abstract**

The thesis is focused on the possibilities of teaching English using suggestopedic teaching methods. It is divided into three sections. The first section is focused on the approach of frontal and alternative teaching methods and their comparison, while the focus is mainly on the most commonly used methods of frontal teaching. Selected types of alternative teaching methods are introduced as well. The content of the Framework Educational Plan is also included in this section. Framework Educational Plan forms the cornerstone of the curriculum development made on each individual school. The second section contains the definition of suggestopedia and superlearning and the possibilities of their use in foreign language teaching. The use of this method in specialized language courses or in selected language schools serves as an example. The third section includes the curricula designed for the third and fifth grades at the selected elementary school, which includes activities focused on the use of sensory stimuli and mutual cooperation. The curricula are based on the lessons learned at the elementary and language school where the superlearning method has already been used. The teaching plans are then used in practice and the result of the lessons taught is evaluated.

## **Keywords**

Alternative Teaching Methods, Frontal Teaching, Sugestopedia, Superlearning, English Language, Elementary School, Language School, Framework Educational Program, School Education Program, Teaching

# 1. Úvod

Znalost anglického jazyka dnes představuje esenciální dovednost, bez níž lze na pracovním trhu nalézt uplatnění pouze stěží. Výukové instituce proto nabízejí rozličné způsoby, jakými si lze praktickou znalost tohoto jazyka osvojit. Více či méně pokročilé znalosti by měli žáci a studenti získávat již v rámci povinné školní docházky a následného studia, avšak zkušenosti z praxe ukazují, že znalosti a schopnost jejich využití se mezi jednotlivými žáky i mezi vybranými školami značně liší. Klasická frontální výuka se ukazuje jako nedostatečná, a učitelé, kteří si přejí předat svým studentům co nejkomplexnější znalosti, proto hledají způsoby, jak lze výuku anglického jazyka zefektivnit.

Následující práce pojednává o možnostech využití alternativních metod při výuce anglického jazyka. Důraz bude kladen především na výuku pomocí sugestopedie a superlearningu, s jejichž pomocí může student výrazně zvýšit kapacitu osvojených znalostí. Tyto specifické hodiny mohou být uplatněny v každém stupni výuky, avšak vždy musí být přizpůsobeny úrovni znalostí žáka či studenta. V této práci bude pozornost zaměřena na využití sugestopedie a superlearningu na prvním stupni vybrané základní školy, na niž mám s výukou praktické zkušenosti. Na této škole byla doposud výuka vedená především pomocí obvyklých výukových metod spadajících pod označení frontální metoda, avšak stále více pedagogů do běžné výuky zařazuje prvky alternativních metod.

Důvody k výběru tématu sugestopedie jsou podloženy osobní zkušeností s tímto typem výuky v rámci jazykové školy, která se jako jedna z prvních v této lokalitě začala věnovat výuce touto metodou. Po absolvování odborných školení v Brně a potvrzení, že pro určité typy lidí je tato metoda výhodnější, jsem se rozhodla zařadit prvky této metody do výuky na běžné základní škole v kombinaci s klasickou výukou. Jednotlivé aktivity vycházejí z doporučení obsažených v rámcovém vzdělávacím programu, v němž je stanoveno, že výuka cizího jazyka je povinná od třetího ročníku základní školy. Ačkoliv není zákonem stanoveno, který jazyk má být vyučován, naprostá většina základní škol začíná jazykem anglickým.

Volba prvního cizího jazyka je ovlivněna především snahou snižovat jazykové bariéry, a přispět tak ke zvýšení komunikačních dovedností jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Anglický jazyk je považován za klíčový v mnoha zemích světa, a jeho znalost pomáhá překonat národnostní bariéry. Žáci



se s tímto jazykem setkávají také ve svém osobním životě, a proto jeho znalost využijí nejčastěji. Také bývají ke studiu tohoto jazyka nejvíce motivováni, neboť se pomocí jeho znalosti dorozumí téměř ve všech světových destinacích a výrazně si zvýší své šance na získání zkušeností z pobytu v zahraničí. Výuka anglického jazyka zároveň pedagogům nabízí možnost porovnání výsledků svých žáků mezi mnoha ostatními školami.

Výuka cizího jazyka na základních školách by měla probíhat takovým způsobem, aby si žáci první cizí jazyk osvojili alespoň na úrovni A2. První kontrolu znalostí, neboli první výstup, musí pedagogové provést na konci pátého ročníku. Žák by měl, dle stanov obsažených v Rámcovém vzdělávacím programu, prokázat, že rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně. Dále by měl dokázat samostatně použít slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal, rozumět obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu, případně obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností. Žák by měl také zvládnout přiřadit mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení, a napsat slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy.

Cílem této práce je na základě teoretických podkladů a praktických zkušeností sestavit šest výukových plánů, tři pro třetí ročník a tři pro pátý ročník, které vycházejí z principů superlearningové výuky, a ověřit tyto výukové plány v daných vyučovacích hodinách. Sestava výukových plánů zohledňuje složení jednotlivých tříd, jejich pokročilost, požadavky vycházející z Rámcového vzdělávacího plánu i časové možnosti hodiny. Po skončení každé výukové jednotky následuje její evaluace, v níž je zhodnocena celková úspěšnost výuky a její dopady na sociální klima třídy. Výuková jednotka sestává z několika aktivit, které umožňují zapojit do studia několik smyslů zároveň. Výuka se odehrává v přátelském prostředí, žáci mezi sebou nesoupeří o nejlepší známku, spíše je podporována vzájemná spolupráce a pomoc. Výstupy získané v této práci mohou posloužit jako inspirace pro skloubení alternativního a frontálního způsobu výuky i pro zdůraznění pozitivních či negativních aspektů výukové metody sugestopedie a superlearningu.

## 2. Výukové metody

Výuka na základních a středních školách se odehrává v rámci jednotlivých hodin, které jsou organizovány pomocí výukových metod. V optimálním případě se tyto metody prostřídají, aby mohly být potřebné znalosti předány velkému počtu žáků. Každý žák představuje individualitu, k níž si pedagog potřebuje najít cestu. Výuková metoda by měla být postavena tak, aby učitel dokázal sjednotit jednotlivé individuality a přistupovat k žákům podobným způsobem, avšak při dostatečném respektu k odlišnostem.

Podstatu výukových metod lze, dle názoru Žáka (2012), charakterizovat jako „*system vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů. Prostřednictvím výukových metod se děje komunikace a interakce mezi učitelem a žáky, která směřuje k dosažení edukačních cílů*“ (Žák, 2012:5). Zvolená výuková metoda by měla být využita takovým způsobem, aby s její pomocí dokázal učitel žákům zprostředkovat učivo, být nápomocen k osvojení nových informací, a pomocí specifických kroků dosáhnout předem stanoveného cíle. Metoda tedy plní funkci regulace (řízení) učení žáků. Každá výuková metoda nabízí různou míru rozvoje žákovy osobnosti a je zaměřena na dosažení jiných cílů. Žák (2012) také zdůrazňuje, že veškeré výukové metody jsou však obecně „*založeny na učitelově regulaci žákova učení, což znamená, že učitel konkretizuje edukační cíle, rozpracovává učivo, plánuje navozování učebních aktivit žáků, zprostředkovává žákům učební informace a úlohy, kontroluje průběžné výsledky jejich učení a plánuje další průběh výuky*“ (Žák, 2012:5).

Metoda by vždy měla být volena s ohledem na daný předmět, na cíl, kterého chce učitel dosáhnout, a také s ohledem na možnosti a schopnosti žáků. Nelze jednoznačně určit, která z metod výuky je hodnotnější a která méně hodnotná. Pedagog také některé metody zvládá lépe a jiné hůře, některé dokonce může naprosto odmítnout. Maňák a Švec (2003) uvádějí, že každá ze zvolených metod by měla ve vztahu učitel - žák plnit zejména následující předpoklady: (Maňák, Švec, 2003:45)

- *pomáhá nalézt vztah mezi cíli učení a vhodnými učebními strategiemi žáků;*
- *podněcuje žáky k tomu, aby hledali svoji vlastní cestu k novým poznatkům;*
- *přispívá k tomu, aby si žáci uvědomili, co už znají a dovedou;*
- *motivuje žáky k tomu, aby zhodnotili, co se v dané vyučovací hodině (využitím různých výukových metod) naučili a čemu neporozuměli;*

- poskytuje žákům příležitosti k monitorování a sebehodnocení jejich učebních aktivit;
- vytváří situace, které vyžadují, aby žák kontroloval a příp. korigoval svoje učení.

Výukové metody se obvykle rozdělují podle různých kritérií, jedním ze základních dělení je na klasické a alternativní. Podle Maňáka a Švece (2003) jsou klasické metody založeny na stylu frontální výuky, kdy je učitel postaven před třídu žáků a předává jim jednosměrně určité kompendium znalostí. Je zde postaven do pozice zkušenějšího, který předává nové vědomosti méně zkušeným. Alternativní metody jsou obvykle aplikovány na malém počtu žáků, kteří vzájemně spolupracují, případně s nimi úzce spolupracuje sám učitel. V některých metodách se učitel vzdává pozice zkušenějšího, a přistupuje ke svým žákům jako k rovnocenným partnerům (Maňák, Švec, 2003).

Organizace výuky poskytuje učiteli potřebnou strukturu, pomocí které může aplikovat jednotlivé metody a realizovat výchovně vzdělávací proces. Pro podporu vzdělávání může využívat různé výukové materiály a didaktické prostředky. Podle Žáka (2012) vytvářejí „organizační formy v těsné souvislosti s metodami výuky předpoklady pro úspěšný průběh výuky. Také formy výuky je možné dělit různým způsobem, například dle následujících kritérií:

- charakteru výukového prostředí (výuka ve třídě, v dílně, v muzeu, ...)
- délky trvání (vyučovací hodina, speciální kurz, ...)
- vztahu k osobnosti žáka (výuka hromadná, individuální, ...)“ (Žák, 2012:5).

Dále popisované výukové metody mohou být využity při výuce téměř všech jazyků. Vzhledem k rozšířenosti využití anglického jazyka i vlastní učitelské zkušenosti jsou však následující kapitoly popisovány z hlediska výuky lekcí anglického jazyka.

## **2.1 Stručná historie základu jednotlivých metod**

Výuku jako způsob předávání informací zkušenějšími jedinci jedincům méně zkušeným lze nalézt již v městských státech starověkého Řecka, stejně jako v jiných částech světa. Vzdělání však nebylo určeno všem jedincům, kteří se ve společnosti nacházeli, a počet žáků byl také výrazně menší. Po uzákonění povinné školní docházky bylo nezbytné vyřešit potřebu sdělit velké množství poznatků mnoha jedincům, pro což se ukázala jako nejvhodnější metoda přednášky či výkladu, tedy frontální styl výuky. Učitel tak mohl

stanovený obsah učiva předat všem přítomným žákům, a vzhledem k unifikaci obsahu učiva si mohl snadno otestovat rozsah znalostí svých žáků.

Jak zdůrazňuje Žák (2012), již v průběhu devatenáctého století však bylo zjištěno, že jednotný styl výuky není vhodný pro každého žáka stejně. Proto se mnozí odborníci v oblasti pedagogiky snažili rozvíjet učitelské dovednosti takovým způsobem, který by pomohl rozvíjet dovednosti a schopnosti každého žáka specifickým způsobem (Žák, 2012). Jednou z důležitých osobností, ovlivňujících historii pedagogiky, je J. F. Herbart. Práce tohoto pedagoga nepochybně přispěla „*k novému chápání pedagogické výuky, k objasnění její struktury, obsahu a metod. Konzervativní stránka Herbartova pedagogického systému se jasně odráží v jeho představách o řízení dětí, kterými je odůvodňována nutnost disciplinárních opatření u dětí*“ (Somr, Hrušková, 2014:416). Jeho pedagogika však úzce souvisí s určitými myšlenkovými proudy filosofie a psychologie, Herbart klade důraz zejména na praktickou filosofii, využití etických principů a psychologických poznatků, které tvoří nejdůležitější pilíře pedagogiky (Hartbart in Somr, Hrušková, 2014). Právě tato multidisciplinarita, která je dnes již považována za samozřejmou, představovala v Herbartově době převratný přístup.

Hartbart založil své pedagogické principy na důležitosti vytvoření pedagogického kauzálního vztahu, v němž se „*poznání, přání, víry a chování jedince mění podle cílů vzdělávacího procesu*“ (Hartbart in: Somr, Hrušková, 2014:417). Jeho koncept „Bytí“ ve skutečné bytosti, která není vnímána jako sama o sobě, zahrnuje pojetí této bytosti jako vědomí, které se mění vstupem do vzájemného kontaktu s druhými bytostmi. Každá duše disponuje určitými psychickými myšlenkami, kterými se projevuje vnitřní život každé bytosti. Herbart byl do jisté míry ovlivněn Hegelem a dalšími filosofy, a pedagogické principy vzdělání se snaží pojmout v jejich komplexnosti a dialektice. Výuka na základě vztahu předpokládá, že při procesu vzdělávání dochází k ovlivnění obou bytostí, učitele a studenta, s čímž by měl být srozuměn především učitel (Hartbart in Somr, Hrušková, 2014).

Další důležitou osobností pedagogiky je B. F. Skinner, který založil svou koncepci programované výuky na neobehavioristické teorii učení (learning theory). Podle Grulichy (1966) Skinner vycházel z předpokladu, že „*organismus se učí hlavně ze změn v okolí a že těmito změnami je možno při správném režimu usměrnit jeho chování*“ (Grulich, 1966:518). V tradičních technických systémech, s jejichž pomocí byl proces učení zkoumán, závisely výsledné výkony na mnoha proměnlivých okolnostech, přičemž bylo poměrně snadné

dopustit se chyby. Jejich eliminace závisí podle Skinnera (in Grulich, 1966) na „*schopnosti organismu udržet si naučené chování v daném stavu na dlouhou dobu, čehož je možno dosáhnout spíše pomocí opakování, nežli zpevněním. Základní mechanismus učení se tak redukuje na podnět (stimulus), odpověď (response) a zpevnění (confirmation)*“ (Skinner in Grulich, 1966:518). Učení je efektivnější, má-li zpevnění podobu úspěšného spoje, je-li pro učícího správný výkon zároveň odměnou. Třetí problém spatřoval Skinner (in Grulich, 1966) v přípravě takového programu učiva, kterým se učení dostane série postupných přibližování ke konečnému, požadovanému komplexu chování. Za základní problém autor považuje takové uspořádání materiálu, prezentaci učiva, kterému se máme učit, do velkého počtu malých kroků (Skinner in Grulich, 1966).

Jiný typ pojetí procesu vzdělávání zastával G. Pask (in Grulich, 1966). Vyučování je podle Paska nutno pojímat jako strategickou hru mezi vyučujícím a jeho studenty. Program výuky nemá být koncipován jako určitý sled kroků nebo algoritmů, nýbrž má mít spíše charakter celkové strategie učení, která se dotváří ještě v průběhu samého procesu. Má být koncipován ve smyslu „*hypotézy neboli možné prognózy aktu učení, při němž je důležitý moment stochastického předvídání správných a nesprávných odpovědí*“ (Pask in Grulich, 1966:519). Pask považuje výukový proces v jistém smyslu za proces řízení, přičemž typickým způsobem interakce umožňující modifikaci a ovlivnění lidského učení je výuková konverzace. Jsou to však „*spíše logické principy konverzace než logické principy komunikace, které si vynucují interakci mezi učitelem a učícím se*“ (Pask in Grulich, 1966:519). Za pilíř učení je tedy považována konverzace v podobě řešení určitého problému, diskuse a disputace, během níž jsou nalézána různá řešení, postoje a názory.

Většina teoretiků pedagogiky navázala na rozdělení dvou základních funkcí vzdělávacího procesu, *educatio* a *eruditio*. Také Vališová a Kasíková (2011) zastávají názor, že vzdělávací proces by neměl být pouze zajištěním předání informací, ale též procesem výchovy ve smyslu předání morálních hodnot, které tvoří základ společenských vztahů. Systém frontální výuky, předávající kvantum informací velkému počtu studentů, však podpořil postupné zmenšení významu výchovy a přílišné zdůrazňování vzdělání ve smyslu pouhého předání informací (Vališová, Kasíková, 2011). Postupný vývoj alternativních výukových metod, které se soustředily na vzdělávání menšího počtu žáků, se ke koncepci vzdělávání nedílně propojeného s výchovou opět navrácí, a snaží se podporovat nejen praktické osvojování si dovedností a znalostí, ale též výchovné působení učitele a spolužáků.

Vysoké nároky jsou také kladeny na vzdělání učitelů. Zatímco na počátku dvacátého století se učitelé působící v obecných a měšťanských školách vzdělávali převážně v učitelských ústavech, v druhé polovině dvacátého století se již začíná prosazovat potřeba vysokoškolského vzdělání pedagogů. Vališková a Kasíková (2011) poukazují na skutečnost, že *„pojetí pedagogického působení se postupně ustálilo na čtyřdimenzionálním pojetí, kdy učitel uplatňuje v rámci pedagogického procesu poznatky z psychologie, pedagogiky, filosofie a sociologie“* (Vališová, Kasíková, 2011:66). Kromě těchto základů pak musí pedagog prokázat také znalost vyučovaného oboru, kterému se bude v rámci výuky věnovat. Volba vzdělávacích metod je povětšinou plně v kompetencích pedagoga, který se během svého působení v procesu vzdělávání profiluje. Většina současných pedagogů však považuje frontální metody za základ výuky.

## **2.2 Vzdělávání v současné škole**

Současný systém školství prochází postupnými změnami, které se projevují nejen v oblasti obsahu výuky, ale také ve volbě výukových metod a v přístupu k žákům a studentům. Každá škola má možnost ovlivnit obsah vzdělávacích aktivit vytvořením vlastního Školního vzdělávacího programu (ŠVP), který však i nadále zůstává součástí soustavy vzdělávacích dokumentů. Pedagogové, kteří se zabývají tvorbou programu v rámci své školy, musí do tohoto dokumentu zahrnout zejména klíčové kompetence, které by si měli žáci během vzdělávání osvojit. Kompetence vycházejí z jednotlivých vzdělávacích oblastí, a žáci se s nimi seznamují v rámci sestavených témat, jejichž posloupnost je do značné míry určena v rámcovém učebním plánu. Pro tvorbu ŠVP jsou závazné určité zásady, vytyčené Národním vzdělávacím programem. Podle Maňáka a kol. (2008) je důležitým prvkem *„dodržení stanovených cílů vzdělávacích aktivit, mezi které patří pomoc žákům utvářet a rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout jim základ všeobecného vzdělání, zaměřeného na situace blízké životní realitě“* (Maňák, 2008:91).

ŠVP si každá škola vytváří na základě Rámcového vzdělávacího programu (RVP), který tvoří *„obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly oba programy zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“* (NUV, 2018). RVP stanovuje zejména konkrétní cíle, kterých by mělo být

v rámci vzdělávání dosaženo, dále délku a povinný obsah vzdělávání, který by měl odlišný pro školy se všeobecným a odborným zaměřením. Dále jsou zde vymezeny podmínky, za jakých se mohou v základních školách vzdělávat děti se specifickými vzdělávacími potřebami, jakým způsobem musí být zajištěny podmínky ke studiu a ochrana zdraví žáků i učitelů. Pracovníci Národního ústavu pro vzdělávání uvádějí, že RVP je postaven „na současných znalostech vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělávání zprostředkovat, a pedagogiky a psychologie o účinných metodách a organizačním uspořádání vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji vzdělávaného. Tvorbu a oponenturu rámcových vzdělávacích programů zajišťují příslušná ministerstva prostřednictvím odborníků vědy a praxe, včetně pedagogiky a psychologie. Rámcové vzdělávací programy vydává ministerstvo po projednání s příslušnými ministerstvy“ (NUV, 2018).

### **2.2.1 Reforma školského systému**

V posledních letech dochází k výrazné proměně pojmu vzdělávání. Vzhledem k měnícímu se postavení jedince ve společnosti musí tento jedinec zvládnout více nežli pouhé osvojení teoretických znalostí. Dostupnost velkého množství informací klade zvýšené nároky zejména na schopnost s těmito informacemi nakládat, zpracovávat je, porozumět vzájemným souvislostem mezi jednotlivými informacemi a rozeznat pravdivé od podvrženého. Jak zdůrazňuje Maňák (2008), reforma vzdělávacího systému ve školách je zaměřena „nejen na obsah jednotlivých oborů, ale také na vytvoření kurikula propojujícího jednotlivé obory, na průběh a metody výuky a v neposlední řadě také na příjemce nových informací, tedy na studenta“ (Maňák, 2008:37).

V první řadě dochází ke změnám v obsahu jednotlivých vyučovaných předmětů, v nichž je důraz kladen na odlišné aspekty oborových znalostí. Hlavním zdrojem požadavků na obsah jednotlivých předmětů je dle Maňáka (2008) kultura, která spoluurčuje oborové obsahy ve smyslu „souhrnu faktů a pojmů vědeckých, uměleckých, technických a jiných oborů a o pochopení jejich struktury“ (Maňák, 2008:41). Obsah sestavují především pedagogové, kteří by však neměli zohlednit pouze rozsah vědomostí ve vlastním oboru, nýbrž by měli zahrnout také výsledky vzdělávání svých kolegů v jiných oborech. Jak zdůrazňují Maňák a kol. (2008), pro zařazení určitého oborového obsahu do kurikula daného předmětu „je nezbytné ho legitimizovat, tedy vložit do širšího systému vzdělávání na základě jeho důležitosti, cílů vzdělávání a dalších zohledňujících aspektů“ (Maňák, 2008:40).

Dochází také k celkové proměně přístupu ke vzdělávacímu procesu a ke způsobu začlenění obsahu jednotlivých předmětů do systému výuky. Maňák a kol se domnívají, že učitel by především měl žákům vědění zpřístupnit, při dodržení zásad „*respektu vůči individualitě žáka, jeho způsobu myšlení a vnímání světa, hodnotové orientace a postojů*“ (Maňák, 2008:41). Učitel tedy hledá vzdělávací hodnotu určitého obsahu vzdělávání a ztvárňuje ji pro účely výuky tak, aby přispěla k naplňování vymezeného vzdělávacího záměru. Dle Štecha (2004) je učivo „*didaktickým uskutečňování kurikulárního obsahu, které probíhá v komunikaci mezi učitelem a žákem v subjektivní a objektivní rovině, přičemž žákovo myšlení se propojuje s myšlením oborovým*“ (Štech in Maňák, 2008:41).

Třetí aspekt reformy se nazývá kognitivní transformace, kterou Maňák označuje jako „*proces zpracování informací, které v procesu výuky nabývají formu vnějších reprezentací učiva*“ (Maňák, 2008:42). Obsah učiva do jisté míry mění vnitřní koncept studentova rozumění světu a jeho zákonitostí, což následně iniciuje změnu ve struktuře studentových znalostí (výsledku procesu poznávání určitých skutečností), dovedností (dispozic k provádění určitých činností), postojů (vyjadřujících vnitřní vztah k určitým aspektům skutečnosti) a kompetencí jakožto komplexních struktur, na jejichž základě student rozumí světu (Maňák, 2003:42-43). Výsledek tohoto typu transformace je však obtížně uchopitelný a velmi individuální.

