MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Principy sugestopedie jako inspirace pro výuku německého jazyka na ZŠ

Diplomová práce

Brno 2009

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Vendula Obrovská

Bibliografický záznam

OBROVSKÁ, Vendula. *Principy sugestopedie jako inspirace pro výuku německého jazyka na ZŠ : diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2009. 91 l., 6 l. příl. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce „*Principy sugestopedie jako inspirace pro výuku německého jazyka na ZŠ*“ pojednává o problematice aktuální výuky německého jazyka na ZŠ. Primárním cílem této práce je pokus o zefektivnění výuky německého jazyka prostřednictvím modifikace principů metody sugestopedie vztažených na prostředí ZŠ. Teoretická část klasifikuje jednotlivé vyučovací metody; u každé uvádí nástin vzniku, vývoje a podstaty. Převážná část diplomové práce pojednává v konkrétní podobě o jedné alternativní metodě, a to o sugestopedii. Praktická část řeší možnost využití této neobyčejné metody ve výuce německého jazyka na vybrané základní škole. Na základě aplikace této metody v hodinách německého jazyka dochází k ověření, zda by efektivitu a akceleraci v učení se cizím jazykům, kterou tato metoda přináší, mohli zúročit i žáci základních škol.

Annotation

The diploma thesis „*The Principles of Suggestopedia as Inspiration for German Language Teaching at Primary Schools*“ deals with issues concerning current German language teaching at primary schools. The primary goal of this work is to try to streamline German language teaching through modification of principles of suggestopaedic methods applied to primary schools environment. The theoretical part classifies individual teaching methods. Each method is described in terms of its origin, development and principles. The major part of the diploma thesis deals in particular with one alternative method – named suggestopedia. The practical part solves possibilities of using this exceptional method in German language teaching at a chosen primary school. By applying this method to German lessons we can verify whether pupils at primary schools could exploit efficiency and acceleration in learning a foreign language that are produced by this method.

Klíčová slova

Vyučovací metoda, tradiční vyučovací metody, alternativní vyučovací metody, výuka německého jazyka, základní škola, sugestopedie, sugestopedický text, fyzické a psychické uvolnění, učební sugesce, hudba, rytmické dýchání, vhodné edukační prostředí.

Key words

Teaching method, traditional teaching methods, alternative teaching methods, German language teaching, primary school, suggestopedia, suggestopaedic text, physical and mental relaxation, learning suggestion, music, rhythmical breathing, suitable learning environment.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v Brně v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne 27. listopadu 2009 Vendula Obrovská

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PaedDr. Janě Škrabánkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, zvláště pak za cenné rady a vstřícný přístup.

Poděkování patří i těm, kteří se ochotně podíleli na realizaci výzkumného šetření a v neposlední řadě těm, kteří mě podporovali v psaní této práce.