### **2.2.2 Postavení učitele v současném systému**

Role pedagoga se za posledních dvacet let výrazně proměnila, což je patrné nejen při pohledu na nově vzniklá vzdělávací zařízení, ale též při porovnání pedagogů ve vzdělávacích zařízeních s dlouhodobou tradicí. V rámci ŠVP se při výběru učitelů zvažuje především oborová znalost vybraného předmětu, který bude pedagog vyučovat. Dle Maňáka (2008) vysvětlovaly dřívější pedagogické tradice znalost oboru jako „*maximálně dosažitelnou pedagogickou odbornost samu o sobě, bez hlubšího zřetele k psychologickým a pedagogickým aspektům při jeho zprostředkování žákům*“ (Maňák, 2008:93). Současná kurikulární pravidla sice nabízejí učitelům využít vícero možností způsobů, jak vlastní výuku uchopit, avšak skutečná volba a praktické využití je založeno na dosavadních znalostech a zkušenostech každého učitele, tudíž jsou velmi individuální. Základní požadavek na uvedení ŠVP do praktické výuky tedy spočívá, dle Maňáka a kol. (2008), v modifikované aplikaci jeho „*obsahu na práci konkrétního pedagoga a konkrétní školy podle místních podmínek a*



*možností, bez nutnosti následovat direktivní příkazy“* (Maňák, 2008:96). Od učitele však vyžaduje tento postup dostatečnou míru sebevědomí, tvůrčí přístup k novým metodám a odvahu k převzetí zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí.

Učitel ve své praxi reaguje zejména na potřebu změny od pouhého osvojení si teoretických znalostí k získání kompetencí, tedy schopnosti využít získané znalosti v praxi. Po žácích je vyžadováno nejen získání určitého rozsahu vědomostí, ale zároveň tyto vědomosti zasadit do širšího aplikačního rámce, tedy do každodenních situací vyžadujících aplikaci specifických dovedností. Maňák a kol. (2003) pod pojmem kompetence rozumí *„komplexní dispozice umožňující řešit problémové úlohy situované do autentického kontextu, ať již každodenního či profesního“* (Maňák, 2003:144). Reusser (2005) se domníval, že problémy současné praxe nemohou být řešeny pouhou aplikací osvojených znalostí a jednoduchých dovedností, nýbrž jejich řešení vyžaduje *„vhled a tvořivé propojení dosavadních znalostí a dovedností spolu se zpracováním nových znalostí“* (Reusser in Maňák, 2008:145). Pedagog tedy nepředává pouze návod na řešení daného problému, nýbrž potřebuje, aby si studenti sami našli vlastní cestu k jeho řešení.

Vyučovací metoda má proto, dle Maňáka (2008), v současném systému výuky důležitou úlohu, neboť pomáhá učiteli udržet určitý systém během hodiny. Pedagog má v současné době k dispozici bohatou nabídku výukových metod, čímž je však postaven před nutnost vybrat vždy tu nejvhodnější. Volba výukové metody závisí nejen na obsahu učiva, ale též na schopnostech učitele tuto metodu využít, na typu žáků, kteří si znalosti a informace osvojují, či na podpoře jeho zaměstnavatele, tedy školy (Maňák, 2008:96-97). Podle Maňáka a kol. (2003) vyžadují některé novější metody výuky absolvování specializačních školení, na nichž učitelé získají nejen teoretické znalosti, ale též si vyzkoušejí praktickou aplikaci. Právě praktické uplatnění primárních aspektů každé výukové metody nabízí učiteli možnost propojit jednotlivé znalosti s globálním vnímáním vzájemných souvislostí, čímž se poodhalí složitost vztahových příčin. Komplexní přístup je v novějších vzdělávacích systémech aplikován již od první třídy (Maňák, 2003).

### **2.3 Frontální forma výuky**

Frontální výuka představuje doposud v mnoha školách stěžejní formu výuky. Tento typ výuky se vyznačuje dominantním postavením učitele, který řídí a organizuje vyučovací hodinu a předává žákům co nejvíce logicky uspořádaných informací. Kahloust a Obst (2002)

tvrdí, že „žáci v průběhu výuky plní vždy ve stejném čase stejné učební úkoly, tedy probírají stejnou látku, postupují jednotně (hromadně) stejným způsobem“ (Kalhoust, Obst, 2002:45). Dle jejich názoru se taková forma výuky vyznačuje jednosměrnou komunikací od učitele k žákům, cílově orientovaným řízením všech procesů a vyučováním ve velkých skupinách, tudíž je vhodná pro použití v běžných třídách. Často je kritizovaná, protože nepodporuje spolupráci mezi žáky, jejich aktivitu a samostatné myšlení. I přesto je hojně používaná, jelikož umožňuje zprostředkovat žákům velké množství učiva v relativně krátkém čase (Kalhoust, Obst, 2002).

V současném nastavení počtu žáků v jednotlivých třídách také představuje frontální výuka nejjednodušší způsob, jakým může učitel předat větší objem informací všem žákům za krátký čas. Protože pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou a se stejným obsahem činnosti, může také následně osvojení takto předaných informací snáze hodnotit. Již J. A. Komenský vytvořil podobný „*didaktický systém hromadného vyučování, v němž učitel řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hromadná výuka nejčastěji sestává z úseků vedených frontálně a z momentů individuální práce žáků. Třída je vytvořena podle stejného věku dětí; je probírána stejná látka, stejné úkoly ve stejném čase*“ (Žák, 2012:21). Místo učitele je vpředu před tabulí, proto se vžil název frontální výuka. V současném školském systému určuje organizaci školního dne rozvrh hodin, přičemž dle ustanovení by měla jedna vyučovací hodina trvat 45 minut. Po tuto dobu se žáci obvykle věnují stejnému předmětu.

Dle Žáka (2012) je cílem frontální výuky, kromě předání určitého kompendia znalostí, také procvičování poznávacích procesů. I přesto, že je zde důraz položen na jednosměrnou komunikaci, žáci mohou učiteli v rámci samostatných úkolů poskytnout zpětnou vazbu o způsobu, jakým tyto informace uchopili a zpracovali. Obvykle však v rámci individuálního plnění úkolů nemají formální kontakty s ostatními spolužáky. Slovní výklad učitele by měl být v rozumné míře doplňován zápisem na tabuli, a schopný učitel může pro lepší názornost doplnit svůj výklad pomocí obrazových schémat. Je to vždy učitel, kdo stanovuje tempo a rozsah učebních úloh takovým způsobem, který vyhovuje co největšímu počtu žáků. Žáci řeší úlohy podle instrukcí učitele, který hodnotí jejich práci. Uspořádání třídy je stálé. Tato forma může mít různé podoby využití, například podobu vysvětlování při využití názorně-demonstrační metody (Žák, 2012).

Metody frontální výuky se, dle Kalhousa a Obsta (2002), nazývají Informačně-receptivní metody, a bývají realizovány „zejména pomocí výkladu, vysvětlování, také prostřednictvím popisu, ilustrací, demonstrací, pokusů, poslechu, s užitím učebnice nebo jiného pracovního textu, pomocí dalších studijních pomůcek (obrazů, schémat, diagramů), videoprogramů atd.“ (Kalhous, Obst, 2002:47).

Učitel působí jako primární zdroj informací, žák naslouchá, pozoruje, opakuje, sleduje text, avšak není vybízen k samostatné aktivitě. Metoda se jeví jako velmi efektivní v případě nutnosti sdílet nové poznatky. Jak zdůrazňuje Červenková (2013), dlouhé přednášky mohou pro žáky představovat obrovskou zátěž, neboť žáci „nejsou schopni se po celou dobu soustředit. Při prezentaci učiva s užitím informačně-receptivní metody obvykle nemůže být zohledňována individualita každého žáka, neboť učitel postupuje jednotným pracovním tempem, a schopnost osvojit si požadované základní znalosti je poměřována s mentální úrovní většiny“ (Červenková, 2013:32). Pokud žák není schopen si danou látku osvojit během hodiny, musí si sám osvojení požadovaných dovedností zajistit v rámci mimoškolních aktivit.

### 2.3.1 Vyprávění a vysvětlování

Vyprávění představuje v původním významu formu volného slohového útvaru. Jeho využití v pedagogice má však mnohaleté kořeny, které sahají již do kultur nepoužívajících vlastní systém písma. Didaktika zařadila vyprávění do systému výukových metod, v níž jsou respektována podobná pravidla. Zormanová (2012) zdůrazňuje, že hlavním cílem didaktiky je „poučit o jevech probíhajících jako sled událostí, konkrétních situací, čímž jsou vytvořeny představy o určitých situacích či jevech“ (Zormanová, 2012:41). Protože je tato metoda založena na poutavém líčení příběhu, děje či události, upřednostňuje epické formy textu. Učitel se snaží žáky zaujmout, motivovat, emotivně naladit, a zároveň v nich podporuje rozvoj fantazie a umění naslouchat druhému. Právě emotivnost zde zastává, dle Vališové a Kasíkové (2011), důležité postavení, projevuje se „v tónu vyprávění učitele i ve snaze vzbudit u posluchače adekvátní citové zaujetí“ (Vališová, Kasíková, 2011:198). Může plnit funkci poznávací i motivační, protože může posluchače vést ke snaze připodobnit se postavám vystupujícím ve vyprávění.

Z výrazových prostředků je ve vyprávění často používána přímá řeč, metafora, dramatické zbarvení, v nichž jsou posluchačům předkládány vlastní dojmy a pocity vypravěče. Za nevýhodu této slovní metody může být, jak zdůrazňuje Červenková (2013),

považována její „komunikační jednosměrnost. Učitel podporuje žákovu pozornost, ale při hromadné organizační formě, se kterou se metoda pojí, je obtížná její kontrola. Zpětná vazba je tak především odvozována z neverbálních projevů třídy, případně je omezována kladením individuálních motivačních otázek některým žákům“ (Červenková, 2013:36). Vyprávění je častěji používáno v ročnících mladších žáků, kteří jsou k vyprávěcí formě přístupnější.

Vysvětlování patří taktéž mezi monologické slovní metody, avšak na rozdíl od vyprávění má jinou strukturu. Maňák a Švec (2003) se domnívají, že úkolem učitele je „zprostředkovat rekonstrukci nebo pochopení nějakého jevu na základě argumentů vycházejících z příslušných zákonitostí. Žáci jsou vedeni k pochopení a osvojení si jádra sdělení, podstaty jevu nebo funkce předmětu“ (Maňák, Švec, 2003:69). Je charakterizováno logickým a systematickým postupem při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věk a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností. Vališová a Kasíková (2011) poukazují na důležitý rys této metody, kterým je „logika výkladu, která umožňuje žákům vytvářet si soustavu vědomostí a rozvíjet vlastní logické myšlení. Obvykle se využívá postup od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému a od jednoduchého k složitějšímu, přičemž hlavní důraz se klade na přesné vyjadřování, logické důkazy a zobecňování“ (Vališová a Kasíková, 2011:198). Vysvětlování je obvykle doplňováno o další podpůrné prostředky, například různé druhy názorného materiálu, demonstrace, nebo doplňujících otázek.

Zatímco vyprávění obsahuje prvky fabulace, dramatického napětí a estetického zážitku ze slovního projevu, je vysvětlování orientováno výrazně kognitivně (na poznávací procesy). Hlavní cíl spočívá, dle Červenkové (2013), v pochopení problematiky, která je předmětem výkladu, přičemž učitel by měl především „respektovat dosavadní znalostní úroveň dětí a přizpůsobit své vysvětlení jejich zvláštnostem“ (Červenková, 2013:37). Aby byla výuková metoda vysvětlování dostatečně účinná, Zormanová navrhuje „předávat znalosti jazykem, který je posluchačům srozumitelný, bez zbytečných detailů či bez snahy zjednodušit souvislosti a vzájemné vztahy“ (Zormanová, 2012:42). Učitel by měl mít předávané učivo zvládnuté natolik, aby byl schopen objasnit případné nesrozumitelné aspekty či nabídnout zvědavým posluchačům náměty na rozšíření dané látky.

Podle Pettyho (2004) se vysvětlování nejčastěji pojí s hromadnou organizační formou výuky. Jeho efektivita je ovlivňována schopností koncentrace žáků, proto mají být respektovány hlavní didaktické a psychohygienické zásady. Zároveň by mělo být obohaceno

materiálními didaktickými prostředky, které podporují názornost prezentovaného materiálu (Petty, 2004).

### 2.3.2 Výklad

Metoda výkladu je formulována jako způsob prezentace didaktické informace, jejíž hlavní účel spočívá v objasnění určité didaktické informace žákům. Průcha (2009) poukazuje na skutečnost, že nejčastěji používanou „*monologickou metodou na základní a střední škole je výklad, který má důležité místo při získávání nových vědomostí, osvojování pojmů a vztahů mezi nimi*“ (Průcha a kol., 2009:280). K dosažení efektivity výkladu by si měl učitel, dle Zormanové (2018), zachovat „*přiměřené tempo hovoru, mluvit srozumitelně, zjednodušovat a orientovat se na hlavní fakta, navazovat na předchozí učivo, uvádět konkrétní příklady, klást žákům otázky a tak si zajistit zpětnou vazbu. Ke zvýšení efektivity přispívá také propojenost výkladu s názorně demonstračními metodami*“ (Zormanová, 2018).

Výklad je postaven především na uplatňování základních logických operací: analýzy, syntézy, dedukce, indukce, komparace apod. To však předpokládá, že bude používáno v souladu s dosaženou mentální úrovní žáků. Červenková (2013) uvádí, že z historického hlediska navazuje metodika správného výkladu na způsob popsany J. A. Komenským, který „*doporučoval postup od blízkého ke vzdálenému, jednoduchého ke složitému, konkrétního k abstraktnímu. Každý učitel si musí být vědom, že jeho slovní zásoba v oboru je mnohem širší než zásoba jeho žáků*“ (Červenková, 2013:39).

Právě výklad umožňuje začít nejprve s jednoduchými prvky nového tématu, které jsou založeny na již známých souvislostech. Pedagog postupně odkrývá nové informace, pomáhá propojovat již nové informace s těmi, o nichž se domnívá, že by je již jeho studenti měli ovládat. Vališová a Kasíková (2011) nepovažují strukturu výkladu založenou „*na prvotním zjištění vstupních znalostí posluchačů, pedagog tedy vychází z předpokládaného kompendia znalostí*“ (Vališová, Kasíková, 2011:198). Výklad se spíše odvíjí od obsahu, který si vyučující přeje sdělit, nežli od potřeb studentů, kteří nemusí v daném předmětu dosáhnout potřebné úrovně.

Dle Vališové a Kasíkové (2011) by měla být základní struktura výkladu následující: (Vališová, Kasíková, 2011:199)

- *Jádro výkladu, v němž jsou předloženy základní informace a teze.*

- *Důkazy obsahující zdůvodnění a hlubší výklad jádra problému.*
- *Praktické příklady, týkající se aplikace poznatků na konkrétní úlohy a jejich využití v praxi.*
- *Zajímavé podrobnosti a fakta, jimiž si žáci upevní základní poznatky.*

Zormanová (2012) spatřuje výhodu této výukové metody zejména „v možnosti předat žákům učivo v souvislém sledu a pevném logickém uspořádání, což zvýší šance na jeho zapamatování. Metoda výkladu však má v sobě i jisté nevýhody: málo vede žáky k samostatnému myšlení, tvořivosti, rozvoji komunikačních dovedností“ (Zormanová, 2012:43). Metoda výkladu nenabízí prostor k diskusi či k tvořivému řešení určitého problému.

Výklad může být postaven také na řešení konkrétního problému, což však vyžaduje dodržení poměrně náročného metodického postupu. Rohlíková a Vejvodová zdůrazňují, že v úvodu přednášky učitel formuluje problém, který potom v průběhu přednášky postupně řeší. Poodhaluje metodologii problému, posuzuje návrhy studentů, koriguje je a vybrané návrhy zahrnuje do variant svého výkladu. Poznávání pomocí objasnění určeného problému zvyšuje míru vlastní účasti studenta na řešení problému. Posiluje se tak vztah k citové a motivační sféře jeho osobnosti, a nové znalosti se personalizují (Rohlíková, Vejvodová, 2011).

Štýrský (2007) nabízí několik variant, jak lze zakomponovat drobné problémové vstupy do výkladu. Pedagog by měl nechat studenty vykonat některou z následujících aktivit: (Rohlíková a Vejvodová, 2011:20)

- *doplnit neúplný text nebo schéma;*
- *uspořádat nezvyklé sestavení faktů, přičemž od jejich správného pořadí se bude následně odvíjet další výklad;*
- *najít a opravit úmyslnou chybu v textu, schématu, v zadání úlohy apod.;*
- *vyčlenit údaje, které nepatří do schématu probírané úlohy, protože neodpovídají zadaným podmínkám;*
- *vybrat správné řešení ze dvou či tří možných variant a výběr argumentovat;*
- *najít princip předloženého schématu;*
- *objevit problém a formulovat ho.*

### 2.3.3 Přednáška

V prostředí vysoké školy je z monologických metod nejčastěji používána přednáška, která je ve srovnání s výkladem náročnější pro učitele i žáka. Zormanová (2018) vidí cíl této metody v „*informování posluchače a rychlého zprostředkování informací. Přednášku lze definovat jako delší souvislý projev na konkrétní odborné téma*“ (Zormanová, 2018). Na rozdíl od vysvětlování je přednáška časově náročnější, neboť přednášející usiluje o prohloubení znalostí posluchačů či o detailnější seznámení s problematikou. Je vhodná zejména pro objasnění teorie daného oboru, přičemž jednotlivé učební kapitoly mohou být přehledně členěny, systematizovány a závěrem shrnuty. Červenková (2013) uvádí, že při práci s přednášeným textem může „*rétor používat i vsuvky v podobě ilustrujících příkladů, historek z vlastní zkušenosti, podnětů z praxe, anekdot, anebo dokonce záměrně nastolovat sporné diskutabilní závěry. Z technického hlediska bývá dnešní moderní přednáška doplněna prezentací, videosekvencemi nebo jiným vizualizačním materiálem. Nejvíce je však při přednášení kladen důraz na techniku řečového projevu*“ (Červenková, 2013:42). Přednášející musí ovládat verbální i neverbální komunikační prvky. Je důležité využívat řeči těla k tomu, aby výstup nepůsobil monotónně.

Přednáška je obvykle rozdělena do několika částí. Čadílek a Loveček (2005) věnují pečlivou pozornost „*úvodní části, v níž je nutné podchytit zájem posluchačů o přednášenou problematiku. Obsah přednášky musí být podřízen její délce. Pro lepší pochopení je přednášku vhodné doplnit nákresy jednotlivých modelů a zdůraznit jednotlivé přednosti a nedostatky obou systémů*“ (Čadílek a Loveček, 2005:45). Pro zvýšení zájmu posluchačů je možné připravit si různé typy přednášek, mezi něž, dle Vališové a Kasíkové (2011), patří následující: (Vališová, Kasíková, 2011:199)

- *Týmová přednáška – přednášejí dva až tři různí přednášející na různé téma. Výhodou je mnohostrannější úhel pohledu, předvedení různých způsobů myšlení o stejném tématu a získání odlišných názorů.*
- *Přednáška na principu tiskové konference – před přednáškou jsou přijaty různé dotazy k tématu, lektor zapracuje odpovědi na tyto otázky do přednášky, aniž oznamuje, na čí dotaz odpovídá. Tato forma přednášky je vhodná pro získání dlouhodobé pozornosti.*
- *Přednáška ve spojení s diskusí je vhodná pro výukové situace, v nichž je důležitá výměna názorů mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Lze rozlišit přednášky s diskusí na základě tezí, se skupinovou diskusí, či s pódiovou (panelovou) diskusí.*

- *Přednáška ex katedra.*
- *Interaktivní přednáška.*

V případě, že je přednášející schopen zajistit kvalitní vedení a srozumitelnou strukturu, může výuka formou přednášky přinést několik pozitiv. Dle Červenkové (2013) si tímto způsobem studenti osvojí schopnost „*naslouchat mluvenému slovu, přemýšlet o vnímaném a utvářet si vlastní úsudek. Metoda je také velmi ekonomická, neboť není nezbytné zapojit více než jednoho mluvčího. Schopný přednášející navíc dokáže motivovat posluchače pro danou problematiku, která tak slouží jako úvod k novému učivu*“ (Červenková, 2013:43). Pokud navíc doplní přednášku názorným materiálem či poutavými poznámkami, může podnítit zvědavost vedoucí ke kladení zajímavých otázek od posluchačů.

Obvykle však přednášející není v úzkém kontaktu s posluchači, nestřetává se s nimi v osobní a mnohdy ani v sociální komunikační zóně. Zpětná vazba je natolik omezena, že mnohdy vůbec neexistuje. Řečník během svého monologu spíše vyvolává řečnické otázky, na které však není očekávána odpověď obecně. Červenková (2013) vnímá další nevýhodu v určitém „*ignorování kognitivních i osobnostních zvláštností posluchačů. Při přednáškách se postupuje jednotným tempem, potřeby jednotlivců není možné reflektovat. Kritici metody také poukazují na přeceňování verbálního projevu při osvojování nových vědomostí*“ (Červenková, 2013:43).

Argument vedoucí k podpoře přednášek jako optimální výukové metody je založen zejména na historické zkušenosti, v nichž mohla vést přílišná verbalizace ve výukových metodách k encyklopedickým znalostem, založeným na memorování.

## **2.4 Skupinová a kooperativní výuka**

Metody, které mohou být zahrnuty mezi skupinovou výuku, se v některých případech vyznačují charakteristikou frontální výuky, v jiných případech lze spíše hovořit o metodách, které spadají spíše do skupiny metod alternativních. Kooperativní výuka však již vykazuje specifické rysy odlišnosti od frontální výuky, neboť jsou v ní, dle Maňáka a Švece (2003), zahrnuty sociální aspekty. Žáci se tedy učí nejen řešit stanovené problémy či memorovat si nové poznatky, ale zároveň jsou podporováni ve vzájemné spolupráci. V kooperativní výuce se „*sociální dovednosti žáků nejen zdokonalují, ale také významně přispívají k rozvoji dynamiky skupiny, která zpětně ovlivňuje sociální procesy ve skupině*“ (Maňák, Švec,



2003:139). V kooperativní výuce se studenti učí především využívat tzv. měkké dovednosti, na které je v současném pracovním procesu kladen mnohdy větší důraz nežli na teoretické znalosti.

Někteří autoři však spatřují mezi frontální, skupinovou a kooperativní výukou konkrétní odlišnosti. Dle Sharana (1996) lze nalézt mezi frontální a skupinovou výukou tyto rozdíly: (Sharan in Maňák, Švec, 2003:138)

**Tabulka 1: Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou dle Sharana (1996)**

<b>Dimenze</b>	<b>Frontální výuka</b>	<b>Skupinová výuka</b>
<b>Činnost učitele</b>	Stanovuje učební úlohy a tempo výuky	Rozděluje žáky do skupin, zadává jim úlohy, popř. vyžaduje při formulaci úloh aktivitu žáků, podněcuje žáky ke spolupráci
<b>Učební úlohy</b>	Stejně pro celou třídu	Rozdílné svým obsahem a náročností, umožňující spolupráci žáků
<b>Činnost žáků</b>	Řeší úlohy podle instrukcí učitele, který hodnotí jejich práci	Spolupracují při řešení úloh, vzájemně si pomáhají, diskutují, hodnotí svoji práci
<b>Způsob komunikace</b>	Jednostranná: učitel - žáci, žáci - učitel	Mnohostranná komunikace mezi žáky ve skupině
<b>Uspořádání třídy</b>	Stálé	Flexibilní, umožňující uspořádání pracovních míst žáků podle velikosti skupiny i charakteru úloh a skýtající prostor pro komunikaci s učitelem

Jak zdůrazňují Maňák a Švec (2003), učitel se musí připravit na skupinovou i kooperativní výuku. Nejprve by si měl promyslet, podle jakého kritéria bude skupiny sestavovat. Může tyto skupiny založit na míře výkonnosti jednotlivých žáků, kdy může sestavit buď homogenní skupiny stejně výkonných žáků, nebo heterogenní skupiny, v nichž se mohou méně výkonní žáci motivovat žáky výkonnějšími. Skupina může být sestavena také podle sociálních vztahů, podle zájmu žáků či podle jiných kritérií. Učitel si musí ujasnit, s jakým cílem bude skupinová výuka realizována, do jaké míry bude on sám zapojen, a jaká úskalí mohou v rámci výuky nastat. Samozřejmostí je příprava potřebných materiálů. Při

realizaci pak může být výhodné rozdělit jednotlivé role žáků ve skupině, aby bylo vzájemné působení usnadněno (Maňák, Švec, 2003).