Obsah

Úvod 9

I. Teoretická část

1. Vyučovací metody 11

1.1. Vymezení pojmu vyučovací metoda 11

1.2. Klasifikace tradičních vyučovacích metod 12

1.3. Alternativní vyučovací metody 14

1.3.1. Hlavní rysy alternativních vyučovacích metod 14

1.4. Výběr vyučovací metody 15

2. Výuka německého jazyka na základní škole 17

2.1. RVP ZV 17

2.1.1. Charakteristika RVP ZV 17

2.1.2. Cíle základního vzdělávání 17

2.1.3. Klíčové kompetence 18

2.1.4. Vzdělávací oblasti 18

2.1.5. Průřezová témata 19

2.2. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace 20

3. Vyučovací metody německého jazyka 24

3.1. Tradiční metody 24

3.1.1. Gramaticko-překladová metoda 24

3.1.2. Přímá metoda 25

3.1.3. Audio-lingvistická metoda 27

3.1.4. Audio-vizuální metoda 28

3.1.5. Komunikativní metoda 28

3.1.6. Mezikulturní přístup 30

3.2. Alternativní metody 31

3.2.1. Metoda úplné fyzické reakce 31

3.2.2. Skupinové učení jazyka 33

3.2.3. Metoda ticha 34

3.2.4. Přirozený přístup 35

3.2.5. Sugestopedie 36

4. Sugestopedie 37
4.1. Historie a vznik 37
4.1.1. Prof. Dr. Georgi Lozanov (Losanow), M. D. 37
4.1.2. Počátky a vznik sugestopedie 38
4.2. Podstata sugestopedie 38
4.2.1. Pojem sugestopedie 38
4.2.2. Sugestopedie nebo superlearning 40
4.2.3. Základní prvky sugestopedie 40
4.2.3.1. Fyzické a psychické uvolnění 41
4.2.3.2. Učební sugesce 44
4.2.3.3. Rytmické dýchání 45
4.2.3.4. Vhodná hudba 46
4.2.3.5. Způsob řeči 47
4.2.3.6. Učební program 48
4.3. Sugestopedické základny 54
4.4. Kritika sugestopedie 55
II. Praktická část
5. Úvod 57
5.1. Stanovení cíle 57
5.2. Stanovení postupu 58
5.2.1. Žáci devátého ročníku 58
5.2.2. Sugestopedická výuka 61
5.2.3. Učitelé cizích jazyků 62
6. Praktická aplikace 63
6.1. Učíme se metodou sugestopedie 63
6.1.1. Vhodné edukační prostředí 63
6.1.2. Fyzické uvolnění 67
6.1.3. Sugestopedický text 68
6.1.4. Psychické uvolnění a učební sugesce 70
6.1.5. Zhodnocení průběhu výuky 72
6.2. Reakce žáků 77
6.3. Reakce a názory učitelů cizích jazyků 81
6.4. Vyhodnocení 84

Závěr 86
Resumé 87
Summary 87
Použitá literatura 88
Seznam příloh 91
Přílohy

Úvod

Současná doba upřednostňuje rychlost, efektivitu a ekonomičnost. Tyto faktory se bohužel začínají pomalu, ale jistě projevovat také ve výuce. Pokud hovoříme o výuce cizích jazyků vstupují tyto faktory velice znatelně do popředí a stávají se určitými kritérii. Dnešní doba, která je ve znamení globalizace, otevřenosti, volného přístupu a možností, stále více upřednostňuje aktivní potenciál lidí. Snaží se motivovat, pobízet a měnit přístup k člověku samému. Po vstupu ČR do EU se obraz člověka v rámci integrované Evropy mění, nabízí mu nové a nové možnosti.

Na tento fakt reaguje i současná výuka cizích jazyků. Je patrný důraz na výuku a osvojení si více než jednoho cizího jazyka. Právě reakcí na tuto skutečnost vznikají nové koncepce, postupy a metody ve výuce. Mezi tímto přílivem nových idejí si začíná nacházet svoje místo i sugestopedie. Metoda, jejíž název se pomalu, ale jistě začíná skloňovat takřka ve všech pádech; metoda, která zaručuje naučení se cizímu jazyku za sedm dní; metoda, která vyvolává nadšení, ale také naprostý nesouhlas. Na konci těchto názorů zůstávají v převaze kladné ohlasy účastníků sugestopedických kurzů. Vychvalují si nový, aktivní a zábavný přístup zprostředkování cizího jazyka; vyzdvihují elán a chuť do nových hodin; těší se z toho, co už se naučili, a že dokáží velmi rychle a bez ostychu konverzovat v novém jazyce.

Bohužel se názor učitelů, kteří vyučují doposud jen na hrstce jazykových škol metodou sugestopedie, neshoduje s názory většiny učitelů základních škol. Připadá mi, že to, co je nové, moderní, popřípadě extravagantní vzbuzuje na první pohled odstrašující domněnku. Jakoby se báli zkoušet a objevovat i něco nového. Zamysleli se ale právě tito učitelé nad tím, jestli k jejich cíli nevede ještě jedna, ve srovnání s ostatními, jednodušší cesta?

Za zmiňovanou cestu rozhodně nemůžeme považovat, vzhledem k organizaci výuky na ZŠ, metodu sugestopedie v jejím pravém slova smyslu, ale její základní principy, které se doslova nabízejí k aplikaci u mladého kolektivu žactva všech základních škol.