Podle Lith a Cox (2001) lze identifikovat význam skupinové výuky ve čtyřech rovinách rozvoje studenta: (Lith, Cox in Rohlíková, Vejvodová, 2011:39-41)

**Tabulka 2: Význam skupinové výuky dle Lth a Cox (2001)**

<b>Intelektuální</b>	<b>Osobní</b>	<b>Sociální</b>	<b>Praktické</b>
Kognitivní porozumění	Emoce, prožitek	Komunikativní dovednosti	Zkušenost
Postupy řešení / metodologie poznání	Angažovanost	Interpersonální vztahy	Řešení praktických úkolů
Kritické myšlení, argumentace	Sebehodnocení a srovnávání	Osvojení rolí	Simulované situace
Řešení problému, heuristika	Seberealizace	Týmová spolupráce	Psaní zpráv a protokolů
Reflexe a sebereflexe	Postoje	Kolegialita	Využitelnost výsledků
Formulování stanovisek, závěrů	Hodnoty	Pracovní atmosféra	
Užívání odborného jazyka	Zpětná vazba		

Jednou z využívaných metod ve skupinové výuce je Metoda sněhové koule, která spočívá v postupném řešení problému. Kasíková (2009) uvádí, že zpočátku „zpracovává úkol pouze jednotlivec. Poté studenti řeší úkol ve dvojicích a později ve čtveřicích. Na závěr je úkol řešen ve skupině o osmi studentech. V některých případech bývá cílem dosažení konsensu, který pak mohou menší skupinky dále prozkoumávat“ (Rohlíková, Vejvodová, 2011:38). Postupné podhalování řešení umožňuje studentům nacházet vlastní cesty k řešení, zapojit prvky diskuse a argumentace, a v neposlední řadě také obhájit vlastní způsob řešení před ostatními členy skupiny.

Jak zdůrazňuje Kasíková (2009), kooperativní učení může mít požadovaný účinek pouze tehdy, pokud je dodrženo následujících pět prvků: (Kasíková, 2009:7)

- *pozitivní vzájemná závislost členů skupiny, tedy úspěšnost každého jednotlivého člena skupiny je závislá na úspěšnosti všech jejích ostatních členů;*

- *interakce ve skupině tváří v tvář;*
- *individuální odpovědnost studentů za skupinovou práci, její průběh a výsledky;*
- *rozvoj sociálních dovedností;*
- *reflexe neboli rozbor procesu učení a hledání cest příštího zlepšení spolupráce.*

Vzhledem k rozvoji komunikačních technologií lze dnes skupinovou výuku realizovat s využitím některých komunikačních aplikací. Některé jazykové školy či mimoškolní vzdělávací instituce nabízejí například výuku po Skypu, přičemž žáci a učitel se navzájem vidí pouze na obrazovce počítače. Tento typ skupinové výuky může přinést podobná pozitiva jako skupinová výuka v prostředí třídy, vytrácí se však přínos osobního setkání.

## **2.5 Alternativní výukové metody**

Alternativní školství, alternativní směry nebo metody jsou pojmy, které se obvykle používají pro označení zvláštního typu škol, které vyučují žáky jiným způsobem nežli tradiční formou. Horák (1991) a další ztotožňují termín klasická výuka s názvem herbartovská škola. Alternativní školy nabízejí odlišné metody výuky, které mohou být založeny na různých principech. V českém školství se lze setkat například s waldorfským systémem výuky, s Jenského plánem a další alternativami. Ševčíková a Langerová (2014) považují za jejich hlavní cíl „*pomoci nejen žákům, kteří jsou postiženi specifickými poruchami učení, ale i těm, kteří se chtějí vzdělávat odlišným způsobem. Vzdělávání žáků ve speciální škole vyžaduje uplatnění alternativních metod vzdělávání, které pomáhají překonávat bariéry plynoucí z jejich postižení. Dávají také příležitost žákům, kteří by v klasickém školství nebyli úspěšní. Význam alternativního školství spočívá zejména ve snaze zabývat se minoritní částí žáků, kteří nevyhovují systému vytvořenému klasickým školstvím pro majoritní část žáků*“ (Ševčíková, Langerová, 2014).

Kotrba a Lacina (2010) uvádějí, že podmínkou rozvoje alternativní formy výuky je předpoklad určitých nedostatků v klasickém školství. Mezi tyto nedostatky patří zejména lpění na konzervativních představách a snaha vzdělat co nejvíce žáků v rámci omezených finančních možností. Vzhledem k povaze výuky je alternativní školství cíleno na specifickou vrstvu obyvatel a nemá ambice stát se hlavním vzdělávacím proudem. Reformy klasického školství obvykle zahrnují integraci nejvýznamnějších a nejprínosnějších alternativních prvků (Kotrba a Lacina, 2010).

### 2.5.1 Kritické myšlení

CLIL, čili Content and Language Integrated Learning, vyjadřuje snahu o obsahově a jazykově integrované vyučování cizího jazyka. Ve svém nejširším smyslu označuje výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a pro sdílení vzdělávacího obsahu. Výuka je zaměřena především na obsah, který je rozvíjen pomocí cizího jazyka. Tento cizí jazyk zároveň slouží při zprostředkování daného vzdělávacího obsahu. Dle Šmídové a kol. (2012) si takto postavený typ integrované výuky „*stanovuje dva základní cíle – obsahový a jazykový, který je často doplňován třetím, jenž definuje, které dovednosti a strategie budou rozvíjeny a jakým způsobem. CLIL představuje nový pedagogický přístup v celém vzdělávacím systému*“ (Šmídová a kol., 2012:8).

Realizace CLIL dle Ruize a kol. (2008) povzbuzuje učitele, aby dokázali experimentovat s různými přístupy a získali si autoritu, aby mohli formulovat, co funguje a co nefunguje pro jejich studenty. Poskytuje také příležitost ostatním učitelům a studentům spolupracovat s ostatními partnery, aby lépe porozuměli složitostem a důsledkům používání jazyků jako účinných vzdělávacích nástrojů. (Ruize a kol., 2008).

Pojem CLIL se v odborné literatuře poprvé objevil v roce 1994, přičemž odborná veřejnost začala tohoto termínu využívat od roku 1996 v UNICOMu, finské univerzitě v Jyväskylä, a v rámci Evropského programu pro vzdělávání v Holandsku. Jak zdůrazňuje Šmídová a kol. (2012), obsah tohoto termínu byl určen k „*popsání výukových metod, ve kterých se odborné předměty vyučují v cizím jazyce a v nichž výuka daného vzdělávacího obsahu probíhá simultánně s výukou cizího jazyka. Později byl CLIL rozšířen o výuku prostřednictvím jakéhokoliv jazyka, který není prvním či mateřským jazykem*“ (Šmídová a kol., 2012:9).

Cenoz (2014) rozumí termínu CLIL jako zastřešující definici, která zahrnuje celou řadu různých přístupů v různých vzdělávacích kontextech. Mezi ně patří zejména „*různé formy interaktivní výuky, do nichž lze zahrnout následující přístupy: intenzivní jazykové učení, tábory CLIL, výměny studentů, místní projekty, částečné ponoření, úplné ponoření, obousměrné ponoření a dvojité ponoření*“ (Cenoz, 2014:246). Kritické myšlení se může rozvíjet mnoha různými směry, avšak specifický přístup k výuce cizích jazyků obsahuje strukturovanou formu, které napomáhá studentům porozumět obsahu učiva z mnoha různých pohledů.

CLIL výuka je výrazně orientovaná na žáka, a učitel při ní využívá aktivizující, komunikativní metody a rozmanité formy organizace práce. Mělo by docházet ke kombinaci různých forem výuky v rámci jedné vyučovací hodiny a ke střídání strategií výuky daného nejazykového předmětu i výuky cizího jazyka. Dle Šmídové a kol. (2012) vychází tento typ výuky z přesvědčení, že *„znalosti není možné transmisivně předat, ale je nutné, aby je žáci postupně objevovali, dávali do souvislostí s již osvojenými poznatky a ve vzájemné interakci nové informace zpřesňovali a začleňovali, dokázali pracovat s různými reprezentacemi (verbální, obrazovou apod.), a to jak na úrovni odborného předmětu, tak na úrovni jazyka“* (Šmídová a kol., 2012:9).

Podle Cenoz (2014) mohou prostřednictvím výuky obsahu jednotlivé formy CLIL rozvíjet jazykové dovednosti vyššího řádu. Tato skutečnost je pro CLIL charakteristická, a ve srovnání s jinými typy jazykově orientovaných přístupů, které jsou také obsahově orientované, se CLIL posouvá na vyšší pozici. Inovační aspekt CLIL spočívá ve výuce výuky CLIL, která vychází z akademických předmětů nebo oborů (Cenoz, 2014).

### **2.5.2 Hypnopedie**

Hypnopedie představuje výraz pro proces výuky, který probíhá ve stavu hypnotického spánku na základě sugestivního působení. Protože její aplikace vyžaduje vytvoření specifických podmínek, nelze ji v praxi běžné výuky na školách realizovat, avšak některé její aspekty nejsou obvyklým edukačním procesům zcela cizí. Někteří autoři její účinky připodobňují působení hypnózy a autohypnózy. Maňák, Švec (2003) uvádějí jako příklad *„pokusy V. I. Rajkova, který v hypnóze vsugeroval pokusným osobám, že jsou významní malíři, spisovatelé, vědci apod. Během pokusu se lidé chovali v intencích přidělené role a dosahovali vynikajících pracovních výsledků. Po ukončení procesu tyto schopnosti vyhasínaly, ne však úplně“* (Maňák, Švec, 2003:195).

Z praktického hlediska je hypnopedie využívána zejména pro odnaučování se negativním návykům a také v rámci převýchovy. Dle Červenkové (2013) je však *„možné ji zařadit do taxonomie komplexních metod pro svoji inovativnost a možnost dalšího využití např. v oblasti učení se cizím jazykům“* (Červenková, 2013:141). Zastánci metody tvrdí, že může být využívána také pro výchovu či převýchovu lidí či pro upevnění takového druhu vědomostí, které kladou vysoké nároky na paměťové procesy. Pokud se podaří udržet student ve fázi REM spánku, student se může výrazně zlepšit například ve studiu cizích jazyků.

Dle Kulikova (1964) lze vymezit následující specifika zapamatování a uchování nových informací pomocí této metody: (Kulikov in Hoskovec, 1966:309)

- *vytvoření a udržení kontaktu se spící, který k učení se pomocí této metody motivován;*
- *zajištění nerušeného prostředí, v němž není tento kontakt oslaben;*
- *schopnost studenta využít potenciální dovednosti podvědomého učení;*
- *řečové dovednosti vyučujícího musí zahrnovat jasný hlas, klidnou a srozumitelnou výslovnost, sugestivní intonaci;*
- *vyučující musí používat text složený z krátkých vět s výraznými slovesy.*

Většina veřejnosti je k tomuto typu výuky výrazně skeptická, proto se využívá pouze v omezeném množství mimoškolních vzdělávacích zařízení.

### **2.5.3 Neurolingvistické programování**

Další z možných metod výuky, které se uplatňují v některých hodinách cizích jazyků, je neuro-lingvistické programování (NLP). Bandler, Grindler (1981) považují tuto metodu za vhodnou k využití v rámci studia, neboť nabízí „rozšíření a posílení rezervní schopnosti osob v procesu ponoření do cizího jazyka a verbální prostředí. Dokáže ovlivnit myšlenkové procesy, na kterých závisí naše úspěchy jako celek“ (Bandler, Grindler in Nurutdinova, 2016:3807). Pomocí této metody lze postupně formovat proces myšlení, vznik a vývoj pocitů a přesvědčení vybraného jedince, čímž je následně ovlivněna jeho zkušenost. NLP tímto proces dokáže zkvalitnit proces interakce člověka se sebou samým a s ostatními.

Historie NLP začíná před více než 20 lety ve městě Santa Cruz ve Spojených státech. Vyvinul ji J. Grindler, zaměstnaný jako asistent katedry lingvistiky, a R. Bandler, student oboru psychologie a matematiky. G. Grindler a R. Bandler se snažili „napodobovat“ činnosti tří mezinárodně uznávaných terapeutů a skloubit pozitivní aspekty praktikovaných psychoterapeutických směrů. Tvůrci NLP tvrdí, že existuje souvislost mezi neurologickými procesy, jazykovými výrazy a vzorci chování, které si jedinec osvojí v procesu získávání životních zkušeností. Pokud se změní vliv jedné z těchto složek, může se změnit pojetí celé životní zkušenosti (Nurutdinova, 2016).

Mezi jednotlivé aspekty této techniky řadí Bodehammer a Hall (2003) následující prvky: (Bodehammer a Hall, 2003)

- Submodalita. Tento termín vyjadřuje způsob, jakým jsou složeny jednotlivé informace neboli modalita. Do určité míry jsou submodalita „kvalitami“ smyslů, a dle NLP mohou být buď digitální, nebo analogové. NLP vnímá submodalita jako základní pracovní kód mozku a je v nich údajně obsažena osobní interpretace každé informace.
- Rámce, které podle NLP charakterizují způsob vnímání nějaké události nebo podnětu. Vzhledem k tomu, že každé informace musí projít skrze proces, delecí, distorze a generalizace je vždy trochu pozměněna, a následně zařazena do specifického rámce.
- Stav vyjadřuje způsob, jakým se subjekt „cítí“ uvnitř svojí nervové soustavy. Podle NLP se vnitřní stavy neustále mění během dne a NLP se snaží využívat svoje techniky k prohloubení schopnosti praktikantů pochopit svůj stav a posléze ho ovlivňovat na základě svobodné vůle.
- Meta model představuje model řeči, vytvořený na základě pozorování a modelování řeči. Meta model se snaží specifikovat způsob, jakým lze použít řeč pro ujasnění samotné řeči jako takové. Meta model se snaží projít skrze delecí, distorzi a generalizaci v řeči člověka a dostat se k podstatě vnitřní zkušenosti, které je původcem sdělení.
- Kotvení ve své podstatě znamená rozvinutí klasického Pavlovského reflexu, které lze využívat v terapii a jiných oborech. V NLP znamená kotvení přirozený proces, ve kterém může jakákoliv modalita (element zkušenosti) posloužit k vyvolání dalšího prožívání, jinými slovy může být za kotvu považováno cokoliv, co navozuje emocionální stav. Kotvy vznikají skrze opakování a silné emoce v kombinaci se správným načasováním.

Cílem této metody bylo dle jejich autorů reprodukovat model komunikace, která se využívá v různých modelech psychoterapie, a následně vytvořit sadu specifických technik, které mohou být v rámci NLP využity ke zvýšení efektivity komunikace, optimalizace procesu učení a osobního tréninku. Na tyto poznatky navazuje teorie britského antropologa Gregory Batesona, který pracoval v oblasti psychoterapie, kybernetiky a biologie a významně přispěl k rozvoji NLP. V současné době se NLP rychle rozvíjí, a její různé formy jsou využívány nejen ve vzdělávání, ale také v jiných oblastech lidské působnosti. Mohou být považovány za systémy vedoucí k dosažení úspěchu a excelence (Nurutdinova, 2016).

Nurutdinova (2016) se domnívá, že metoda NLP je poměrně komplikovaná, ale její název je prostý: (Nurutdinova 2016)

- Neuro - svědčí o respektování myšlení a smyslového vnímání a zahrnutí procesů vyskytujících se v nervovém systému, které mají důležitou úlohu ve formování lidského chování, jakož i neurologických procesů v oblasti vnímání - zraku, sluchu a hmatových vjemů.
- Jazykový - souvisí s jazykovým modelem, který hraje důležitou roli při dosahování vzájemného porozumění mezi lidmi a tvoří základní složky komunikačních procesů.
- Programování - poukazuje na způsob, jakým je organizováno lidské myšlení a jakým způsobem mohou lidé dosahovat svých cílů.

## 2.6 Porovnání frontální a alternativní výuky

Frontální výuka představuje nejen základní způsob výuky v současných školách, ale také způsob výuky, k němuž se připravují budoucí pedagogové. Jednou ze základních výhod této výuky je dominantní postavení učitele, který plně určuje tempo a téma výuky, tudíž je vhodná i pro začínající učitele. Zpočátku je nezbytné připravit si kvalitní podklady pro výuku, které však mohou být využity opakovaně. Učitel si tedy nemusí vždy připravit nové materiály pro hodinu se stejným obsahem. Také většina rodičů je s frontálním způsobem výuky srozuměna, neboť jej sami zažili, spolupráce s nimi, založená na podpoře tohoto stylu výuky a výchovných potíží při jejím nedodržování, může být snadnější. Rodiče se snáze orientují v obsahu učiva, které je pro všechny žáky stejná, a pokud je dítě ve zvládnutí učiva pomalejší, mohou snadno zjistit úroveň, na které by se mělo nacházet.

Komunikace při hodinách vedených metodami frontální výuky je jednostranná, což představuje určitou výhodu pro žáky, kteří nejsou natolik komunikativně zdatní. Předpokládá se, že žáci si budou vytvářet poznámky s podobným obsahem, neboť pedagog sděluje stejný obsah látky všem žákům a očekává, že žáci si tuto látku osvojí na stejné úrovni. Za určité časové období si učitel může otestovat, zdali žáci naplnili kognitivní cíle výuky, což se obvykle prověřuje písemnou prací, diktátem či jinou formou umožňující porovnat plošně jednotlivé znalosti. Žáci i učitel tak získají možnost utvořit určitou vědomostní škálu a zařadit každého žáka na určitou úroveň. Výsledky jsou také snadno vysvětlitelné externím pracovníkům, například dalším školským pracovištím či odborníkům ve speciálně-pedagogickém centru, porovnatelné s určitým normativem a následně navržena nápravní opatření.



Frontální metody výuky jsou nezbytné zejména na vyšších stupních současného vzdělávacího systému, zejména tedy na vysokých školách. Pedagog zde předává znalosti několika desítkám či stovkám studentů, kteří by již měli mít osvojen způsob uchopení informací a jejich spojování do vzájemných souvislostí. Naopak na nižších stupních může frontální způsob výuky představovat obtíž pro žáky, kteří jsou v osvojování výuky pomalejší, kteří nestíhají učitelovo tempo výuky, či kteří mají potíže s pozorností. Inteligence je tvořena z několika složek, a podání optimálního výkonu je založeno na propojení těchto složek tak, aby byla zapojena celá osobnost žáka. Neschopnost dosáhnout takového výsledku, za který by mohl žák získat nejvyšší ohodnocení, nemusí být dána pouze nepochopením probíraného učiva. Při frontální výuce však zbývá pouze nepatrný časový prostor pro zjištění, z jakého důvodu dítě zaostává, případně jakým způsobem lze určitý nedostatek napravit.

Základní nedostatek tohoto způsobu výuky tedy spočívá v přílišné masovosti a unifikovanosti. Odpůrci frontálního způsobu výuky namítají, že pedagog nemá možnost zjistit, v jakých aspektech studia je žák nadaný, pokud se jeho talent neprojeví sám. Systém této výuky předpokládá, že jsou všichni žáci schopni dosáhnout stejných výsledků stejným způsobem, a pokud tomu tak není, automaticky následuje snížení hodnocení či jiný postih. Žák tak nabývá pocitu vlastní neschopnosti, který může vést až k úplnému odmítnutí snahy o studium a smíření se s vlastní průměrností až podprůměrností. Někteří žáci jsou naopak výborní v rámci formální výuky, avšak v hodinách, kdy se vyžaduje samostatné myšlení a vyšší míra kreativity, naopak vykazují známky bezradnosti a nerozhodnosti. Schází jim autoritativní vedení učitele, jasné instrukce a postup řešení problému, daný již dopředu.

Alternativní způsoby výuky jsou založeny na spolupráci a předpokladu, že student je schopen si osvojit vše potřebné sám, přičemž pedagog mu nabízí spíše pomoc a nedirektivní nasměrování, nežli jasné vedení. U každého žáka či studenta se mění jeho nálady, pocity a potřeby, proto je vhodné ho nejprve na výuku naladit a ponechat mu prostor výběru. Přístup vyžaduje pevné ukotvení osobnosti pedagoga, který si je jist svými schopnostmi i určitou osobnostní vyzrálostí, tudíž je připraven i na případné překážky ze strany žáků. Protože existuje mnoho alternativních směrů, každý rodič si může zvolit typ vzdělávání, který by mohl být pro jeho dítě ten nejvhodnější.

Primární výhody alternativních směrů jsou spatřovány v jiném pojetí vztahu pedagoga a žáka. Obě strany jsou si vědomy obsahu učiva, které je nezbytné za určitý počet let zvládnout, avšak v některých alternativních školách je žákovi umožněno sestavit si vlastní

plán získávání poznatků, zpravidla rozvržený do týdenních či měsíčních časových úseků. Žák si také může do jisté míry volit předmět, kterému se chce právě věnovat, a také úkoly, kterými si osvojuje potřebné znalosti a dovednosti. V mnoha případech nejsou používány klasické učebnice, a žáci nejsou stresováni závěrečnými testy a zkouškami. Pro zjišťování úrovně znalostí jsou využívány baterie testů, které však nejsou podkladem pro hodnocení žáka jednou známkou, spíše pro pochopení, v jakých oblastech učiva má žák menší znalosti, než by bylo potřebné. Žák a pedagog se poté, spolu s rodiči, snaží nalézt optimální způsob řešení této situace.

Většina alternativních škol se také snaží vytvořit optimální studijní prostředí, v němž žák nemusí pouze sedět v lavicích, nýbrž může se učit i na zemi, či na lavicích a sedacích vacích. Jsou zde ve větší míře zařazovány pohybové aktivity, podporuje se způsob učení, v němž jsou zapojeny všechny smysly žáka, či kdy žák uplatňuje získané poznatky v praxi. Žáci jsou vedeni ke vzájemné spolupráci, namísto soutěživosti je důraz kladen na podporu a ocenění. Pokud si jeden žák nedokáže s daným úkolem poradit, zeptá se druhého žáka a teprve poté pedagoga. Jednotlivé aktivity se střídají, žáci pracují individuálně i v kolektivu, pedagog snáze rozpozná silné i slabé stránky žáků, na nichž může založit slovní hodnocení. V něm se odráží nejen celkové školní výsledky, ale taktéž osobnostní charakteristika žáka, přičemž důraz je kladen na pozitivní aspekty.

Alternativní vzdělávání však nemusí být vhodné pro všechny žáky. Jeho kritici obvykle zdůrazňují nedostatek struktury, přílišnou flexibilitu i nesnadné porovnání dosažených výsledků s ostatními školami. Od rodičů je v mnoha alternativních školách očekávána vysoká míra zapojení, což nemusí všem rodičům vyhovovat. Protože každé dítě postupuje jiným tempem, je velmi nesnadné porovnávat vzájemné výsledky, což může být pro některé žáky demotivující. Zdravá soutěživost může naopak některé žáky motivovat, a její absence může vést k pocitu, že není důvod k většímu snažení. Pokud u žáka schází vnitřní motivace, nemusí být potenciál alternativní výuky naplněn dle představ pedagogů a rodičů. Některé typy žáků naopak strukturované učení vyžadují, výsledky dosažené jejich spolužáky působí jako motivace, a představa společného testování jim nabízí možnost vyniknout.

Nelze tedy jednoznačně rozhodnout, který způsob výuky je pro všechny žáky neoptimálnější. Důležitým prvkem by měla zůstat variabilita a různorodost. Rodiče by měli mít možnost zvolit si způsob vzdělávání pro své dítě a podílet se na něm, pokud o to projeví

zájem. Důležitá je podpora osobnosti žáka a rozvoj jeho talentu, kreativity a komunikačních schopností.