Jistě mi dá každý za pravdu, když budu tvrdit, že každý učitel bez ohledu na typ školy přebírá na sebe obrovskou zodpovědnost. Vždyť je to právě on, který musí, jednoduše řečeno, zprostředkovat nemalý objem učiva svým svěřencům. Nedivím se, že mnoho učitelů stojí na pomyslném rozcestí a přemýšlí, kterou cestou se má vydat.

Možná právě těmto učitelům, kteří se ocitli na rozcestí pomůžu tím, když na ukazatel přidám ještě jednu novou cedulku s názvem „sugestopedie“.

Problematiku, která tedy bude řešena v této práci lze jednoznačně vystihnou následující otázkou: „Je vůbec možné včlenit do tradiční výuky německého jazyka na druhém stupni základní školy prvky sugestopedie, tedy využít jednu z alternativních metod k výraznému zefektivnění výuky německého jazyka na základních školách? Jinými slovy řečeno: „Je vůbec možné aplikovat charakteristické prvky této, již od 70. let 20. století známé, metody do výuky?“ Jakou reakci či odezvu přinese výuka německého jazyka na bázi sugestopedického přístupu ze strany žáků a ze strany vyučujících?

Odpověď na výše stanovené otázky hledám prostřednictvím teoretické a praktické části této práce. Obsah teoretické části tvoří definice a klasifikace vyučovacích metod, přehled tradičních a alternativních metod německého jazyka a samozřejmě rozsáhlá kapitola věnovaná právě metodě sugestopedii. Praktická část popisuje průběh aplikace základních prvků této metody na vybrané základní škole. Obě dvě části se podílejí na nalezení odpovědi na výše uvedené otázky čili na splnění cíle této diplomové práce.

I. Teoretická část

1. Vyučovací metody

V této kapitole se budu zabývat popisem, klasifikací a výběrem vyučovacích metod.

1.1. Vymezení pojmu vyučovací metoda

Metoda, klíčový pojem řeckého původu, označující určitou cestu směrem k cíli. Jinými slovy vyjadřuje metoda způsob, jak dosáhnout nějakého teoretického či praktického cíle. Slovo způsob můžeme nahradit ekvivalenty jako postup, cesta, hledání, řízení, prostředek nebo i jako sled postupných kroků.

Pojem vyučovací metoda, v některých pramenech označována též jako výuková metoda, je charakteristická řadou různých definic. Například Maňák (1997, s. 5), na základě výše uvedené definice pojmu metoda, vysvětluje vyučovací metodu jako „koordinovaný, úzce propojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaný na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů“. Obdobně hovoří o vyučovací metodě i Nelešovská, Spáčilová (2005, s. 150), a to jako o „způsobu společné činnosti učitele a žáků vedoucí k dosažení plánovaných výukových cílů“. Šimoník (2005, s. 78) naopak definuje vyučovací metodu „jako způsob, jakým učitel organizuje proces osvojování nových vědomostí a dovedností žáků“. Vyučovací metoda, jak dodává Maňák, se stává komplexním edukačním fenoménem až v okamžiku, kdy je plně respektována nejen základní dyadická jednotka edukačního procesu, tj. jednotka učitel-žák, ale také konkrétnost cílů, které průběžně podléhají změnám společenských a osobnostních faktorů.

Tato určení metody však v cizojazyčném vyučování můžeme chápat ve dvojím významu - užším a širším. V souladu s obecnou didaktikou je za metodu v užším slova smyslu považován, podle Choděry, Riese (1999, s. 57), „význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, světový názor, rozvíjí své schopnosti“; naopak metodu v širším smyslu charakterizuje autor jako „globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, lingvodidaktickou doktrinu, metodologický směr“.

Vidíme, že pojetí metody je značně rozdílné, různě obsáhlé a pokus o definici je víceméně obrazným vyjádřením postupu; je pokusem o přesnou, logicky podanou definici aktivity učitele a žáka.

Plně se ztotožňuji se slovy Mojžíška (1977, s. 11), který dodává, že „metodické bohatství spočívá v tom, jak si učitel osvojí větší množství vyučovacích způsobů,

kterých užívá podle situace, popřípadě tvoří další, nové. Staví se za svobodu používání vyučovacích metod, upozorňuje však současně, že nelze povyšovat diletantismus na svobodu“.