### 3. Suggestopedie a superlearning

#### 3.1.1 Vymezení sugestopedie

Jednou z možných alternativních metod, kterou lze při výuce využít, je sugestopedie. Její součástí je využití psychorelaxačních technik, které napomáhají snadnějšímu osvojení znalostí. Učitel se snaží co nejvíce využít zábavné didaktické prvky, kterými podporuje motivaci žáků k učení a umožní navodit příjemnou atmosféru v každé fázi výukového procesu. Žáci mohou využít například zpěvu, pohybových aktivit či prvků dramatického umění, která pomáhají získané informace upevnit.

V rámci sugestopedie se *„jedná o metodu učení a také metodu komunikace pro osvobození skrytých schopností lidského mozku/ mysli v procesu vzdělávání a osobního růstu. Umožňuje učit se minimálně 2-3 x rychleji, bez klasických domácích úkolů a zátěže“* (Multilingua, 2017). Na těchto prvcích je založen základní princip této metody, kterým je infantilizace. Tímto pojmem se rozumí návrat do dětství, v němž si žáci osvojovali jazyk přirozeně a nenásilně. Jak uvádí Obrovská (2009), princip je založen na předpokladu, že pokud jsou žáci pod vedením učitele *„schopni vyvolat v sobě své dětské roky, se kterými jsou spojeny vlastnosti jako spontánnost, hravost, představitivost a nadšení, snáze se oprostí od zábran a strachu vůči chybám a jsou schopni se zúčastnit hraní her, hraní rolí, zpívání písniček, tancování a pohybových aktivit, pohybových her. Výuka, která kombinuje prožitky, pohyb i učení, usnadňuje zvládnutí základů jazyka, neboť zapojení všech smyslů pomáhá rozvíjet paměť, zvyšuje šanci na uložení i vybavení informace“* (Obrovská, 2009:32).

Učitel se snaží udržet formu bezprostředního učení, podporuje spontánní reakce studentů, a celkovou uvolněnou atmosféru. Jak zdůrazňují Ostranderová a Schroederová (1995), učitel by měl mít vždy připraveno několik herních prvků, které napomáhají osvojení informací, a přitom dokážou žáky zaujmout a motivovat. Výuka je podpořena také výzdobou učebny, kde jsou na stěnách či na tabuli uvedeny právě probírané aspekty daného předmětu (Ostranderová a Schroederová, 1995).

Pro české edukační prostředí představuje tato metoda poměrně novou formu výuky. Princip metody spočívá v aktivizaci obou mozkových hemisfér prostřednictvím hudebních skladeb a následnému snazšímu zapamatování informací. Červenková (2012) považuje za východiska vzniku metody *„studium hypnózy, hypnoterapie, psychologie, autogenního tréninku, parapsychologie, jógy a dalších oborů. Lozanov se snažil prokázat, že každý člověk*

*je schopen prostřednictvím různých cvičení a změny životního stylu v sobě vyvolat paranormální schopnosti“ (Červenková 2012:140).*

Principy sugestopedické výuky jsou dle G. Lozanova následující: (Maňák, Švec, 2003:191)

- *radost a nenásilnost, odstranění napětí;*
- *jednota vědomého a podvědomého učení;*
- *příjemná atmosféra výuky, sugestivní vzájemný vztah učitele a žáků*

Dle Červenkové se sugesce ve výuce projevuje ve třech formách – nezáměrné, záměrné ze strany učitele, ale nikoliv ze strany žáka, a sugesce záměrná ze strany učitele a přijímaná ze strany žáka. Dosavadní zkušenosti potvrzují, že pozitivní stránka metody spočívá v mnohdy trvalejším uchování znalostí. Její účinek je navíc stejně efektivní pro různé učební typy žáků – vizuální, auditivní i kinestetický typ (NUV, 2017). Metoda byla schválena expertní skupinou při UNESCO a dnes je v České republice akreditována na dvou jazykových školách, nacházejících se v Ostravě a v Olomouci.

Lozanov (1976) se domníval, že jeden z důvodů, proč mají studenti problémy s učením se cizím jazykům, spočívá ve vnitřních psychických blocích, které jsou způsobeny předchozí kritikou či neúspěchy. Psychické bloky mohou být rozděleny na emocionální a etické. Emocionální bloky se ukládají hluboko v lidském nevědomí a člověk si často ani neuvědomuje, že takové bloky má. Emocionální bloky mohou být zapříčiněny autoritami, které jedinec uznává, například učiteli či rodiči, ale také blízkými kamarády. Budoucí učení může způsobit stres a prohloubit pocity viny a studu. Někteří žáci mají s učením jazyků spojené zesměšňování, které se vztahuje k hodnocení osobnosti a nikoliv výkonu. Ačkoliv je v Národním vzdělávacím plánu zdůrazněno, že od počátku školní docházky je nezbytné vést žáky k sebevědomým projevům beze strachu ze zesměšnění nebo trestu za vyjádření svých názorů, otázek, pocitů a že mu bude umožněno klást otázky a odpovědi v bezpečném prostředí, přesto mnoho žáků a studentů zakouší během vzdělávacího procesu negativní pocity. Tyto pocity tvoří základ emocionálních bloků (NUV, 2017).

Etické bloky jsou domnělé bloky odvozené z kulturního dědictví. Podle Ostranderové a Schroederové (1995) mohou být mezi tyto bloky počítány různé metafory, přísloví či jiné rady do života, které určují, jak se správně chovat. Jejich škodlivost vychází zejména z podvědomého navození pocitu viny, strachu z chyby a zahanbení, pokud jedinec jedná

mimo takto nastavený rámec. Vztah k učení také negativně ovlivňuje kritika, která při výuce formou superlearningu není vůbec používána. Příjemná atmosféra spojená s vyjádřením podpory a povzbuzení pomáhá studentům překonat získané bloky a uvolnit prostor pro nové znalosti. Pokud se student rozhodne vyzkoušet tuto metodu učení, měl by se také snažit sám nepodléhat špatným myšlenkám, blokům z dětství, kritikám a jiným negativním zkušenostem (Ostranderová, Schroederová, 1995). Schopnost pozitivního myšlení vychází zejména z vnitřní motivace, která spoluvytváří příznivý stav pro učení. Lze souhlasit s názorem, že sugestopedická metoda učí studenty myslet pozitivně a pomáhá jim odstraňovat bloky bránící jim ve výkonu.

### 3.1.2 Obsah učebních aktivit v hodinách

Počáteční fáze sugestopedie spočívá v navození relaxační pohody, k čemuž jsou využívány specifické metody. Maier (1994) uvádí, že samotný výraz sugesce pochází z latinského „*suggerer*“ (*navrhnout*), anglické „*to suggest*“ má stejný význam. *Autosugescí se tedy rozumí „sám sebe nabádat“* (Maier, 1994:86). Sugestivní metody lze využívat při mnoha lidských činnostech, autosugesce pomáhá například při zvládnání stresových situací či při úzkostných poruchách. Student si v začátku hodiny začíná „vsugerovat“, že ho učení baví, že se opravdu chce naučit vybranou látku, a že je schopen toho dosáhnout. Při autosugesci nesmí být používána žádná záporná slova a negace, student by měl vnímat především pozitiva.

Praško (1996) se zaměřuje na specifické techniky sugestopedie, mezi které řadí především řízenou relaxaci, změnu identity a aktivity přizpůsobené všem učebním stylům. Relaxace představuje způsob, jak naladit jednotlivé studenty na stejnou vlnu, pomoci jim dosáhnout psychického a fyzického uvolnění a zbavit se rušivých myšlenek. Tělesná relaxace uvolňuje svalové napětí, snižuje krevní tlak a efektivněji při ní pracují vnitřní orgány. Student si vědomě uvolní jednotlivé části těla, které bude při výuce používat. Během duševní relaxace dochází k okysličení mozku, myšlení se stává jasnější a koncentrovanější. Duševní relaxace aktivizuje pravou mozkovou hemisféru, stimuluje tvořivost a intuici (Praško, 1996). Uvolněný žák se tedy lépe soustředí a snáze vstřebává nové informace.

Relaxace je nezbytná zejména proto, neboť vypětí, stres a důraz na pracovní výkony jsou v současné době nedílnou součástí života většiny jedinců. Meier (1994) zdůrazňuje, že stres dlouhodobě působí a ovlivňuje lidský organismus, což může způsobit vznik

dlouhodobých překážek. Relaxační techniky vyrovnávají skutečnost odlišných reakcí na jednotlivé stresory. Jedinec může být vůči některým stresorům velmi odolný, vůči jiné skupině stresorů může být naopak zvýšeně citlivý. Za stresory mohou být považovány i potíže v interpersonálních vztazích, kdy jedinec není schopen jednat přirozeně a jeho reakce nejsou pro druhé dostatečně čitelné (Meier, 1994). Tato skutečnost mu následně brání v efektivní komunikaci.

Obrovská z citace Z8 uvádí, že během relaxačních cvičení se žáci mohou uvolnit a zregenerovat daleko důkladněji než během spánku. Sugestopedie k relaxaci a uvolnění přímo vybízí, Obrovská dokonce uvádí, že metodu sugestopedie není možné bez uvolnění a zklidnění organismu praktikovat. Relaxace a zklidnění mysli umožňuje studentům zejména lépe se soustředit na učivo, zaktivizovat mozkové hemisféry, vyladit se na ostatní studenty a otevřít se novým poznatkům. K uvolnění nabízí sugestopedie řadu relaxačních cvičení, které vedou k vyladění mozku na určitou frekvenci. Je vědecky prokázáno, že lidský mozek produkuje určitou elektrickou energii, která může být na některé z následujících frekvencí: (Tepperwein, 1993:134)

- do 4 hertzů – vlny delta
- 4 až 7 hertzů – vlny theta
- 7 až 14 hertzů – vlny alfa
- 14 až 30 hertzů – vlny beta

K dosažení optimálních výsledků by měla relaxace probíhat na klidném místě bez rušivých elementů. Studentům je zdůrazněno, aby eliminovali možné rušivé elementy, a zaměřili se pouze na vnímání vlastního těla. Tepperwein, (1993) tvrdí, že standardní průběh relaxace začíná *„uvolněním, které je doprovázeno pravidelným, hlubokým a pomalým dýcháním. Velmi využívanou metodou vedoucí k hlubokému uvolnění je imaginace, která častěji oslovuje nevědomí, neboť nepoužívá logiku, ale řeč symbolů. Pod pojmem imaginace je rozuměno vybavování si předmětů či situací vnitřním zrakem za zavřenýma očima. Nejčastěji si relaxující osoba představuje prostředí, v němž se cítí příjemně a v bezpečí. Během relaxace v sugestopedii nebo superlearningu je relaxujícím žákům obvykle předčítána kapitola textu v cizím jazyce, které se věnovali v předešlé části výuky“* (Tepperwein, 1993:135). Text by měl být vyučujícím čten klidným tichým hlasem tak, aby relaxující žáky při relaxaci nerušil. Žáci by však měli vyučujícímu dobře rozumět a pasivně tak vnímat text, se kterým už byli seznámeni.

Tepperwein (1993) klade důraz na to, aby průběh sugestopedické relaxace probíhal vždy stejným způsobem. Během čtení se může „*student zapojit i aktivně, například po vyučujícím potichu opakuje přečtenou část textu. U pokročilejších studentů může celá relaxace probíhat v cizím jazyce, kdy vyučující vede relaxační metodu pomocí slovní navigace*“ (Tepperwein, 1993:136). Student si takto nejen opakuje novou gramatiku a slovní zásobu obsaženou v textu, ale zároveň si například osvojuje také části těla či slovní zásobu spojenou s relaxací (relax, breathing, make yourself comfortable). Relaxace může být ukončena protažením svalů, žák se pomalu probírá, vnímá přítomné zvuky a vůně a nakonec otvírá oči. Celý průběh relaxace trvá maximálně 20 minut.

Nývltová (2004) uvádí, že v optimálním případě by relaxace měla „*vyústit v sebeuvědomění a sebepoznání, které napomáhá ke korekci nepříznivých psychických stavů, nevhodného chování a k řízenému dosahování stanovených cílů. Tento závěrečný krok je při využívání seberegulačních vlastností osobnosti pravděpodobně nejdůležitější*“ (Nývltová, 2014:99). Někteří lidé jsou sice schopni sebeuvědomění, sebepoznání, mají i dostatečnou úroveň sebedůvěry, ale mají problémy se sebeovládáním a vytrvalostí při dosahování vytyčených cílů.

Jedním z důležitých prvků sugestopedických lekcí je změna identity. Role, které každý student ve svém občanském životě zastává, mohou podporovat zažité studijní bloky, proto si student vytváří svou fiktivní autobiografii, v níž si zvolí nové jméno, bydliště, národnost, rodinu, dětství. Podle Larsen-Freemanové (1986) je změna identit důležitá proto, aby se v jiné roli žáci cítili bezpečněji a byli tak více otevření. Změna jména představuje v mnoha kulturách důležitý přechodový rituál, symbolicky podporuje odstrižení od minulých zážitků, a nabízí studentovi možnost začít jiným způsobem (Larsen-Freemanová, 1986).

Aktivity jsou v sugestopedické výuce rozděleny většinou tak, aby zahrnovaly různé formy a přístupy. Ostrander (1995) poukazuje na skutečnost, že lektor se pomocí střídání různých metod dokáže přiblížit ke všem studentům, a umožní jim získat a upevnit si nové poznatky nejen vizuálně, ale také sluchem, čichem či pohybem. Každému studentovi vyhovuje při vnímání a učení jiný druh přenosu informací. Někdo se lépe soustředí v pohybu, jiný vnímá efektivněji poslechem nebo vytvářením obrazů a schémat. Sám Lozanov se v rámci rozvoje této metody přesvědčil, že hudba má výrazný vliv na schopnost lidského mozku vstřebávat nové poznatky. Nejefektivnější účinky má podle něj hudba barokní



(Ostrander, 1995). Studenti tuto hudbu poslouchají nejen při výuce, ale taktéž v rámci osobního volna či při usínáním.

### 3.1.3 Prostředí třídy a učební materiály

Sugestopedická třída je charakterizována vybavením, vzhledem, uspořádáním a počtem studentů. Výuka se odehrává v místnosti, která je vyzdobena plakáty s gramatikou a slovní zásobou či obrazy nebo fotkami ze zemí, kde se mluví cílovým jazykem. Student je tak neustále obklopen informacemi, které v něm evokují pocit, že se nachází v cizojazyčném prostředí a sžívá se tak snadněji s kulturou, která je s cílovým jazykem spojena. Studenti obvykle sedí v půlkruhu v křeslech, na míčích či na zemi tak, aby se jim sedělo pohodlně během výuky i relaxace. Protože jsou lekce založeny na intenzivní výuce, do jednotlivých skupinek je zařazeno nejvýše dvanáct studentů, ideální stav je osm studentů. Stark (1994) zdůrazňuje, že *„sezení v půlkruhu umožňuje lepší spolupráci a komunikaci, a podporuje v účastnících pocit sounáležitosti. Půlkruh vytváří volnou, komunikativní atmosféru, je vždy otevřený“* (Stark, 1994:92). Studenti mají přístup k sobě navzájem, a pomáhají si upevnit nové znalosti.

Materiály, které se v lekcích vedených metodou sugestopedie využívají, mohou být přímé a nepřímé. Mezi přímé může být zařazen primární text a audio nahrávka, zprostředkovávající snadný kontakt studentů s využitím jazyka, mezi nepřímé pak například plakáty ve třídě nebo hudba v daném jazyce, puštěná v pozadí. Primární text, který studenti obdrží, má určitý počet kapitol (záleží na délce kurzu). Dle Rogerse a Richarda by měl učitel volit texty tak, aby byl jejich obsah poutavý, citově zabarvený, se zajímavými postavami a neobsahoval témata, která by se mohla citově dotknout studentů. Součástí textu by měly být v určitém kontextu zahrnuty gramatické jevy a slovní zásoba využívané takovým způsobem, který studentům dává smysl. Samotná struktura textu by neměla být příliš obsažná, neboť by se studenti mohli v textu ztrácet (Richard, Rogers, 1986). Na rozdíl od metody kritického myšlení není obsah textu tolik důležitý, spíše se výuka soustředí na pojetí formy studia, například na specifické uspořádání textu do přehledných sloupců s bilingválním výkladem.

Prvky sugestopedické metody, které se využívají v jazykových školách, vycházejí z postupů, které respektují přirozené fungování lidského mozku. Jazyková škola Lingo nabízí několikadenní jazykové kurzy, při nichž se student dostává do obdobné situace jako při dlouhodobém pobytu v zahraničí. Je vystavován jazyku ze všech směrů (vše co vidí, slyší a

říká je v cizím jazyce). Při zpracování všech těchto informací mozek pracuje naprosto odlišně než při přijímání informací pouze jedním způsobem, například vizuálně. Při výuce se nevyužívá technik klasického memorování, osvojování jazyka probíhá formou prožitkových intenzivních kurzů (od 2 denních až po 7 denní). Pokud již nemůže student zaručit svou účast na vícedenních kurzech, školy nabízejí alespoň několikahodinové studijní bloky, při nichž má student dostatek času přepnout své myšlení do nového jazyka, uvolnit se a dokázat lehce vstřebat a uložit nové informace. Lektori využívající sugestopedických prvků pečlivě připravují každý blok (Lingo, 2019).

### 3.1.4 Superlearning

Navázáním na úspěšnost sugestopedie vznikla metoda zvaná superlearning (zvýšené učení). Autor J. Gnitecki ji vymezuje jako „nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení“ (Gnitecki in Maňák, Švec, 2003:193). Principem metody je konečný výsledek učení (finální změna ve znalostech a dovednostech) vyšší než příčiny, které ho vyvolaly. Toho lze docílit synchronizací funkcí levé a pravé hemisféry při relaxaci, vizualizaci, afirmaci a sugesci (Maňák, 2003). Superlearning ve výuce probíhá ve fázích: (Maňák, Švec, 2003:193)

- fáze přípravy – překonání psychologických bariér a myšlenkových bloků;
- fáze projekce – transformace učebního materiálu pomocí připravených integrovaných školních úloh;
- fáze realizace – recepce učiva v relaxovaném stavu, vytváření nestereotypních asociací;
- fáze shrnutí – opakování aktivace učiva, analýza výsledků, rozšiřování a zobecňování učiva;
- fáze plánování – příprava na pokračování práce ve škole i doma, vnitřní motivace pro další žákovské aktivity.

Důležitou součástí výuky je každý aspekt lidského chování, včetně správného dechu. Shannahoff-Kalsa ve svém výzkumu dokázal, že „přepínání dechu může stimulovat levý mozek natolik, že tuto schopnost lze využít při učení jazyků či matematiky. Přepnutí na pravou stranu zase stimuluje potřebu tvořivého a syntetického myšlení“ (Shannahoff-Kalsa

in Ostrander, 1995:189). Správné dýchání usnadňuje fungování mozkových hemisfér, které se tak mohou vzájemně doplňovat.

V koncepci superlearningu mají významnou úlohu integrované školní úkoly. Školní úkol zde představuje operacionalizovaný cíl učení, projevující se v požadovaných činnostech. Dle Gniteckého (1997) vyžaduje všestrannou aktivitu žáků v zájmu rozvoje jejich poznávacích, emocionálních a motorických procesů (Gnitecki in Maňák, Švec, 2003). Pojetí školních úkolů vždy závisí na tom, v jakém pedagogickém modelu jsou uplatňovány: herbartovská pedagogika preferovala učivo, operacionalistická pedagogika se soustřeďovala na operace, pragmatická pedagogika vyzvedávala metody činnosti. Avšak teprve integrace těchto přístupů vytváří základ pro zrovnoprávnění metodických struktur. Zásadní změnu v pojetí funkce školních úloh představuje přechod od logiky slova a logiky jednání k logice symbolu, která respektuje kulturní kontext, v němž se symbolické kategorie projevují (Maňák, Švec, 2003).

Superlearning obsahuje několik základních principů, které by měly být při jeho praktikování dodržovány. Dle Morgunova (1978) lze mezi tyto principy zařadit radost a nenucenost, jednotu uvědomělého a podvědomého působení a sugestivní vzájemné propojení učitele a žáků. Významnou úlohu má také *„důsledné opakování učiva, doplňující individuální práce žáků včetně individualizovaných domácích úkolů. Podporuje se individuální iniciativa žáka bez obav z potrestání při případných nezdarech a možnost tvořivých projevů žáka před kolektivem třídy. Kromě autority pramene informací a rytmických sluchových podnětů pozitivně působí také vhodná gesta, chůze, mimika, intonace, důležitý je též výraz očí apod.“* (Morgunov in Maňák, Švec, 2003).

Ve školní praxi se sugestopedie využívá hlavně při výuce cizích jazyků, které jsou organizovány v rámci mimoškolních kurzů a v jazykových školách. Některé alternativní školy zařazují prvky superlearningu do výuky na prvním stupni základních škol. Gnitecki (1974) tvrdí, že pozitivní výsledky sugestopedie lze přičíst vytvoření komplexně působícího, všestranně stimulujícího prostředí, které ovlivňuje celou osobnost žáka a nenásilně soustřeďuje jeho psychické procesy, vědomé i podvědomé, na daný cíl. Působení sugescie se ovšem může za příznivých okolností *„uplatnit v edukačních situacích také tehdy, vytvoří – li se k tomu nezbytné podmínky: motivace žáků, celková pracovní pohoda, přiměřený čas ke klidnému zaměštnání a hlavně silná, stimulačně a přesvědčivě působící osobnost učitele“* (Maňák, Švec, 2003:194).

Superlearning v jazykových školách aplikuje pod názvem Metoda zrychleného učení. Základem Metody zrychleného učení je vícesmyslové učení, skládající se z následujících aktivit: (JŠ Abeceda, 2018)

- používání speciálních VARIO sluchátek pro opakovaný poslech pro fixaci slovní zásoby do dlouhodobé paměti;
- vizualizace probírané situace a představivosti;
- zapojení obou mozkových hemisfér do procesu učení a propojení krátkodobé s dlouhodobou pamětí;
- zvýšení koncentrace mozku na učení jeho převedením do stavu Alfa vnímání;
- zapojení více vjemových kanálů při výuce;
- využití aktivního poslechu s porozuměním, při osvojování správné výslovnosti a fixaci slovní zásoby do krátkodobé a střednědobé paměti;
- odbourání psychologických bloků a zapojení motivačních technik.

Využití speciálních VARIO sluchátek eliminuje nutnost klasického memorování, neboť studentovi nabízí poslech vybraných slovíček, frází či gramatických pouček za účelem rychlé fixace. Studenti si tímto způsobem samovolně opakují a ukládají své znalosti. Kapacita dlouhodobé paměti je hypoteticky neomezená, avšak její využití je přímo závislé na kooperaci s krátkodobou pamětí. Studenti se učí propojovat nové poznatky v souvislostech, které jim pomáhají při opětovném vybavování si nových poznatků. Vyučující spolu s novými technikami výuky využívají nových poznatků o fungování krátkodobé paměti, jejímuž fungování napomáhá vytváření asociací. Student si při výuce v duchu představuje situace, s nimiž se setkal při studiu textů či popisovaných situací, a snaží se do nich vžít a pochopit je. V představách si vytváří o dané situaci určitý obraz, který však popisuje a spojuje pomocí jiného než mateřského jazyka. Jasná představa usnadňuje jasné vyjádření v jakémkoli jazyce (JŠ Abeceda, 2018).

Mnoho studentů bývá poněkud rozpačitých, setká – li se s metodami superlearningu poprvé. Většina činností se vymyká běžným představám o průběhu výuky v jazykové škole, zejména proto, že lektoři se snaží do procesu učení zapojit také potenciál pravé hemisféry, který je v klasické výuce opomíjen a podceňován. O zapojení pravé hemisféry se postará již zmíněná relaxace, kterou si každá škola přizpůsobuje dle vlastních potřeb. V jazykové škole Abeceda využívají lektoři relaxační techniky s pravidelným rytmem bubnu a zpěvem, která zapojuje současně obě mozkové hemisféry (pravá hemisféra se specializuje na vnímání

melodie, tónů, barvy zvuku a harmonie, zatímco levé hemisféře náleží vnímání rytmu) a pomáhá tak jednoduššímu zpracování nových informací obrazem i zakotvením pojmu. Tep bubnu synchronizuje mozkové polokoule. Jakmile začnou obě mozkové hemisféry pracovat harmonicky, dojde ke změně fyziologie mozkových vln. Naladění na tuto frekvenci otevírá cestu k snadnějšímu učení (JŠ Abeceda, 2018).

V rámci superlearningu je taktéž zdůrazňována skutečnost, že pokud student danou informaci slyší, vidí a ještě si ji vyzkouší v praxi, možnost trvalého zapamatování si dané informace se zvyšuje až na 90%. Pokud student informaci například přijímá pouze sluchem, zapamatuje si z ní přibližně 20%, pokud danou informaci současně slyší i vidí, může si uchovat v paměti již 50%. Probíraná témata v jednotlivých lekcích jsou proto přijímána a procvičována prostřednictvím co největšího počtu vstupních kanálů, aby student využil při studiu všechny své smysly pro přijímání a zapamatování informací. Mnohačetně opakovaným poslechem nahrávek pouze rodilých mluvčích jsou simulovány běžné životní situace, s nimiž by se studenti setkali přímo v cizojazyčném prostředí. K získání správné výslovnosti je nezbytné, aby se studenti již od samotného počátku učení jazyka setkávali s autentickou výslovností a získávali tak cit pro vlastní správnou výslovnost. Informace a vjemy získané při jednorázovém tréninku se většinou z paměti ztrácí během následujících 24 hodin, zatímco informace získané v několika po sobě jdoucích lekcích mohou vytvořit trvalejší paměťové stopy. Proto se lektori při výuce pravidelně vrací k již probraným lekcím a ověřují hloubku informací osvojených studenty (JŠ Abeceda, 2018).

K udržení pozornosti studentů je nezbytné dostatečně je motivovat. Studenti samozřejmě přicházejí s očekáváním, že si během krátkého časového období osvojí co největší možné množství informací. Maximální stav soustředění se proto střídá s obdobím relaxačních fází, v nichž jsou studenti pomocí uvolňovacích technik oproštěni od únavy a opětovně jsou uvedeni do stavu soustředění, ve kterém přijímají nové informace. Tyto fáze jsou navíc prokládány zábavnými hrami zaměřenými na komunikační aktivity, při kterých dochází k samovolnému procvičování učiva. Lektori jazykové školy zdůrazňují, že vzhledem k systému výuky zaměřujícímu se na komunikaci se gramatická pravidla pro danou jazykovou úroveň neučí separátně, ale jsou přirozeně zabudovány do výukových textů a nahrávek. Jednotlivé lekce jsou cíleně zaměřeny na probíraný gramatický jev tak, že jej lektor jednoduchou a přirozenou cestou na příkladných a reálných situacích opakovaně vysvětluje a procvičuje (JŠ Abeceda, 2018). Zároveň si studenti vytvářejí dostatek asociací, které jim pomohou začlenit nové jevy a slovíčka do systému již osvojených informací.

### **3.2 Porovnání sugestopedie a superlearningu**

Sugestopedie a superlearning jsou úzce provázané metody, které mnoho autorů považuje za totožné. Superlearning je postaven na velmi podobném principu jako sugestopedie, avšak na rozdíl od sugestopedického systému je superlearning určen pro individuální učení. Sugestopedie je zaměřena spíše na skupinovou výuku, a je vždy organizována lektorem. Lektor si připraví svou výuku tak, aby vytvořil klidnou a pozitivní atmosféru, využívá relaxační prvky a komunikační dovednosti s ostatními studenty. Sugestopedie je lektorem vedena tak, aby si studenti navzájem dokázali vsugerovat nová slovíčka, osvojili si používání nových jazykových forem a zbavili se ostychu z komunikace v cizím jazyce. Sugescie je vedena vždy v pozitivním duchu, pomocí různých stimulů si studenti osvojují potřebné dovednosti. Lektor při výuce používá hudebních prvků, vlastní autority i specifické intonace k dosažení optimálních výsledků ve výuce. Vždy se však jedná o skupinovou výuku.

V rámci superlearningu si každý jedinec organizuje svou výuku samostatně. Lektor mu pouze propůjčuje specifické vybavení, pomáhá mu dostat se do specifické hladiny Alfa vln, v níž se dokáže výrazně snadněji učit, a poskytuje mu zpětnou vazbu při testování výsledků. Zatímco při sugestopedii se využívá ke studiu co nejširší zapojení smyslů, v superlearningu se pomocí specifického programu snaží každý student dosáhnout specifické mozkové aktivity především auditivní formou. Každý student se nejprve odpoutá od předchozích myšlenek pomocí meditace, která je na rozdíl od řízené relaxace naprosto individuální, a následně se dostane do specifické hladiny, v níž probíhá výuka. Pokud student mluví, nejčastěji opakuje nové fráze, avšak nekomunikuje s nikým z osobních studentů. Výuka je vedena tak, aby si student dokázal nově získané poznatky vybavit také po opuštění hladiny Alfa.

V mnohých jazykových školách se obě metody střídají. Student pracuje nejen samostatně, ale též pod vedením lektora. Superlearning však umožňuje studentovi aplikovat nově poznanou metodu také v prostředí vlastního domova, a vytvořit s i vlastní optimální formu této výuky.

## **4. Příprava lekcí anglického jazyka založených na sugestopedickém základu**

Následující kapitola obsahuje přípravu učebních plánů anglického jazyka pro třetí a pátou třídu vybrané základní školy. Jak je zmíněno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy, výuka anglického jazyka je od třetí třídy již povinná. Na této základní škole je však možné navštěvovat volitelné hodiny anglického jazyka již od první třídy, čehož někteří žáci také využívali. Zejména ve třetí třídě je patrný rozdíl mezi dětmi, které volitelné hodiny navštěvovaly, a těmi, které s anglickým jazykem zcela začínají. Mnoho žáků však poslouchá pohádky či videa v anglickém jazyce, tudíž jejich výslovnost je, u větší části z nich, poměrně uspokojivá.

### **4.1 Popis jednotlivých tříd**

#### **4.1.1 Třetí třída**

První vybraná třída, v níž bude hodina sugestopedické výuky aplikována, je součástí třetího ročníku základní školy. Do třídy dochází 19 dětí, z toho je 9 chlapců a 10 dívek. Ve třídě neprobíhá inkluze dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Třetí třída představuje počátek povinné výuky anglického jazyka. Ačkoliv některé děti se již s anglickým jazykem setkaly v rámci nepovinných lekcí či v domácím prostředí, většina z nich zná pouze několik slovíček. Děti v tomto věku jsou hravé, projevují zájem o logické zpracování nových informací, a sugestopedické výukové prvky mohou být pro ně přirozenější. Vzhledem k neznalosti jazyka je poměrně snadné sestavit alternativní výukovou hodinu, neboť jejich přístup není omezen různými předsudky či rozumovými námitkami.

Hodiny anglického jazyka v této třídě probíhají třikrát týdně v pondělí, středu a pátek vždy pátou vyučovací hodinu, což není pro výuku jazyka optimální. Žáci se navíc musí koncentrovat po právě skončené hodině tělesné či výtvarné výchovy, což je pro mnoho z nich obtížné. Optimální čas pro výuku cizího jazyka je druhá či třetí vyučovací hodina, žáci jsou v této době koncentrovanější a uvolněnější. I proto je vhodné zařadit do později vyučovaných hodin prvky alternativních vyučovacích metod. Základním cílem je podporovat žáky ve využívání anglického jazyka a v překonání ostychu z mluvení. Převážná většina aktivit je proto zaměřena na mluvenou formu, přičemž přepisování anglického textu či delší poznámky

nejsou praktikovány. Žáci si zapisují pouze vybrané výrazy, které si již předtím procvičili prakticky, spojují si tudíž využití daných výrazů s reálným životem. Při aktivitách se předpokládá větší míra zapojení učitele, který podporuje pomalejší a méně jazykově zdatné žáky k překonání studu a obav ze špatné odpovědi.

#### **4.1.2 Pátá třída**

Druhá vybraná třída je jednou ze tříd pátého ročníku, kterou navštěvuje 22 dětí, z toho jedenáct děvčat, a jedenáct chlapců. Ve třídě jsou inkludovány tři děti se specifickými vzdělávacími potřebami (jeden hoch má uznána podpůrná opatření a pedagogický plán prvního stupně, další dvě děti se vzdělávají pomocí individuálního vzdělávacího plánu). Klasická výuka u těchto dětí není rozhodně tak účinná jako různé formy alternativních metod, tudíž lze předpokládat, že sugestopedická výuka se u nich setká s úspěchem. Zapojení všech smyslů a různé druhy výukových metod usnadňují schopnost zapamatovat si nové informace, k čemuž jim pomáhají také písničky, hry s kartičkami, a další pohybové a smyslové aktivity.

Anglický jazyk je v této třídě vyučován také třikrát týdně. První hodina připadá na úterní třetí vyučovací hodinu, druhá a třetí hodina probíhá ve čtvrtek od devíti a desíti hodin dopoledne. V tomto čase se žáci dokážou poměrně dobře soustředit, proto je možné soustředit se nejen na opakování, ale také na výklad nové látky. I zde panuje dobré sociální klima, většina dětí je velmi jazykově zdatných, jsou ochotny zapojit se do herních aktivit i pracovat samostatně na psaném úkolu. Ani zde nevycházejí vytvořené aktivity z učebnice, žáci sice vědí, jaký okruh znalostí bude v dané hodině využíván, není však předem dán určitý rozsah, který by si mohli žáci nastudovat teoreticky. Důraz je tedy opět kladen na spontánní využití jazyka, na podporu schopnosti žáků reagovat na výrazy z běžného života, s nimiž se žáci mohou při komunikaci s lidmi cizí národnosti setkat.

Vzhledem k probíhající inkluzi dětí s individuálními vzdělávacími potřebami je při tvorbě vzdělávacích aktivit nezbytné zohlednit také potřeby těchto zmíněných žáků, kteří mohou v daných aktivitách potřebovat více času na jejich pochopení a splnění. Tyto děti si mohou za určitých okolností plnit jiné úkoly, avšak smyslem výukových aktivit je taktéž podpora sociálních vztahů ve třídě, tudíž častá individualizace a separace není žádoucí. Ostatní spolužáci jsou však zvyklí pomáhat integrovaným spolužákům, a proto by vzájemná spolupráce neměla představovat závažnější problém.



## 4.2 Využití sugestopedie při výuce anglického jazyka ve třetí třídě ZŠ

### 4.2.1 ŠVP pro třetí třídu

Školní vzdělávací program této školy vymezuje cíle výuky anglického jazyka jako soubor kompetencí, které by měly žákům pomoci především získat dostatečné sebevědomí ke komunikaci a osvojení si základních jazykových dovedností. V tomto období se dokončuje probírání tematických okruhů vztahujících se k domovu, rodině, škole a volnému času. Žáci by již měli prokázat znalost názvů domácích zvířat, měli by zvládnout napočítat v anglickém jazyce od 1 do 20, vyjmenovat názvy základních potravin, barvy, měsíce v roce a druhy oblečení. Žáci si osvojují a umí používat základní slovní zásobu v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů a umí ji používat v komunikačních situacích. Většina žáků by již měla být schopna používat základní gramatické struktury a typy vět (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění), znát anglickou abecedu a dokázat hláskovat. Také by se měl žák orientovat v grafické a zvukové podobě jazyka.

Z hlediska kompetencí by měl žák umět používat slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal. Měl by prokázat porozumění obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, zejména pokud je obsah doprovázen vizuální oporou. Rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností a reaguje na ně verbálně i neverbálně. S pomocí učitele vyhledá slovíčka ve slovníku a učebnicích. Pozdraví a krátce se představí; rozumí jednoduchým pokynům učitele; zeptá se a jednoduše odpoví na dotaz na jméno/věk osoby, omluví se; klade krátké ano/ne otázky k ověření správnosti svého odhadu.

Dále by měl žák reagovat na běžné pokyny učitele, tyto pokyny reprodukovat, případně je přímo zadávat svým spolužákům. Měl by si pravidelně procvičovat výslovnost slovní zásoby a všimnout si podobnosti výslovnosti některých slovíček. Může již také vytvářet krátké texty na základě znalosti slovíček a stavby anglické věty, optimálně spolu se spolužáky. Využívá říkadla a písničky a básničky k procvičení výslovnosti a slovní zásoby a seznamuje se s tvořením věty oznamovací, tázací, záporné a krátké odpovědi v čase přítomném.

V sestavovaných vyučovacích hodinách je pozornost zaměřena na témata Pets, description; Have you got...? Mohou se opakovat témata birthdays, age, calendar, presents;

How old are you? When's your birthday?; cultural differences in celebrating. Také se procvičují již známé výrazy, zejména pojmenování třídy a jejího vybavení a předložky vztahující se k vyjádření místa. Každé z témat může být využito v rámci specifické aktivity. Vybavení třídy také umožňuje využít interaktivní tabuli či počítačové programy, které spojují pohybovou aktivitu, vizuální a sensorické vjemy a kreativní myšlení, tudíž žáci rozvíjejí různé druhy znalostí a dovedností.

#### 4.2.2 Sestavení plánu první výukové hodiny

**Cíle výuky:** Základním tématem této hodiny jsou domácí zvířata. Žáci si osvojí jména domácích zvířat, procvičují si kladení otázek, zdali má spolužák doma vybrané zvířátko, a učí se na podobnou otázku také odpovědět. Žáci opakují hláskování názvů domácích zvířat, a za využití počítačového programu si osvojují správnou výslovnost. Osvojují si schopnost vybraná zvířata popsat základními přídavnými jmény (malý, velký, jakou má barvu, rychlý, pomalý apod.). Pomocí interaktivní tabule si procvičují tvorbu jednoduchých otázek zjišťujících, jakou má vybrané zvíře charakteristiku. Závěrem shrnují, která zvířata mají rádi, a která rádi nemají.

**Příprava výuky:** Při přípravě materiálů je vhodné zohlednit skutečnost, že někteří žáci jsou jazykově schopnější nežli ostatní. Jednotlivé aktivity jsou postaveny tak, aby zdatnější žáci mohli vypomoci méně zdatným spolužákům.

**Tabulka 3: Plán výuky první hodiny ve třetí třídě**

Čas	Název aktivity	Obsah	Využití materiály
5 min	<b>Zahřívací otázky</b>	Žáci se postaví do kruhu, učitel s nimi. Učitel první hodí molitanový míček s otázkou: „ <i>How are you?</i> “ Žák, který míček chytí, odpoví krátkou větou. Poté hodí míček spolužákovi a položí mu stejnou otázku. Aktivita pokračuje, dokud se nevystřídají všichni žáci. Pokud čas dovolí, učitel se může děti ptát na rozšiřující otázky: „ <i>Are you hungry?</i> “, „ <i>Are you happy?</i> “ Soustředí se především na žáky, kteří si nejsou zcela jisti ve vyjadřování a v odpovědích.	Molitanový míček

10 min	<b>Objevování</b>	Učitel objevuje znalosti žáků. Ti již sedí v lavicích a učitel ukáže na interaktivní tabuli pomíchaná písmenka. Žák, který se domnívá, že ví, o které zvíře se jedná, může jít k tabuli a napsat správné slovo. Pokud nikdo nezná odpověď, učitelka vyvolává vybrané žáky. Poté, co je sestaveno správné slovo a sousloví, žák na něj ukáže a opakuje se správnou výslovností. Jedná se o sousloví typu „, a <i>small mouse</i> “, „, a <i>big black cat</i> “. Pokud žák nevysloví dané sousloví správně, může si ho znovu poslechnout a poté zopakovat.	Interaktivní tabule. Psací náčiní a sešity.
7 min	<b>Pracovní karty s kontrolou chyby</b>	Žáci se rozdělí do dvou skupin. Vyrobené karty jsou přibližně v polovině rozstříženy podle určitého vzoru. Na jedné části karty je zobrazen obrázek zvířete, na druhém jeho jméno. Děti mají za úkol spojit jednotlivé části dohromady. Aktivita může být pojata jako soutěžní, přičemž vyhrává ta skupina, která správně poskládá všechny kartičky jako první. V první sadě kartiček je deset rozstříhaných karet, avšak je vhodné připravit si více kartiček se jmény dalších, méně známých zvířat.	Ze čtvrtky vyrobené a následně rozstříhané pracovní karty
5 min	<b>Procvičování s písničkou</b>	Žáci se opět seskupí do kruhu, tentokrát vsedě. Učitel pustí písničku „ <i>O’McDonald had a farm</i> “, v níž jsou však vynechána jména jednotlivých zvířat. Žák, na kterého dojde řada, musí zvolit název jednoho zvířete a dozpívat či přeríkat celou sloku. Pokud si na žádné zvíře nevzpomene, pokračuje ten, kdo je za ním v řadě, přičemž poté opět přijde řada na přeskočeného žáka. Pokud si ani tehdy nevzpomene, může mu pomoci někdo jiný.	DVD přehrávač či počítač
13 min	<b>Kufr</b>	Žák si vytáhne obrázek jednoho zvířete, a ostatní musí pomocí otázek zjistit, o jaké zvíře se jedná. Jsou povoleny pouze otázky s odpověďmi „ <i>Yes</i> “ nebo „ <i>No</i> “. Žáci se v otázkách střídají, a ten, kdo zná otázku, se musí přihlásit. Poté je to on,	Předem vystříhané obrázky s domácími zvířaty, miska

		kdo si vytáhne další obrázek. Žáci se ptají otázkami typu: „ <i>Is it small?</i> “, „ <i>Is it yellow?</i> “ Schopnější se mohou ptát otázkami „ <i>Can it fly?</i> “, „ <i>Can it jump?</i> “ Odpovědi vždy obsahují krátké věty: „ <i>Yes, it is.</i> “, „ <i>No, it isn't.</i> “, „ <i>Yes, it can,</i> “, „ <i>No, it can't.</i> “	
5 min	<b>Závěrečné procvičování</b>	Závěrem hodiny si každé dítě vybere jeden obrázek zvířete, a když na něho přijde řada, sdělí celou větou, jaké zvíře má rádo, případně jaké zvíře rádo nemá. Věta by měla mít následující strukturu: „ <i>I like a black cat.</i> “, případně „ <i>I don't like a big dog.</i> “ Zdatnější žáci se mohou svých žáků zeptat: „ <i>Do you like a black cat?</i> “	Předem vystříhané obrázky s domácími zvířaty, miska

**Evaluace hodiny:** Žáci uvítali dynamickou strukturu hodinu. Největší nadšení projevili při soutěžně pojaté skládačce rozstříhaných karet. Počáteční rozstříhané karty o počtu deset měli složeny za dvě minuty, proto byly využity i doplňkové karty obsahující názvy exotických a lesních zvířat. Velmi ochotně také všichni zpívali, kromě domácích zvířat doplňovali také názvy zvířat žijících na jiných kontinentech či v lese. Tři žáci projevili potíže se sestavováním věty, zejména otázky, další čtyři si nepamatovali méně obvykle barvy, které byly předmětem výuky v minulých hodinách. Do příští hodiny proto bude zařazeno další procvičování barev a struktury základní věty.

Děti v této třídě jsou velmi hravé, rády se účastní kolektivních aktivit, například úvodních otázek na současný stav. Pět žáků je schopno říct své pocity bez přípravy, na náhlou otázku „*How are you?*“ odpovídá „*I am sad*“ nebo „*I am hungry*“. Čtyři žáci potřebují na odpověď delší čas než pět sekund, většina ostatních odpovídá „*I am fine*“. Při dotazu na jejich pocity se nestydí, jsou otevření a navzájem si důvěřují. Velmi oblíbená se ukázala práce s interaktivní tabulí. Žákům se zejména zamlouvá vydávání zvuků, které jsou specifické při nesprávné odpovědi, těch, které lze zaslechnout při správném postupu. Učitel pouze žáky mírně usměrňoval, avšak žáci byli schopni pracovat samostatně.

Poměrně oblíbená je taktéž využitá hra Kufř. Děti rády hádají neznámé slovo, avšak někteří potřebují při vytváření otázek mírnou podporu. Dva žáci se zpočátku ostýchali vytvořit jakoukoliv otázku, naopak tři nejzdatnější žáci vždy znali správnou odpověď velmi

brzy. Proto pro ně byla vytvořena obtížnější verze hry, v níž mohou využít všechny „Ano / Ne“ otázky, které znají. Při hraní této hry již byli schopni pracovat samostatně. Podobným způsobem probíhala také závěrečná aktivita, v níž se zdatnější spolužáci snažili podpořit méně zdatné spolužáky doplňujícími otázkami. Učitel podporuje přátelskou atmosféru, méně zdatnější žáci se ptají spolužáků bez ostychu, avšak před učitelem ostych projevují. Celkově jsou všichni žáci velmi hraví, a na podobně strukturované hodiny se velmi těší.

Z hlediska zařazení sugestopedických prvků je již první aktivita zaměřena na uvolnění a relaxaci. Během ní je žákům pouštěna relaxační hudba od irské autorky Enyi. Děti stojí v kruhu uvolněně, soustředí se na opakování jednotlivých frází a zhluboka dýchají. Zvolená hudba je vybrána s ohledem na hudební vkus většiny žáků, kteří mají tuto zpěvačku v oblíbě. Po skončení relaxační fáze se žáci přesunuli do lavic, kde se seznámili s novými slovíčky. Protože se jednalo o zvířata, byly zvoleny jednoduché a zároveň poučné fráze, které dokážou žáky zaujmout. Tímto způsobem si osvojují nejen názvy zvířat, ale také nové informace o nich, a zároveň vnímají, jakým způsobem lze dané slovíčko využít.

Poté následuje aktivita s interaktivní tabulí. S její pomocí mohou žáci slyšet jednotlivá písmena, která skládají dohromady, stejně jako název celého zvířete a další frází, s níž je slovíčko v programu spojené. Tato možnost však zvolena nebyla. Děti nejprve skládaly slova z písmen a poté dostaly za úkol pohodlně se usadit v lavicích. Za pomoci jiné písničky od stejné interpretky byla znovu navozena relaxační atmosféra, a žáci opakovali po učitelce již známé fráze. Učitelka pronášela tyto fráze ve stejném tónu, v jakém zněla zvolená hudba, aby si žáci dané fráze zapamatovali. Následně si nová slovíčka procvičili ve hře. V rámci této aktivity nebylo od dětí vyžadováno, aby spolu komunikovaly, učitel proto vybral krátký úryvek v anglickém jazyce, který jim během této aktivity předčítal. Zvláště bylo dbáno na správnou výslovnost, text byl čten pomalu a srozumitelně. Žáci tento text znali, a jednotlivé výrazy tedy snáze vstřebali. V rámci textu byly využívány různé typy vět, aby si žáci osvojili také schopnost pokládat otázky a tvořit záporné věty. Text se opět týkal zvířat, obsahoval známá i méně obvyklá slovíčka i ustálené fráze. Pokud někteří žáci skončili s aktivitou dříve, mohli zavřít oči a pouze poslouchat předčítaný text.

Následující dvě aktivity jsou věnovány procvičení komunikačních dovedností žáků. Zvolená písnička o zvířatech byla doplněna praktickou ukázkou, kdy děti zpívaly a zároveň nacházely daná zvířata na obrázcích ve třídě. Zvolená aktivita se všem velmi zamlouvala, mnohdy se při hledání zvířat děti i zasmály. Při výuce byly zapojeny smysly tři – vizuální,

auditivní a taktilní, proto si mohli žáci dané výrazy skutečně zapamatovat. V rámci aktivity Kufr je opět puštěna další písnička od interpretky Enyi. Žáci si opět osvojují nové výrazy uvedenými kanály a formou hry, kdy nemusí cítit obavy z neúspěchu. Hra zde slouží jako podpora pozitivní atmosféry, kdy mezi sebou žáci vytvářejí určité sociální vazby, které je podporují ve vzdělání. Zvolená hudba podporuje v relaxaci, tudíž si děti mohou proces výuky spojit s příjemnými pocity. Nejsou nuceni pouze sedět a naslouchat, učitel jim umožňuje projevit vlastní emoce, a spojit si učební látku s jejím praktickým využitím.

Během výukové hodiny bylo využito také různého tónu. V případě, že bylo nezbytné získat si pozornost, učitelka využila mírně zvýšeného a ostrého tónu. Naopak při výukových aktivitách byly jednotlivé fráze a části textu předčítány pomalu, polohlasem, avšak důrazně, aby se žáci v textu snadno orientovali. Při vyslovování obtížných slov či slov, která by mohla žákům způsobit obtíže, učitelka dávala pozor na pomalou a správnou výslovnost. Naopak v některých chvílích zůstala učitelka zcela zticha, a žáci dostali možnost nejen dosáhnout vysoké míry uvolnění, ale také vložit plné soustředění do probíhající činnosti. Po skončení hodiny odcházeli žáci uvolnění a radostně naladěni, schopni využít nově nabyté znalosti v dalších životních situacích.

### **4.2.3 Sestavení plánu druhé vyučovací hodiny**

**Cíle výuky:** Cílem této vyučovací hodiny je procvičení pojmenování třídy a jejího vybavení, a procvičování již známých sloves. Žáci zde navazují na učivo již probírané, neboť některé názvy školních potřeb již znají, a s většinou uvedených sloves se již setkali. V této hodině se jejich slovní zásoba rozšíří o některé další výrazy, a žáci si postupně osvojí spojení určité věci s její polohou. Součástí hodiny bude využití různých pomůcek, přičemž děti si nová spojení procvičují nejen vizuálně, ale též prostorově. Výslovnost nových výrazů bude procvičována pomocí programů spojených s interaktivní tabulí, výrazy budou spojovány do jednotlivých vět. Součástí hodiny je také aktivita zaměřena na vzájemnou spolupráci, v níž se žáci navzájem podporují v komunikaci v anglickém jazyce.

**Příprava výuky:** Učitel si připraví kartičky, které budou žáci skládat k sobě, může být jedna sada pro jazykově zdatnější, druhá pro jazykově méně zdatné. Dále se připraví alespoň dvě aktivity, které procvičují dané téma v malých skupinkách. Taktéž je nezbytné

připravit obrázkové kartičky, na nichž jsou zobrazeny probírané výrazy spolu s obrazovým vyjádřením.

**Tabulka 4: Plán výuky druhé hodiny ve třetí třídě**

Čas	Název aktivity	Obsah	Využité materiály
5 min	<b>Zahřívací otázky</b>	Žáci se postaví do kruhu, učitel s nimi. Učitel první hodí molitanový míček s otázkou: „ <i>How are you?</i> “ Ten, kdo míček chytí, odpoví krátkou větou. Poté hodí míček druhému žákovi a položí mu stejnou otázku. Aktivita pokračuje, dokud se nevystřídají všichni. Pokud čas dovolí, učitel se může žáků ptát na rozšiřující otázky: „ <i>Are you hungry?</i> “, „ <i>Are you happy?</i> “ Soustřeďuje se především na ty, kteří si nejsou zcela jisti ve vyjadřování a v odpovědích.	Molitanový míček
7 min	<b>Opakovací hra</b>	Žáci se rozdělí do malých skupinek po čtyřech. Každá skupinka má nejprve dvě minuty na sepsání všech známých výrazů, kterými jsou pojmenovány věci ve třídě, včetně školních pomůcek. Poté jedna skupinka vybere jeden výraz pro druhou skupinku, například „ <i>Window</i> “, a vybraný žák z této skupiny musí jít a danou věc ukázat. Pokud ukáže správně, jeho skupina získává bod. Hraje se buď na časový limit, nebo dokud skupiny nevyčerpají všechny výrazy ze svých seznamů.	List papíru, tužka či pero, dostatek prostoru ve třídě.
8 min	<b>Rozkazovník</b>	Na opakovací hru se naváže rozkazovníkem. Složení skupin se prostrídá, a učitel dbá na to, aby se vystřídali všichni ve skupině. Vybraná skupina uděl členu jiné skupiny určitý rozkaz, například „ <i>Sit under the desk.</i> “ Daný žák musí splnit rozkaz, aby získal	Dostatek prostoru ve třídě, znalost sloves.

		bod. Pokud ho nesplní, může rozkazující skupina udělit další příkaz. Vždy se však musí jednat o rozkaz splnitelný.	
10 min	<b>Šibenice</b>	Při této aktivitě sedí žáci opět v lavicích, a sledují interaktivní tabuli. Na ní je zobrazena hra šibenice, přičemž žáci musí hádat celou větu, například „ <i>I sit under the desk.</i> “ Po uhádnutí celé věty si žáci procvičují výslovnost pomocí interaktivní tabule, a zároveň si daný výraz zapíší do svého sešitu. Ti zdatnější mohou daný výraz napsat také ve třetí osobě čísla jednotného.	Interaktivní tabule, sešit, pero či tužka
10 min	<b>Živé pexeso</b>	Dva žáci jdou za dveře, zbytek třídy si rozdává do dvojice slovíčka tak, aby se mezi nimi vždy nacházelo jedno české a jedno anglické slovo, například „ <i>ruler - pravítko</i> “. Dvojice se vrátí do třídy, kde zbytek žáků sedí na zemi. Jeden z dvojice vždy vyvolá jednoho žáka, on řekne svoje slovíčko, například „ <i>ruler</i> “, a poté zkusí vyvolat žáka, který má stejný výraz v českém jazyce. Oba soutěžící žáci si musí pamatovat, jaký žák má které slovo, a vyvolat vždy dva žáky se stejným výrazem. Kdo získá více dvojic, vyhrává.	Kartičky s napsanými výrazy v anglickém a českém jazyce
5 min	<b>Závěrečné procvičování</b>	V rámci závěrečného procvičování se využije opět aktivní hra. Žáci rozmístí buď sebe, nebo své pomůcky na určité místo, a každý z nich musí správně určit, kde se on sám nebo daná věc nachází. Žák například řekne: „ <i>I am under the table.</i> “, nebo „ <i>My pen is on the window.</i> “	Dostatek prostoru, školní náčiní.

**Evaluace hodiny:** Žáci se jeví při pohybové aktivitě unavenější nežli při poslední hodině. Velmi se jim zamlouvala aktivita s časovým limitem, v jedné ze skupin soutěžili dokonce mezi sebou. V průměru si dokázali studenti v jedné skupině za dvě minuty vzpomenout na třináct slovíček, která mohli následně využít. Při ukazování daných výrazů již slabší žáci nebyli tak úspěšní, rychlost přiřazení daného výrazu ke skutečné věci se u nich jevila menší. Rozkazovník zpočátku vypadal jako obtížný, děti měly tendenci opakovat



některá slovesa stále dokola (zejména sloveso „*Sit!*“ a „*Stand!*“). Po menší náповědě však začaly dávat také méně standardní rozkazy, například „*Swim next to the desk!*“ nebo „*Jump on the the chair!*“ Většina žáků plnila tyto příkazy s nadšením, pouze dva si s některými příkazy nedokázali poradit.

Šibenice představuje oblíbenou aktivitu všech žáků. Někteří však nedávali dostatečný pozor, a proto hádali špatné písmenko několikrát. Interaktivní tabule kreslí velmi směšné postavičky oběšenců, proto se žáci většinou záměrně snažili vyobrazit tuto postavičku celou. Nakonec však vždy sestavili větu celou předtím, nežli se postavička stala oběšencem. Zápisem do sešitu si dále procvičovali také psanou formu daných výrazů. Jazykově zdatnější žáci dokázali dané sloveso vyčasovat, přičemž jiný tvar slovesa byl využit také při závěrečném opakování. Zatímco méně jazykově zdatní žáci využívali k popisu svoji osobu tak, aby vždy mluvil jen o sobě, zdatnější žáci bez problému používali slovesa ve třetí osobě čísla jednotného, a dokázali na vyzvání učitele říci: „*He sits on the table!*“ či jiný popis odpovídající pravdě. Všichni žáci tedy mohli slyšet různé tvary stejného slovesa.

Nejoblíbenější aktivitou hodiny se stalo živé pexeso. Všichni znají klasické pexeso, a možnost zahrát si ho tímto způsobem uvítali. Oba žáci soutěžící mezi sebou prokázali dobrou paměť, a všechny karty pexesa odhalili za tři minuty. Proto bylo možné, aby se vystřídali v roli hadačů další. Zpočátku se chtěli žáci držící kartičky libovolně přeskupovat tak, aby se hadačům zhoršila schopnost pamatovat si, jaká karta se kde nachází, avšak protože se daná kartička nacházela vždy u stejného žáka, nebylo důležité, kde se daný žák nachází, nýbrž jaké je jeho jméno. I v takovém případě proto odhalení všech dvojic nepřesáhlo časový limit tří minut. Žáci však při něm prokázali vysokou míru hravosti a kreativity.

Také v této hodině byly využity sugestopedické prvky. První aktivita byla provedena stejným způsobem, jako v předchozím případě. Byla však zvolená pomalá hudba od seskupení Enigma, která v mnoha žácích vyvolává pocity související nejen s relaxací, ale také zvyšující motivaci k výuce. Další píseň od stejného interpreta hraje v pozadí také při následující aktivitě. Ukazovací hra taktéž zapojuje různé smyslové kanály. Poté, co žák správně daný předmět ukáže, učitelka pronese větu, v němž dané slovíčko použije, například „*There is a window.*“, nebo „*Window is made from glass.*“ Celá skupinka po ní tuto větu zopakuje. Relaxační hudbě v pozadí opět pomáhá udržet pozitivní atmosféru a klidný přístup. Není neobvyklé, že si některý žák pobrukuje tóny z dané písničky, kterou může mít spojenou s příjemnými pocity z jiných situací.

Před započítím hry Rozkazovník byla žákům změněna relaxační hudba tak, aby zde byla využita neznámá skladba. Žáci se soustředili na předčítaný text, obsahující rozkazy, které budou dále využívat. Text poslouchali v uvolněné poloze, čímž si dané výrazy snáze zapamatovali. Následně udílené rozkazy představovaly pro žáky poměrně snadný úkol, žádný z nich nežádal český překlad. Žáci si podobné rozkazy procvičili také v následující aktivitě s pomocí interaktivní tabule, při níž je tentokrát využíváno výslovnosti nahrané v systému. Snahou učitele je zejména udržení žákovy pozornosti tak, aby byli i nadále schopni používat osvojené výrazy. Herní prvek je využitý při následující aktivitě Živého pexesa. Děti si udržují pozitivní přístup, uvolňují napětí získané při sedacích aktivitách, a upevňují vzájemné sociální vazby. Kromě obsahu výuky žáci získávají také schopnost komunikovat s ostatním, odvahu říci si o pomoc v případě potřeby, a pomoci ostatním, je – li to třeba. Vše se odehrává v anglickém jazyce. Tento jazyk je v hodině výhradně používán, žáci ho tedy slyší z různých zdrojů, což podporuje jejich komunikační dovednosti.

#### 4.2.4 Sestavení plánu třetí vyučovací hodiny

**Cíle výuky:** V první části lekce si žáci zopakují slovíčka, která již znají z minulých hodin, včetně základních slovesných vazeb „*I am..*“ a „*I have got..*“ Žáci by měli prokázat schopnost použít tato spojení v celé větě v první osobě. V další části hodiny si osvojí nová slovíčka vztahující se k pokrmům, zejména názvy jednotlivých potravin, s nimiž se žáci denně setkávají. Tyto názvy potravin budou následně spojovány s určitými přídavnými jmény, která je charakterizují, tak aby si žáci osvojili schopnost krátce danou potravinu popsat v anglickém jazyce.

**Příprava výuky:** Učitel si připraví krátký text obsahující co nejvíce již probrané slovní zásoby. Dále bude nezbytné připravit prázdné rozstříhané kartičky, a také kartičky s názvy jednotlivých potravin, které budou muset děti uhodnout. Opět bude zohledněna jazyková pokročilost jednotlivých žáků.

**Tabulka 5: Plán výuky třetí hodiny ve třetí třídě**

Čas	Název aktivity	Obsah	Využité materiály
5 min	<b>Zahřívací otázky</b>	Žáci se postaví do kruhu, učitel s nimi. Učitel první hodí molitanový míček	Molitanový míček

		s otázkou: „ <i>How are you?</i> “ Ten, kdo míček chytí, odpoví krátkou větou. Poté hodí míček spolužákovi a položí mu stejnou otázku. Aktivita pokračuje, dokud se nevystřídají všichni žáci. Pokud čas dovolí, učitel se může žáků ptát na rozšiřující otázky: „ <i>Are you hungry?</i> “, „ <i>Are you happy?</i> “ Soustřeďuje se především na žáky, kteří si nejsou zcela jisti ve vyjadřování a v odpovědích.	
5 min	<b>Rozstřel</b>	Učitel si připraví krátký text, obsahující dříve probíraná slovíčka, například rodina, školní pomůcky, věci ve třídě, zvířata a podobně. Text poté pomalu přečte žákům, avšak pouze jednou. Děti si na kartičky napíší co nejvíce slov, která poznaly, přičemž pozornost je zaměřena zejména na správnou grafickou formu slova. Po skončení textu dopíší poslední slovo a přepošlou kartičku svému sousedovi, který zkontroluje správnost. Vyhrává ten, kdo správně napíše nejvíce slov.	Rozstříhané prázdné kartičky, rozdané mezi dětmi.
8 min	<b>Přiřazovací hra</b>	Učitel položí ve vybrané části třídy jednotlivé kartičky, na nichž jsou napsány názvy jednotlivých potravin, fonetická transkripce a český překlad (například <i>meat – mi:t – maso</i> ). Žáci následně musí nalézt všechny tři kartičky popisující daná slova. Časový limit je pět minut, přičemž po skončení následuje objasnění neznámých výrazů.	Rozstříhané kartičky s názvy jednotlivých potravin, jejich českým významem a jejich fonetickou transkripcí.
10 min	<b>Hádej, kdo jsem?</b>	Při této aktivitě sedí děti opět v lavici. Jedno z nich si vylosuje název potraviny, na který se však nesmí podívat. Ostatní mu přivážou název potraviny na čelo. Žák se následně táže ostatních žáků: „ <i>Am I sweet?</i> “ nebo „ <i>Am I yellow?</i> “ tak, aby dokázal uhodnout název potraviny. Dovoleny jsou také otázky „ <i>Have you got...?</i> “,	Rozstříhané kartičky s názvy potraviny, které se dají připevnit na čelo.

		případně „ <i>Can you...?</i> “, podmínkou však je, aby otázku položil tomu, kdo na ni dokáže odpovědět.	
12 min	<b>Pantomima</b>	Žáci se rozdělí do dvou skupin. Každá skupina má soubor kartiček s názvy věcí, které by již měli znát. Vybraný jedinec si vylosuje kartičku s názvem určité věci, a pomocí pantomimických posunků ji musí představit zbytku skupiny. Může to být název školní potřeby, věci ve třídě, potraviny či zvířete. Skupiny mohou soutěžit mezi sebou s časovým limitem, nebo mohou sbírat body za každý správně uhodnutý výraz.	Rozstříhané kartičky s názvy různých známých výrazů v anglickém jazyce.
5 min	<b>Závěrečné procvičování</b>	V rámci závěrečného procvičování se využije opět aktivní hra. Žáci si připraví celkem tři věty o sobě. Jedna věta by měla být charakteristikou vlastní osoby („ <i>I am..</i> “), druhá popisem vlastnictví („ <i>I have got...</i> “), třetí výrazem obliby („ <i>I like..</i> “).	Dostatek prostoru, školní náčiní.

**Evaluace hodiny:** Žáci projevili mírné obavy zejména při rozstřelu. Nejsou doposud zvyklí na čtení anglického textu bez vizuálních pomůcek. Jejich výsledky však nakonec ukázaly rozsáhlou znalost slovní zásoby. Tři žáci rozpoznali pouze dvě slovíčka, která nedokázali správně napsat. V ostatních případech vždy dokázali rozpoznat a správně napsat alespoň dvě slova, čímž prokázali schopnost spojit fonetický slovní výraz s jeho psanou formou. V některých případech však druhý žák nedokázal napsaný výraz znovu přečíst, tudíž bylo nezbytné ujistit se o významu napsaného slova.

Následující aktivita se již setkala s větším úspěchem. Přiřazování výslovnosti ke správnému výrazu pomocí hledání kartiček pojali děti velmi hravě, v některých případech se spojily do dvojic a dané výrazy hledaly společně. Pokud někdo tápal, zeptal se spolužáka, nebyla to tedy soutěžní aktivita. Protože kartičky byly schovány nejen na lavicích, ale též v jiných částech třídy, žáci zapojili nejen vizuální, ale také kinestetické schopnosti. Žáci na sebe také jednotlivé výrazy pokřikovali, tudíž měl učitel možnost ověřit si jejich výslovnost a případně je korigovat.

Mezi oblíbené aktivity se řadí také hra nazvaná *Hádej, kdo jsem*. Ten, kdo musel uhodnout název potraviny, si dokázal procvičit nejen tvoření otázek, ale také slovní zásobu přídavných jmen, která má danou potravinu charakterizovat. Ačkoliv se stačili vystřídat pouze tři žáci, kteří jsou spíše jazykově zdatnější, položeným otázkám rozuměli také ostatní ve třídě. Učitel několikrát vyvolal určité žáky, kteří se ostýchali odpovídat, avšak i oni položené otázce porozuměli. Proto nebylo nutné překládat tyto věty do českého jazyka.

Žáci se také zapojili do pantomimy, avšak zpočátku vybraný spolužák spíše parodoval činnosti, které se s danou věcí mohou dělat, tudíž se ostatní snažili hádat slovesa. Po určitém usměrnění se žáci soustředili na hádání předmětů, což se také setkalo s určitými projevy smíchu. Nikdo z žáků se však neprojevoval nemístně či vulgárně. Spolupráce s tímto kolektivem je vždy příjemná a pozitivní, děti si rády hrají, a také vždy očekávají zahajovací závěrečnou aktivitu. Již při příchodu učitele do třídy se žáci sami sejdou v kruhu, a těší se na připravenou aktivitu. Jejich soutěživost je doposud mírná, neprojevují se agresivní prvky ani potřeba dokázat si prvenství. Proto je poměrně snadné podporovat jejich vzájemnou spolupráci.

V rámci třetí hodiny se opět začíná relaxační hudbou, která je pouštěna v pozadí první aktivity. Žáci si tentokrát vybrali melodii motivovanou indickými prvky. Poté, co se na úvod procvičí známé fráze, žáci se soustředí především na uvolnění a hluboké dýchání. Když se žáci cítí dostatečně uvolnění, posadí se do lavic, a učitelka jim pomalu předčítá vybraný text. Děti se soustředí především na intonaci jednotlivých slovíček, přičemž si zapisují ta, která znají. Na konci aktivity přečte učitelka znovu celý text, a žáci ho poslouchají se zavřenýma očima. Učitelka používá specifický tón, mluví polohlasně, a žáci se zaměřují především na výslovnost a celkový smysl textu.

Celkovou relaxaci žáků využije učitelka hned v následující aktivitě, v níž se hledají kartičky s jednotlivými výrazy. Také během této aktivity byla žákům pouštěna relaxační hudba. Žáci, podobně jako v jiných aktivitách, používají při oslovování své přezdívky, neboť každá hodina výuky anglického jazyka se sugestopedickými prvky představuje specifický přístup. Praktické spojování anglické verze daného výrazu, jeho fonetického přepisu a českého překladu, včetně následně správné výslovnosti, umožňuje žákovi vidět i slyšet fonetický přepis daného slova. Psychické uvolnění je nezbytné pro správné zvládnutí aktivity založené na hádání. Atmosféra uvolnění pomáhá zbavit se obav z pokládání otázek, přičemž učitelka může žákům pomoci již na počátku aktivity předčítáním vzorových otázek. V tomto

případě se však předčítání konalo v závěru aktivity. Učitelka žákům pomocí sugestivního čtení zopakovala používané otázky, přičemž žáci po ní tyto otázky zopakovali. Pantomima a závěrečné cvičení pak slouží zejména k zopakování naučených slovíček a k zakončujícímu uvolnění.

### **4.3 Využití sugestopedie při výuce anglického jazyka v páté třídě ZŠ**

Pokročilejší žáci již mohou využívat dalších možností sugestopedické výuky. Během následujících aktivit je využívána například metoda sugestopedického čtení, kdy se dětem v pozadí pouští tematický text obsahující danou slovní zásobu. Žáci si tyto informace ukládají do podvědomí, a později si je opět mohou vybavit.

#### **4.3.1 ŠVP pro pátou třídu**

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

Učitel by se měl na dovednosti žáků zaměřit výrazněji, neboť na konci pátého ročníku musí žáci, dle ustanovení v RVP, podat určitý výkon v cizím jazyce. Výsledky testování žáků budou porovnávány mezi školami a v rámci školy. Učitelé by se měli ujistit, že žáci dovedou samostatně doplnit informace číselné i nečíselné povahy (např. číslice, slova, slovní spojení), které se týkají jeho osoby, rodiny a kamarádů, zvířat nebo předmětů, které ho bezprostředně obklopují, a činností, které běžně vykonává. Pokud je tázán, měl by žák být schopen bezprostředně vytvořit krátké věty, ve kterých poskytne konkrétní informace o sobě, dalších osobách, zvířatech, předmětech, činnostech, nebo se na podobné informace zeptá za použití jednoduchých slovních spojení a otázek.

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

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

#### 4.3.2 Sestavení plánu první výukové hodiny

**Cíle výuky:** Náplní této hodiny bude procvičování otázek a odpovědí s použitím slovesa *To be, To have got* a *Can*. Procvičování bude postaveno na již známé slovesné zásobě, kterou by měli žáci ovládat, důraz bude kladen zejména na schopnost žáků reagovat na otázku, na správné časování sloves a na vytvoření záporné odpovědi. Dle instrukcí se bude slovní zásoba vztahovat především k názvům potravin, jídel a věcí s tím souvisejících. Žáci si procvičují nejen slovní vytvoření otázek a odpovědí, ale také jejich psanou formu.

**Příprava výuky:** Nutné je připravit si především kartičky, které budou žáci k sobě přiřazovat či o nichž budou mluvit. Vzhledem k zapojení žáků s SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) je nezbytné zohlednit jejich aktivitu při hodinách, optimální je možnost individuálního zapojení integrovaného žáka a jednoho spolužáka, který je jazykově zdatnější. Pro aktivitu Hádej, kdo jsem? Je nezbytné připravit kartičky s názvy potravin, které si mohou žáci připevnit na čelo.

**Tabulka 6: Plán výuky první hodiny v páté třídě**

Čas	Název aktivity	Obsah	Využité materiály
5 min	Úvodní otázky	Žáci se sejdou v kruhu v zadní části třídy, přičemž jeden z nich má v ruce molitanový míček. Vybere si jednoho žáka, kterému hodí míček a položí mu otázku, například „ <i>How are you?</i> “ Vybraný spolužák míček chytí a odpoví na otázku. Poté si vybere jiného žáka, tomu opět hodí míček a položí otázku, která však nesmí být stejná jako předchozí. Žádný žák tedy nesmí položit naprosto stejnou otázku, může však otázku modifikovat. Otázka „ <i>How is your father?</i> “ je tedy přípustná. Další může být například „ <i>How is your mother?</i> “, „ <i>What is your name?</i> “ apod. Nejsou přípustné otázky vulgární a příliš osobní.	Molitanový míček
9 min	Rozstřel	Tato hra je určena pro žáky sedící v lavicích. Každému žákovi je rozdána dvojice karet, na nichž je napsáno sloveso a název potraviny nebo jídla, například „ <i>like</i> “ a „ <i>spaghetti</i> “. Když žák dostane slovo, musí vytvořit s těmito dvěma slovy větu, například „ <i>I like spaghetti.</i> “ Pokud se mu nepodaří větu sestavit, může požádat o radu spolužáka, který mu danou větu řekne i napíše. Žáci si mohou tuto aktivitu zopakovat samostatně v další části hodiny s některým ze zdatnějších spolužáků.	Rozstříhané kartičky s názvy jídel a potraviny a se slovesy
6 min	Rozřazování	Žáci mají za úkol doplnit všechna písmena do názvů potravin a následně je rozřadit do jednotlivých sloupečků nazvaných „ <i>healthy</i> “ nebo „ <i>unhealthy</i> “. Výrazy jsou zobrazené na interaktivní tabuli. Každý žák může doplnit a správně rozřadit pouze jedno slovo tak, aby se vystřídali všichni žáci. Žáci s SVP mohou, pokud se nedokážou zapojit do této aktivity, tyto názvy potravin utřídit samostatně v lavici, pokud jim učitel poskytne kartičky s názvy potravin. Případně si mohou sami procvičovat názvy jídel a potravin v připravených pracovních listech.	Vybraný program na interaktivní tabuli, pracovní listy s tématem potravin



10 min	<b>Hádej, kdo jsem?</b>	Při této aktivitě sedí žáci opět v lavici. Jeden z nich si vylosuje název potraviny, na který se však nesmí podívat. Ostatní mu přivážou název potraviny na čelo. Žák se následně táže ostatních žáků: „ <i>Am I sweet?</i> “ nebo „ <i>Am I yellow?</i> “ tak, aby dokázal uhodnout název potraviny. Žádoucí jsou také otázky „ <i>Have I got...?</i> “, případně „ <i>Can I...?</i> “, podmínkou však je, aby otázku položil tomu, kdo na ni dokáže odpovědět. Pokud potřebují žáci se SVP více času na sestavení odpovědi, učitel může zkrátit následující aktivitu.	Rozstříhané kartičky s názvy potraviny, které se dají připevnit na čelo.
10 min	<b>Řetězení věty</b>	Aktivita je zaměřena na procvičování větné stavby. Žáci mají za cíl vytvořit co nejdelší větu tak, aby na sebe jednotlivá slova navazovala. První žák určí počátek věty, například zájmeno <i>He</i> . Žák, sedící vedle něj, musí říct navazující slovo, například <i>has</i> . Další žák pak musí navázat dalším slovem, například <i>got</i> . Řetěz pokračuje do té doby, dokud žáci dokážou přiřazovat nová smysluplná slovíčka.	
5 min	<b>Závěrečné procvičování</b>	Učitel rozdá žákům kartičky s názvy potravin, každému jednu kartičku. Každý žák musí o této potravine říci jednu větu, například „ <i>I have got an apple.</i> “, nebo „ <i>I don't like potatoes.</i> “ Aktivita pokračuje, dokud se nevystřídají všichni žáci.	

**Evaluace hodiny:** Všichni žáci se projevili jako velmi šikovní, a to i v případě, kdy bylo potřeba pomoci pomalejším žákům. Jako nejoblíbenější se jevila aktivita využívající interaktivní tabuli, která vydává zvuky v případě správného i nesprávného postupu. Někteří si nebyli jistí, zdali je ta či ona zdravá nebo ne, jiní záměrně přiřazovali zdravé potraviny k nezdravým a naopak. Velmi živě se zapojovali také žáci s SVP, kteří s používáním interaktivní tabule nevykazují žádný problém. Větší písmena se jim z této tabule čtou lépe, a vzhledem k delšímu časovému úseku zobrazení si mohou celý úkol číst pomaleji a reagovat rychleji. Proto jim byl při této aktivitě poskytnut větší prostor.

Určité potíže vykazovali žáci s SVP a někteří žáci v aktivitě řetězení věty. Doplnění správného slova vyžaduje nejen aktivní naslouchání a dobrou paměť, ale také schopnost logického uvažování a pochopení stavby anglické věty. Zde se projeví zejména žáci mající se studiem anglického jazyka delší zkušenosti. Pokud si některý žák nevěděl s doplněním slova rady, pomohli mu ostatní spolužáci. Celkem bylo utvořeno pět delších vět o více než šesti slovech, což lze považovat za uspokojivý výsledek.

Aktivitu Hádej, kdo jsem, znaly děti již z předchozích ročníků. Tentokrát však musely používat rozšířenější slovní zásobu a pokročilejší úroveň otázek bez nápomoci učitele. Každý žák si musel vzpomenout alespoň na jedno přídavné jméno, přičemž v případě nejistoty si mohl přídavná jména vyhledat. Důležitým aspektem byla ochota promluvit a říci nahlas alespoň jednu větu. Žáci s SVP prokázali poměrně dobrou znalost přídavných jmen, dokázali zopakovat větu po svých spolužácích, tudíž nebylo nezbytné věnovat jim individuální čas. Samostatnou práci zmínění žáci odmítli, raději se zapojili do kolektivních aktivit.

S dopomocí zvládly tyto děti také první aktivitu rozstřelu. Protože sedí v zadní části třídy, stačily si svou větu připravit dříve, nežli na ně přišla řada. Vedou si vlastní zápisky, kde mají přehledně setříděna jednotlivá slovíčka, v nichž si dokážou v případě potřeby nalézt požadované výrazy. Někteří žáci se do těchto zápisků také dívají. Obvyklým rituálem je také zahajovací a závěrečné cvičení, které je konáno s cílem upevnit či zopakovat nabyté znalosti. Žáci jsou na tyto aktivity připraveni, mohou při nich zapojovat svou hravost i kreativitu. Změna aktivit i polohy, v nichž jsou aktivity vykonávány, pomáhá udržet pozornost žáků i v odpoledních hodinách. V případě potřeby jsou u žáků pátých tříd využívány pracovní listy, na nichž si mohou procvičit učivo, ve kterém vykazují nedostatky, a zároveň si mohou tyto listy ponechat k dalšímu studiu.

V páté třídě již může být sugestopedie využita ve větší šíři. Samozřejmým začátkem každé hodiny je opět relaxační cvičení ve stoje. Žáci si tentokrát zvolili vážnou hudbu, která jim dopomáhá k uvolnění. Všichni z této skupiny jsou tomuto typu výuky nakloněni, souhlasí s neobvyklým postupem a rádi se zapojují do různých forem relaxace. Většina z nich rozumí neobvyklému přístupu k výuce jako možnosti osvobodit se od obvyklých způsobů výuky. Po úvodním relaxačním cvičení následují další aktivity, při nichž je využíváno relaxační hudby. Na počátku aktivity zvané Rozstřel učitelka přečte krátký text tak, aby tón jejího hlasu odpovídal tónu zvolené hudby. Žáci poté tvoří požadované fráze. Vyučující nijak na žáky

nepospíchá, avšak žádný ze žáků nepotřebuje s daným úkolem pomoci. Hudba je využívána také v následujícím rozřazovacím cvičení.

Cíleně vedená hra je uplatněna při aktivitě Hádej, kdo jsem. Zde jsou do činnosti zapojeny auditivní i vizuální kanály, kterými si děti upevňují své znalosti. Naopak Řetězení věty opět nabízí prostor k sugestivnímu čtení. Žáci se do aktivity zapojují s nadšením, po skončení jedné z nich se část z nich ptá na další rozšiřující informace vztahující se k tématu. Další vážná hudba je využita až v závěrečné aktivitě. Dokonce i žáci s SVP jsou ochotni zapojit se do relaxačních technik, i když pro ně bývá obtížné setrvat na jednom místě po delší dobu. Možnost oslovovat se přezdívkami a vymyslet si novou identitu jim nabízí možnost začít znovu.

### 4.3.3 Sestavení plánu druhé vyučovací hodiny

**Cíle výuky:** Obsah výuky je zaměřen na procvičování časových údajů. Žáci získají možnost procvičit si určování času během dne, osvojí schopnost vyjádřit přesný časový údaj, a naučí se vyjádřit, zdali se určitá událost stala nyní nebo v jiném časovém údobí. Pozornost je zaměřena především na určování času na hodinovém ciferníku a určování, kdy která aktivita začíná a kdy končí. Žáci se také učí rozpoznat časový údaj pomocí slyšených instrukcí, kdy musí prokázat schopnost propojit instrukci s psaným výrazem i s piktogramem.

**Příprava výuky:** I k této hodině je nezbytné připravit si kartičky s tematickou slovní zásobou. První sada kartiček obsahuje slovní zásoby zaměřenou na čísla v českém a anglickém překladu, druhá sada kartiček je vytvořena s cílem procvičit znalost určování hodin. Dále je nezbytné mít připravenou interaktivní tabuli.

**Tabulka 7: Plán výuky druhé hodiny v páté třídě**

Čas	Název aktivity	Obsah	Využití materiály
5 min	<b>Zahřívací otázky</b>	Žáci se sejdou v kruhu v zadní části třídy, přičemž jeden z nich má v ruce molitanový míček. Vybere si jednoho spolužáka, kterému hodí míček a položí mu otázku, například „How are you?“. Vybraný žák míček chytí a odpoví na otázku. Poté si vybere jiného žáka,	Molitanový míček

		tomu opět hodí míček a položí otázku, která však nesmí být stejná jako předchozí. Žádný žák tedy nesmí položit naprosto stejnou otázku, může však otázku modifikovat. Otázka „ <i>How is your father?</i> “ je tedy přípustná. Další může být například „ <i>How is your mother?</i> “, „ <i>What is your name?</i> “ apod. Nejsou přípustné otázky vulgární a příliš osobní.	
10 min	<b>Živé pexeso</b>	Dva žáci jdou za dveře, zbytek třídy si rozdá do dvojice slovíčka tak, aby se mezi nimi vždy nacházelo jedno číslo napsané česky a jedno anglicky. Dvojice se vrátí do třídy, kde zbytek žáků sedí na zemi. Jeden z dvojice vždy vyvolá jednoho žáka, on řekne svoje slovíčko, například „ <i>twenty-five</i> “, a poté zkusí vyvolat žáka, který má stejný výraz v českém jazyce. Oba soutěžící žáci si musí pamatovat, jaký žák má které slovo, a vyvolat vždy dva žáky se stejným výrazem. Kdo získá více dvojic, vyhrává.	
7 min	<b>Přiřazování</b>	Žáci se rozdělí do skupin, a každá skupina dostane dvě sady kartiček. Na jedné je vyobrazen určitý časový údaj, na druhé je určitý časový údaj slovně vyjádřen, například „ <i>twenty minutes until four.</i> “ Cílem této aktivity je spojit jednotlivé piktogramy s jejich slovním vyjádřením. Nejrychlejší děti mohou k těmto výrazům připojit český překlad, který bude prozrazen po skončení aktivity.	Kartičky s napsanými čísly v anglickém a českém jazyce
10 min	<b>Tell me when..</b>	Při této aktivitě se využívá interaktivní tabule. Na ní je zobrazen rozvrh jednotlivých denních aktivit, například „ <i>Math, 10.10 AM</i> “. Vybraný žák si zvolí jednu aktivitu a zeptá se jiného žáka: „ <i>Tell me when the maths starts.</i> “ Oslovený musí odpovědět celou větou pravdivě podle rozvrhu: „ <i>Maths starts ten minutes after ten AM.</i> “ Podobným způsobem musí odpovědět všichni žáci, dokud se nevystřídají. Po každé odpovědi je z interaktivní tabule puštěna výslovnost dané fráze tak, jak by ji řekl rodilý mluvčí. Žáci si tak mohou procvičit správnou výslovnost.	Zvolený program na interaktivní tabuli

8 min	<b>Šibenice</b>	Také v této aktivitě se využívá interaktivní tabule. Učitel zvolí větu, která je žákům skrytá, a žáci musí pomocí jednotlivých písmen uhádnout slova, z nichž je věta tvořena. Příkladem může být věta: „ <i>She comes to school at 7.30 AM.</i> “ Pokud je první věta odhalena rychle, může učitel slova ve větě přeházet, a žáci po jejich odhalení musí tato slova logicky uspořádat. Věta může být kladná i záporná.	Programy na interaktivní tabuli
5 min	<b>Závěrečné procvičování</b>	Žáci sedí v lavicích, učitel prochází třídou s kartičkami zobrazujícími čas. Žák si vždy vytáhne jednu kartičku s časovým údajem, a následně řeknou celou větou určitou činnost, kterou v ten časový údaj buď sami vykonávali, nebo která je fiktivní. Důležitá je zejména správná stavba věty.	Kartička s časovými údaji

**Evaluace hodiny:** Oblíbenosti se těšily především aktivity na interaktivní tabuli, s nimiž dokážou snadno pracovat i žáci s SVP. Aktivitou *Tell me when...* je rozvíjena slovní kreativita žáků, kteří musí nejen sestavit větu, ale také sestavit správnou odpověď na položenou otázku. Ačkoliv při této aktivitě je interaktivní tabule využita pouze nepřímo, žáci mohou snadno přečíst zadání a připravit si věty s různými časovými údaji. Ani zde se tedy neprojevily případné nedostatky žáků s SVP. Protože při výuce anglického jazyka sedí vždy se žákem, který je v tomto jazyce zdatnější, mohou se oba navzájem motivovat a pomáhat si. Žáci měli možnost zapsat si některé věty do svých sešitů, čehož někteří využili, neboť pracovní listy s určováním času byly zaměřeny na jiné úkoly. Tvoření první věty činilo některým žákům potíže, avšak odpověděli všichni přímo a bez větších chyb.

Živé pexeso nabízí žákům možnost procvičit paměť a slovní zásobu zároveň. Naprostá většina je již s počítáním do sta v anglickém jazyce obeznámená, nečiní jim potíže vyjmenovat číselnou řadu, avšak číslo napsané anglicky činilo některým žákům potíže. Nejobtížnější se zdálo číslo začínající na *Thirty*, které nedokázali správně vyslovit. Děti s SVP projevily překvapivou pamětní dovednost, pexeso vyřešily jako jedny z prvních. Naopak v aktivitě pojmenované šibenice se projevili jako rychlejší žáci jazykově zdatnější, kteří dokázali odhadnout slovo ještě dříve, nežli bylo celé vyluštné.

V podrobnějším popisu časového údaje se již rozdíl mezi zdatnějšími a méně zdatnými žáky téměř neprojevoval, neboť žáci se doposud s tímto učivem nesetkali. Pomocí přiřazování si žáci procvičili zejména upřesnění času pomocí předložek *past* a *until*, a zapamatovali si, že s popisem hodin se používá předložka *at*. Vizuální zobrazení určitého časového údaje a jeho spojení se slovním popisem tak upevnilo znalost konkrétních vyjádření časových údajů. Někteří žáci by potřebovali pokračující procvičování, které může být zadáno v příští hodině v pracovních listech. Žáci jazykově zdatnější si v některých případech spletli vyjádření *před* a *po* určité hodině, což však bude dále procvičováno zejména slovně.

V celkovém shrnutí lze říci, že třídní kolektiv upevnila zejména aktivita Živé pexeso. Protože v rámci hry museli být vyvoláni skutečně všichni žáci, neprojevila se žádná třídní rivalita. Žáci mezi sebou spolupracují se vstřícností a ochotou, nebylo vyzorováno, že by byli někteří žáci více oblíbení nežli jiní. V některých případech, například při hraní Šibenice, se projevily silnější osobnosti pomocí vtipných narážek, avšak tyto narážky byly vtipné, bez vulgarit a urážek. Jazykově zdatnější žáci se projevují spíše méně, necítí potřebu dokazovat si převahu nad ostatní. Ačkoliv jsou tito žáci starší, i u nich se projevuje hravost a potřeba změny aktivity, a proto jsou rádi za zařazení alternativních výukových metod. Počáteční a závěrečné procvičování představuje oblíbený rituál, kterým se celá skupina naladí na výuku, či ji symbolicky ukončí.

Také v rámci druhé hodiny v páté třídě byly využity prvky sugestopedické výuky. Kromě počáteční relaxace s vážnou hudbou je u žáků podporován rozvoj neverbální inteligence a Využívání pojmového komunikativního učebního principu zejména v aktivitě *Tell me when...*, která rozvíjí nejen schopnost prakticky využít nová slovíčka, ale také využít představivost a spojování slov ve větu. Žáci zde zapojují své znalosti a schopnosti i představivost založenou na předchozích aktivitách a na vnitřních dispozicích. Poté, co je věta ukončena, učitelka tuto větu opakuje se správnou výslovností. Další větné spojení vymýšlejí ti žáci, kteří ještě nedostali možnost se aktivity účastnit. Na závěr výukové aktivity učitelka všechny věty pomalu zopakuje, a žáci po ní tyto věty opakují. Případné nedostatky jsou odstraněny.

V uvedených hodinách je nové učivo představeno formou čtení textu či aktivit, avšak základní struktura věty, stejně jako tvoření tázacích vět či záporných výrazů, již byla žákům známá z předchozích hodin. Čtením textu si žáci probírané učivo spíše opakovali, nová byla především slovíčka a slovní spojení.

Protože tématem této hodiny byla čísla, číslice a poznávání času na hodinách, žáci si procvičují toto téma v různých aktivitách. Při práci s kartičkami učitelka opět zvolila relaxační hudby, tentokrát motivovanou asijskou kulturou. Volba různých typů relaxační hudby je učiněna po předchozím zjištění, zdali žáci určité druhy relaxační hudby upřednostňují. Živé pexeso a Šibenice pak pomocí herních prvků pomáhají studentům využívat k učení různých smyslů a podporují rozvoj komunikačních a sociálních dovedností. Závěrečná aktivita pak pomáhá žákům zopakovat si dané učivo za pomoci relaxační hudby.

#### 4.3.4 Sestavení plánu třetí vyučovací hodiny

**Cíle výuky:** Žáci si v této hodině osvojí názvy jednotlivých ročních období, názvů měsíců v roce a jejich jednotlivé charakteristiky z hlediska počasí. Pomocí vybraných aktivit si žáci nejprve zopakují již známá slovíčka vztahující se k tomuto tématu, a následně svou slovní zásobu obohatí o nové výrazy. Jedna z aktivit je zaměřena také na procvičení fonetické transkripce, kdy mají děti správně spojit fonetický přepis výslovnosti se správným výrazem. Roční období a měsíce jsou procvičovány také při určování data narození. Žáci si zde procvičují nejen správné časové zařazení, ale také přivlastňovací způsob osob, například Bratrovy narozeniny, a zopakují si také názvy členů vlastní rodiny, včetně vzdálenějších příbuzných.

**Příprava výuky:** Učitel si potřebuje připravit kartičky s tematickou slovní zásobou, které by se měly vztahovat k ročním obdobím, měsícům v roce a počasí, a také k pojmenování členů rodiny. Dále se měl ujistit, že má prázdné listy papíru.

**Tabulka 8: Plán výuky třetí hodiny v páté třídě**

Čas	Název aktivity	Obsah	Využité materiály
5 min	Úvodní otázky	Žáci se sejdou v kruhu v zadní části třídy, přičemž jeden z nich má v ruce molitanový míček. Vybere si jednoho spolužáka, kterému hodí míček a položí mu otázku, například „ <i>How are you?</i> “ Vybraný žák míček chytí a odpoví na otázku. Poté si vybere jiného žáka, tomu opět hodí míček a	Molitanový míček

		<p>položí otázku, která však nesmí být stejná jako předchozí. Žádný žák tedy nesmí položit naprosto stejnou otázku, může však otázku modifikovat. Otázka „<i>How is your father?</i>“ je tedy přípustná. Další může být například „<i>How is your mother?</i>“, „<i>What is your name?</i>“ apod. Nejsou přípustné otázky vulgární a příliš osobní.</p>	
8min	<b>Opakovací hra</b>	<p>Žáci se rozdělí do malých skupinek po čtyřech žácích. Každá skupinka má nejprve dvě minuty na sepsání všech známých výrazů, vztahujících se k ročním obdobím, k názvům měsíců v roce či k počasí obecně. Poté jedna skupinka vybere jeden výraz pro druhou skupinku, například „<i>Raining</i>“, a vybraný žák z této skupiny musí sdělit český překlad. Pokud přeloží správně, jeho skupina získává bod. Hraje se buď na časový limit, nebo dokud skupiny nevyčerpají všechny výrazy ze svých seznamů.</p>	<p>List papíru, tužka či pero, dostatek prostoru ve třídě.</p>
7 min	<b>Trixeso</b>	<p>Při této aktivitě sedí žáci opět v lavicích, rozdělení do třech skupinek. Učitel jim rozdá sadu kartiček, na nichž je zobrazen název ročního období, či název měsíce v roce, případně název počasí (například <i>Raining</i>). Každý výraz má mezi kartičkami svůj piktoqram, fonetický přepis výslovnosti a český překlad. Žáci mají za úkol spojit všechny tři části každého výrazu, a následně na čistý arch papíru napsat správně jeho anglickou formu. Ke konci dané aktivity žáci všechna slova správně vyslovují.</p>	<p>Sada kartiček se správnými výrazy, prázdná stránka</p>
10 min	<b>Živé pexeso</b>	<p>Dva žáci jdou za dveře, zbytek třídy si rozdává dvojice slovíčka tak, aby se mezi nimi vždy nacházelo jedno číslo napsané česky a jedno anglicky. Dvojice se vrátí do třídy, kde zbytek žáků sedí na zemi. Jeden z dvojice vždy vyvolá jednoho žáka, on řekne svoje slovíčko, například „<i>sunshine</i>“, a poté zkusí vyvolat žáka, který má stejný výraz v českém jazyce. Oba soutěžící žáci si musí pamatovat, jaký žák má které slovo, a vyvolat vždy dva žáky se stejným výrazem. Kdo získá více dvojic, vyhrává.</p>	<p>Kartičky s českou a anglickou tematickou slovní zásobou.</p>



10 min	<b>Tell me when..</b>	Žáci při této aktivitě sedí v kruhu, před sebou mají hromádku kartiček s vyobrazením jednotlivých členů rodiny. Každý žák, když na něho dojde řada, otočí vrchní kartičku hromádky. Ukáže ji ostatním a správně pojmenuje člena rodiny na obrázku. Potom se obrátí k vedlejšímu žákovi a řekne například: „ <i>Tell me when is your brother's birthday.</i> “ Druhý žák musí gramaticky správně odpovědět, avšak datum může být smyšlené. Odpověď může být například: „ <i>My brother's birthday is on second of June, 1999.</i> “ Odpověď musí vždy obsahovat celou větu.	Kartičky s vyobrazením členů rodiny.
5 min	<b>Závěrečné procvičování</b>	Žáci si sednou do kruhu, jeden z nich má v ruce molitanový míček. První žák, který chytí míček, dostane slovo související s tématem, například <i>June</i> . Poté musí říct větu obsahující daný výraz. Jakmile ji vyřkne, hodí míček dalšímu žákovi, kterému taktéž zadá podobný úkol. Procvičování končí poté, co se vystřídají všichni žáci.	Molitanový míček

**Evaluace hodiny:** Žáci projevovali určité obtíže při opakovacím cvičení. Tři žáci si nejprve nemohli vzpomenout na žádný výraz v anglickém jazyce, dva další žáci neznali český překlad určitých výrazů. Jazykově zdatnější žáci si vzpomněli na méně obvyklé výrazy, například „*blátivo*“ („*muddy*“), či „*padají trakaře*“ („*Raining cats and dogs!*“), čemuž ostatní žáci nerozuměli. Vzájemnou dopomocí si však žáci tyto pojmy objasnili a zapsali do sešitů. Jazykově pokročilejší žáci se u této aktivity zdáli být mírně znuďení, jejich pozornost kolísala, neboť učitel se snažil podporovat zejména ostýchavější žáky.

S oblibou se opět setkala živé pexeso, které bylo tentokrát zaměřeno na výrazy spojené s počasím. Někteří žáci se snažili napovídat pomocí výrazů v obličeji, avšak ze strany hádajících žáků se to nesešlo s pozitivní odezvou. I méně zdatní žáci byli schopni odhalit všech deset dvojic za tři minuty, vystřídali se tedy tři žáci. Děti si při této aktivitě odpočinuly, neboť následovala po poměrně náročné aktivitě zaměřené na rozpoznání fonetické transkripce výrazů. Znalost této transkripce může výrazně napomoci ke správné výslovnosti, zejména pokud učitel dbá na správnou výslovnost daných výrazů. Učitel by měl v optimálním případě

vyhledat také výslovnost nahranou rodilým mluvčím, vzhledem k poměrně kvalitní výslovnosti žáků toho v tomto případě nebylo nutné využít.

Aktivita nazvaná *Tell me when...* procvičila znalosti žáků v oblasti výrazů vztahujících se k rodině a jejím členům. Zároveň si žáci zopakovali tvoření přivlastňovací formy určitého podstatného jména. Protože si čtyři žáci nemohli na tento gramatický jev vzpomenout, jazykově zdatnější studenti toto učivo zopakovali ostatním. Učitel dále uvedl modelový příklad věty tak, aby všichni žáci pochopili princip jejího tvoření. První dva žáci shledali tvoření věty problematické, následující žák však již dokázal vytvořit větu bezchybně. Ani žáci s SVP se v tomto cvičení neprojevili jako výrazně slabší, s pomocí svých spolužáků si dokázali kostru věty předem připravit a správně přečíst. Záměrně nebyla zařazena žádná aktivita na interaktivní tabuli. Žákům však interaktivní tabule nescházela, spokojili se s více kolektivními činnostmi.

V rámci třetí hodiny byla opět nejprve provedena relaxační aktivita, při níž si žáci zvolili hudbu s indickými motivy. Děti se soustředily na pomalou mluvu, zhluboka dýchaly, a někteří se i jemně pohybovali do rytmu. Po dostatečné relaxaci se žáci posadí do lavic, a za pokračujícího poslechu relaxační hudby se snaží vybavit si známé výrazy vztahující se k počasí. Poté je hudba vypnuta, a žáci se usadí se zavřenýma očima do lavic. Učitelka jim přečetla text, obsahující tato slovíčka. Žáci měli obsah textu využít v druhé části aktivity. Čtení textu bylo využito také v rámci třetí aktivity. Zatímco žáci pracují ve skupinkách, podvědomě vnímají učitelčin hlas, čímž zapojují auditivní kanál. Spojování výrazu pak zaměstnává jejich kinestetickou i vizuální stránku učení.

Herní aspekt sugestopedie je využit při živém pexesu. Při něm se žáci opět oslovují přiřazenými přezdívkami, procvičují si paměť i sociální dovednosti. Každý žák si osvojuje praktickou dovednost vyhledávání a spojování výrazů, a zároveň kooperuje s ostatními žáky. Následující aktivita nazvaná *Tell me when* rozvíjí nejen schopnost prakticky využít nová slovíčka, ale také využít představivost a spojování slov ve větu. Poté, co je věta ukončena, učitelka tuto větu opakuje se správnou výslovností. Další větné spojení vymýšlejí ti žáci, kteří ještě nedostali možnost se aktivity účastnit. Na závěr výukové aktivity učitelka všechny věty pomalu zopakuje, a žáci po ní tyto věty opakují. Případné nedostatky jsou odstraněny.

Během výukové hodiny bylo využito také různého tónu. V případě, že bylo nezbytné získat si pozornost, učitelka využila mírně zvýšeného a ostrého tónu. Naopak při výukových aktivitách byly jednotlivé fráze a části textu předčítány pomalu, polohlasem, avšak důrazně,

aby se žáci v textu snadno orientovali. Při vyslovování obtížných slov či slov, která by mohla žákům způsobit obtíže, vyučující dávala pozor na pomalou a správnou výslovnost. Naopak v některých chvílích zůstala zcela zticha, a žáci dostali možnost nejen dosáhnout vysoké míry uvolnění, ale také vložit plné soustředění do probíhající činnosti. Po skončení hodiny odcházeli žáci uvolnění a radostně naladěni, schopni využít nově nabyté znalosti v dalších životních situacích. Eliminace stresu spolu s opakováním daných výrazů a slovních spojení, které jsou uspořádány do aktivit podporujících sociální dovednosti, odlišují tuto výuku od běžných hodin v ostatních předmětech. Specifické stimuly poskytující žákům možnost procvičit si dané téma několika způsoby, přičemž důraz je kladen na princip úplnosti. Žáci již od počátku používají slovíčka v ucelených výrazech tak, aby byli schopni použít daný výraz i v praktickém životě. Prvky sugestopedické výuky podporují dlouhodobé uchování nabytých poznatků a jejich snadné znovuvybavení.

#### **4.4 Diskuse**

Příprava materiálu na hodiny sugestopedické výuky je poměrně specifická. Základní charakteristikou jednotlivých hodin je především snaha naladit žáky na hodinu anglického jazyka, což se odehrává v rámci úvodní aktivity. Žáci opustí myšlenky na předchozí činnost a svou pozornost směřují na probíhající aktivitu. Tento prvek je důležité zařadit zejména v pozdějších vyučovacích hodinách, kdy již pozornost klesá a děti se nedokážou dlouho soustředit. Zároveň je nezbytné naladit jednotlivé smysly, které budou při výuce využívány.

V hodině sugestopedické výuky sice žáci také při některých aktivitách sedí v lavicích, učitel se však pohybuje mezi nimi a dohlíží na jejich vlastní činnosti. Aktivity jsou voleny tak, aby při nich bylo zapojeno více smyslů, a žáci si dokázali nové učivo osvojit na vícero úrovních. Jednotlivé aktivity se střídají tak, aby si žáci nejen osvojili stanovené učivo, ale aby se také podpořily vzájemné sociální dovednosti. Úkoly určené menším skupinkám dávají možnost projevit se i těm žákům, kteří jsou stydlivější či nejistí ve svých znalostech. Žáci těchto možností skutečně využili, a bylo možno zjistit jejich skutečné znalosti. Za zmínku stojí také poznání, že děti s SVP si tento styl výuky oblíbili více, ač jejich aktivita nebyla dle očekávání raketově vyšší, bylo na nich znát, že si hodiny více užívají a získávají větší sebedůvěru.

Základním předpokladem sugestopedické výuky je udržení nízké úrovně stresu navození příjemné, přátelské a uklidňující atmosféry. Pokud již učitel hodnotí výkon žáků, vždy se soustředí na pozitivní aspekty. Výše uvedené aktivity však hodnocení nezahrnují, soustředí se výhradně na rozvoj stanovených znalostí a dovedností. Vybrané aktivity podporují schopnost žáka začlenit si slovíčka do širších souvislostí. Mnoho žáků již slyšelo probírané výrazy, vědí, že existuje výraz *lettuce*, nebo *cousin*, nedokážou si však správně zařadit, kam toto slovíčko patří. Zkušenější žáci si také většinou pamatovali některé výrazy, například barvy či vlastnosti, nevěděli však, v jakém kontextu je použít. Pomocí aktivního začlenění těchto výrazů do větných spojení si žáci postupně osvojují jazykovou strukturu podobně jako rodilí mluvčí.

Studijní schopnosti žáků by mohly být rozvíjeny také dalšími prvky. Záměrně zde nebyla použita metoda úplné a klasické relaxace, která bývá nedílnou součástí vícedenních kurzů zejména pro dospělé. Avšak její fragmenty zcela postačily a při větší časové dotaci by se jistě těšily velké oblibě. Při výuce třetích tříd se ukázalo, že úvodní aktivita pro získání plné pozornosti žáků naprosto postačuje, a v rámci výuky pátých ročníků nebyla zařazena z důvodu potřeby větší aktivity. V pátých ročnících je však využíváno sugestopedického čtení textu, který je předčítán ze záznamu celé třídy. Doposud nebyla vyzkoušena metoda poslechu textu pomocí sluchátek, zejména z důvodu zákazu používání sluchátek a nemožnosti kontrolovat, co žák skutečně poslouchá. Učitel se však může cíleně zaměřovat na vlastní mluvu, která je pomalá a do jisté míry monotónní, čímž je napodobován způsob sugestopedické výuky.

Navržené plány výuky také zohledňují odlišné studijní tempo každého žáka. Jednotlivé časové úseky jsou orientační, pokud žáci setrvávají u určité činnosti delší čas, je tomu přizpůsoben zbytek výuky. V pátém ročníku je vyučující připraven poskytnout žákům s SVP specifický přístup, pokud by tito žáci projeví obtíže ve skupinových aktivitách. Pomocí vzájemné podpory však tyto individuální aktivity nebyly nezbytné, žáci se dokázali bez větších obtíží zapojit do výukových aktivit. V rámci praktické výuky bylo potvrzeno, že zmínění žáci obzvláště oceňují možnost práce s interaktivní tabulí, kde mohou využít nejen vizuální vjemy, ale také vjemy sluchové a hmatové. S pomocí svých spolužáků jsou schopni zapojit se do všech aktivit.

Ačkoliv má každý sestavený výukový plán své vlastní cíle, za hlavní cíl těchto plánů lze považovat podporu vyjadřovacích schopností žáků a umění využívat získaných znalostí

v konverzaci. Proto je část aktivit zaměřena na procvičení reakcí ve specifických situacích. Obě skupiny žáků tvoří dobrý kolektiv, v němž se neuplatňují žádné projevy nadřazenosti či povýšenosti. Žáci páté třídy ochotně pomáhají spolužákům s SVP, kteří potřebují některé gramatické jevy či zadání úkolů dovysvětlit, učitel tedy nemusel využívat individuálních aktivit pro pomalejší žáky. Je však pravděpodobné, že ve třídě s méně sehraným kolektivem by se musel plán aktivit více přizpůsobovat momentálnímu sociálnímu klimatu ve třídě.

Na konci každé hodiny, která probíhala dle výše uvedených výukových plánů, byla patrná zvědavost žáků a jejich potřeba ptát se na další výrazy vztahující se k probíranému tématu. Zatímco žáci ve třetích ročnících se projevovali jako hravější, a přivítali zejména aktivity založené na hře, žáci pátých ročníků již častěji vyžadovali aktivity rozvíjející jejich kognitivní schopnosti, a to i přes určitou obtížnost. Počáteční nesnáze při jejich plnění neznamenal, že by se žáci chtěli těchto aktivit vzdát. Naopak, pokud daná aktivita vyžadovala zapojení vícero smyslů, děti k ní přistupovaly pozorněji nežli k aktivitě vyžadující zapojení pouze jednoho smyslu. Střídání jednotlivých aktivit dokázalo udržet pozornost žáků v delším časovém úseku. Implementace navržených výukových plánů byla tedy úspěšná.

## **5. Závěr**

Výuka na současné základní škole s sebou přináší určitá úskalí, se kterými se musí každý pedagog vyrovnat. Jednou z možných závažných překážek při implementaci alternativních výukových metod je nejednotný třídní kolektiv a neochota žáků podílet se na odlišném stylu výuky. V případech, kdy je specifický alternativní plán implementován v rámci celé školy, vstupují žáci na danou školu s vědomím, že daný výukový program bude jejich vzdělávání provázet po celou dobu školní docházky. Pokud jsou však aplikovány pouze specifické metody v rámci běžné základní školy, někteří žáci nejsou ochotni spolupracovat při nových stylech výuky, neboť zavedený systém jim umožňuje povolit v pozornosti a

věnovat se jiným aktivitám. Učitel tedy musí věnovat zvláštní pozornost objasnění účelu alternativních výukových metod a nalézt správný typ motivace.

Třídní kolektiv, pro který byly sestaveny uvedené vyučovací metody, se projevil jako velmi motivovaný. Výuka založená na odlišných aktivitách, které podporovaly samostatnou práci i týmovou hru, pomohla žákům udržet pozornost po celou hodinu, umožnila jim zažít pocit vítězství a nabídla jim možnost osvojit si praktické způsoby využití anglického jazyka. Nebylo vyžadováno zdlouhavé memorování ani čtení dlouhých neznámých textů, žáci však měli možnost zapisovat si neznámá slovíčka do vlastních sešitů, často si nové výrazy sami opakovali a snažili se pochytit správnou výslovnost. Zejména páté ročníky pak poslouchali krátké texty v pozadí při plnění aktivit založených na samostatné práci.

V závěru lze shrnout, že výuka pomocí metod sugestopedické výuky se ukázala jako prospěšná. Žáci sami uváděli, že si po těchto hodinách pamatují více výrazů nežli v běžných výukových hodinách. Překonali ostych z mluvy a dokázali správně vytvořit krátké oznamovací i tázací věty. Tento styl výuky se ukázal jako vhodný také pro děti s SVP, které obvykle mívají v běžných hodinách vlastní aktivity. Připravené aktivity je však motivovaly k zapojení do kolektivních aktivit, čímž byli zároveň ostatní žáci motivováni jim v případě potřeby pomoci. Proto věřím, že aktivity založené na prvcích sugestopedické výuky budou do hodin anglického jazyka zařazovány i nadále, a na základě praktických zkušeností budou více propracovány a dále evaluovány. Tým žáků v těchto hodinách se na další podobné hodiny těší, a je motivován ke spolupráci na vzájemném zkvalitňování výuky, což je pro mě jako pro vyučujícího tou největší odměnou.

## 6. Resumé

Tato diplomová práce „Využití alternativních metod, zejména sugestopedie a superlearningu, při výuce anglického jazyka na prvním stupni základních škol“ je napsána z důvodu přizpůsobení aktuální výuky cizích jazyků na ZŠ současným nárokům a trendům. V první části práce srovnávám a popisuji jednotlivé výukové metody, jejich historii, účinnost a oblibu. V části praktické jsem se zaměřila na průběh šesti odučných hodin ve 3. a 5. ročníku ZŠ. Zde jsem do výuky zařadila sugestopedické prvky a pozorovala jejich účinnost na děti a jejich reakce. Tato práce vznikla jako případná inspirace pro ostatní učitele cizího jazyka a jako zpestření či oživení výuky cizích jazyků na základních školách.

This diploma thesis „The application of alternative methods such as suggestopedia and superlearning in English classes at primary schools is written in order to adapt current foreign language teaching to current demands and trends. In the first part of this thesis I compare and describe individual teaching methods, their history, efficiency and popularity. In the practical part I focused on the course of six lessons in the third and fifth of the elementary school. I included suggestopedic elements and observed their efficiency on the children and their reactions to this different method. This work was created as a possible inspiration for other teachers and as a diversification or vitality of foreign language teaching at primary schools.

## **Použitá literatura**

BODENHAMER, Bob G a John GRINDER. 2003. The user's manual for the brain: the complete manual for neuro-linguistic programming practitioner certification. Revised ed. Williston, VT: Crown House Pub., p. ISBN 18-998-3632-2

CENOZ, J. a kol. Critical analysis of CLIL. Taking Stock and Looking Forward. Applied Linguistics, Vol. 35/2014, s. 243 – 262

ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. Didaktika odborných předmětů, Brno: PdF, 2005. ISBN 80-85931-35-4.

ČERVENKOVÁ, I. Výukové metoda a organizace vyučování. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.

GRULICH, V. K některým filosofickým otázkám programované výuky. Pedagogika, časopis pro pedagogické vědy, Ročník XVI, č. 5, 1966

HORÁK, F. Aktivizující didaktické metody. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. ISBN 80-7067-003-7.

KALHOUS, Z., OBST, O. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80- 7178-253-X

KOTRBA, T. LACINA, L. Praktické využití aktivizujících metod ve výuce. 1. vyd. Brno: Barrister a Principál, 2010. ISBN 978-80-87029-12-1.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principals in Language Teaching. Oxford University Press 1986

MAIER, Ch. Superlearning znamená úspěch. Praha: Talpress, 1994. s. 86

MAŇÁK, J. a kol. Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření. Brno: Paido, 2003. 180 s. ISBN 978-80-7315-194-2

MAŇÁK, J. a kol. Kurikulum v současné škole. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-172-1

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 80-7315-039-5

NURUTDINOVA, A. R. a kol. Innovative Teaching Practice: Traditional and Alternative Methods (Challenges and Implications). INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION 2016, VOL. 11, NO. 10, 3807-3819

NÝVLTOVÁ, V. Psychologie učení. Praha: VŠCHT, 2014.

OSTRANDER, S. a kol. Superlearning 2000: tvořivé učení 21. století. Knižní klub 1995

PETTY, G. Moderní vyučování. 3. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X

PRAŠKO, J. a kol. Angličtina pro začátečníky, sugestopedický kurz. Skarabeus 1996



PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol. Pedagogický slovník. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

Richards, Rodgers Approaches methods in Language Teaching. Oxford University Press 1986

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. Vyučovací metody na vysoké škole. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. 104 s. ISBN 978-80-7043-967-8

RUIZ de ZAROBÉ, Y., LASAGABASTER, D. CLIL in Spain, CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training. UK: Cambridge Scholar Publishing, 2010. 310 s. ISBN 1-4438-1857-5

SARK W. H. Superlearning: Nový způsob výuky jazyků. Praha 1994

SOMR, M., HRUŠKOVÁ, L. Herbart's Philosophy of Pedagogy and Educational Teaching [Herbartowska filozofia pedagogiki i kształcenia]. Studia Edukacyjne nr 33. Adam Mickiewicz University Press. Poznań, 2014. ISBN 978-83-232-2879

ŠEVČÍKOVÁ, R., LANGEROVÁ, P. Alternativní metody ve školství s ohledem na individuální přístup k osobnosti žáka expresivní terapie jako nástroj nastavení klimatu pro optimální spolupráci. Dostupné z:

ŠMÍDOVÁ, T. a kol. CLIL ve výuce. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 50 s. ISBN 978-80-87652-57-2

TEPPERWEIN, K. Umění se lehce učit. Pelhřimov: Stanovum, 1993

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. Pedagogika pro učitele. Praha: GRADA, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9

ZORMANOVÁ, L. Výukové metody v pedagogice. Praha: GRADA, 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0

ZORMANOVÁ, L. Výukové metody tradičního vyučování, 2018. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/15015/VYUKOVE-METODY-TRADICNIHO-VYUCOVANI.html/>

ŽÁK, V. Metody a formy výuky. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 27 s. ISBN 978-80-87063-61-3

Metoda zrychleného učení. (online) Webové stránky jazykové školy Abecedy, 2018. Dostupné z: <http://www.abeceda.org/abeceda.php?k=metoda-zrychleneho-uceni>

Sugestopedie a superlearning. (online) Webové stránky jazykové školy Lingo, 2019. Dostupné z: <http://www.lingocb.cz/sugestopedie/>

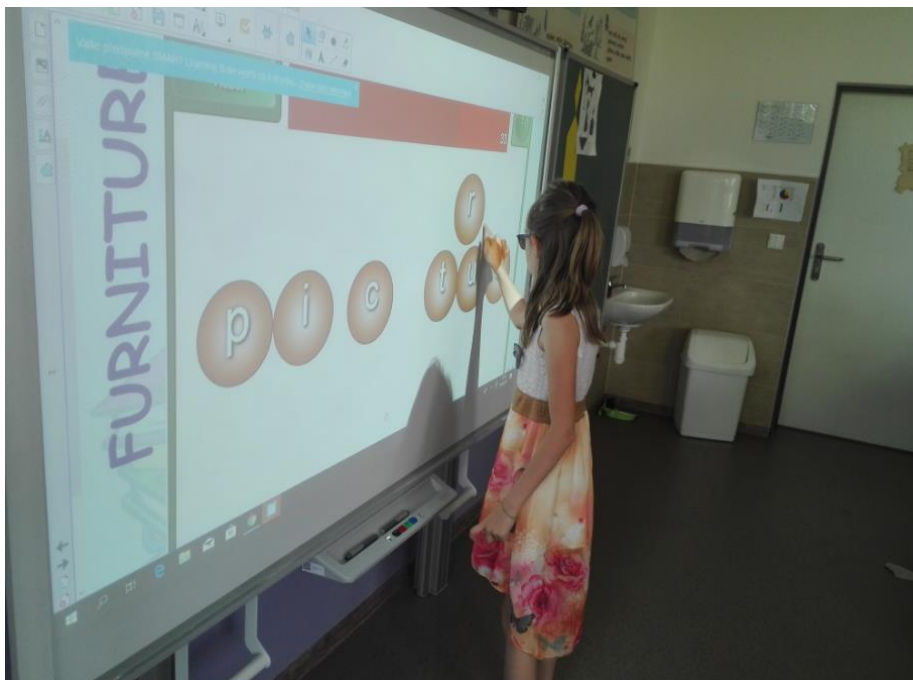
Emoce a jejich vyjadřování. (online) Webové stránky Národního ústavu pro vzdělávání, 2017. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOA/14495/EMOCE-A-JEJICH-VYJADROVANI.html/>

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou dle Sharana (1996).....	22
Tabulka 2: Význam skupinové výuky dle Lth a Cox (2001) .....	23
Tabulka 3: Plán výuky první hodiny ve třetí třídě .....	47
Tabulka 4: Plán výuky druhé hodiny ve třetí třídě .....	52
Tabulka 5: Plán výuky třetí hodiny ve třetí třídě .....	55
Tabulka 6: Plán výuky první hodiny v páté třídě .....	60
Tabulka 7: Plán výuky druhé hodiny v páté třídě.....	64
Tabulka 8: Plán výuky první hodiny v páté třídě .....	68

## Přílohy

Na přiložených fotografiích děti pracují pomocí sugestopedických metod

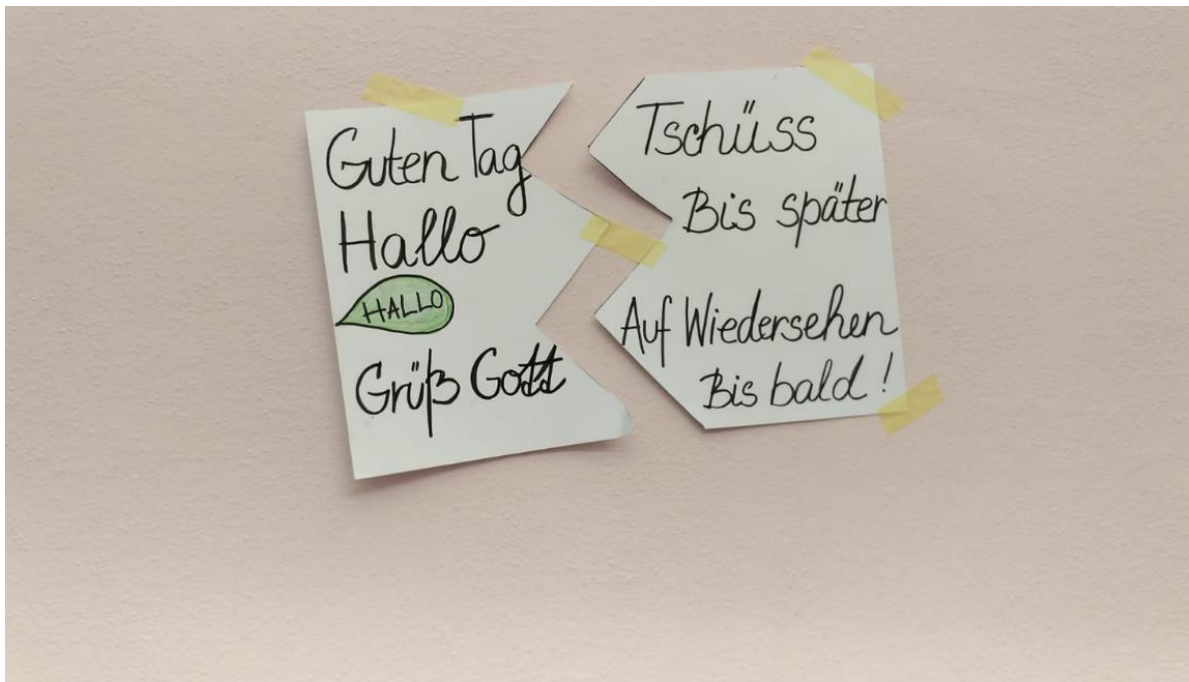








## Ukázky materiálu pro výuku sugestopedie v německém jazyce



## Ukázka učebny, ve které probíhá sugestopedická výuka