1.2. Klasifikace tradičních vyučovacích metod

S vývojem lidské společnosti se utvářely neustále nové požadavky kladené na výchovu a vzdělávání. Právě tolik požadované zkvalitňování bylo a stále je hlavním úkolem vyučovacích metod. Tento fakt vyvolal potřebu tyto metody utřídit, specifikovat a klasifikovat. Různorodá kritéria a hlediska autorů způsobila, že se doposud nepodařilo ujednotit se v jednotnou a platnou klasifikaci.

Zatímco klasifikace podle Lernera vychází z charakteru poznávacích činností žáka na jedné straně a ze základní charakteristiky činnosti učitele na straně druhé, vychází Maňák (1997, s. 7 a n.), jak sám uvádí, „z hlavního kritéria, za něž se považuje typ osvojovaných poznatků a s ním úzce související převažující způsob jejich prezentace“. Jejich klasifikace základních metod výuky vypadá následovně:

Klasifikace podle J. Maňáka:

Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

Metody slovní

- Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška)
- Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuse)
- Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice)
- Metody práce s učebnicí, knihou

Metody názorně-demonstrační

- Pozorování předmětů a jevů
- Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
- Demonstrace statických obrazů
- Projekce statická a dynamická

Metody praktické

- Nácvik pohybových a pracovních dovedností

- Žákovské laborování
- Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)
- Grafické a výtvarné činnosti

Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

- Metody sdělovací
- Metody samostatné práce žáků
- Metody badatelské, výzkumné, problémové

Členění metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

- Metody srovnávací
- Metody induktivní
- Metody deduktivní
- Metody analyticko-syntetické

Metody z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

- Metody motivační
- Metody expoziční
- Metody fixační
- Metody diagnostické
- Metody aplikační

Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

- Kombinace metod s organizačními formami výuky
- Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

Metody aktivizující – aspekt interaktivní

- Diskusní metody
- Situační metody
- Inscenační metody
- Didaktické hry
- Speciální metody

Klasifikace podle I. J. Lernera:

- Informačně - receptivní metoda
- Reproduktivní metoda
- Metoda problémového výkladu
- Heuristická metoda
- Výzkumná metoda

1.3. Alternativní vyučovací metody

Alternativní metody vznikaly a vyvíjely se v kontextu alternativních škol v procesu alternativního vzdělávání. Právě tyto školy, jak uvádí Průcha (2004, s. 20), se prezentovaly a byly i vnímány jako určitá forma odlišení se od hlavního proudu standardních, běžných a normálních škol dané výchovně vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifičnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky či hodnocení vzdělávacích výsledků žáků.

Mnoho metodických prvků i ucelených systémů se používá nejen v alternativních školách, ale i v klasickém vyučování, a to obzvláště v poslední době, kdy se se změnami školství hledají stále novější a efektivnější metody. I přes tuto skutečnost představují alternativní výukové metody mnohdy neznámé, neobvyklé či dokonce málo používané prvky v práci škol, i když mohou být cestou k efektivnější výuce.

1.3.1. Hlavní rysy alternativních vyučovacích metod

Podle Nelešovské, Spáčilové vyzdvihují alternativní metody především vlastní poznávací činnost žáka, jeho aktivitu, tvořivost a samostatnost. Svobodová v procesu humanizace vidí zásadní proměnu školy v orientaci na člověka, zaměření na žáka a jeho potřeby. Tomuto pojetí odpovídají i současné tendence a pracovní postupy, jejichž výčet uvádí Svobodová (1997, s. 12) následovně:

- pozitivní přístup - snaha, aby použité metody vedly k dosažení maximálního možného výkonu žáka, který mu přináší dobrý pocit z práce, uspokojení a podporuje jeho sebedůvěru. Svůj význam má zde pochvala, morální ocenění, radostná pracovní atmosféra či pouhý úsměv.

- individualizace - realizovaná s ohledem na temperament, různost učebních stylů jednotlivých žáků, tempa práce, úrovně zkušeností, schopností a zájmů.
- vlastní činnost - může se jednat o dialog, diskusi, pokus, práci spojenou s řešením problému, projekt, dramatizace, tvořivé psaní, … .
- variabilita - možnost různých výsledků při použití různých postupů v různých předmětech, předvídání a především akceptování různosti.
- svoboda - nedirektivní působení učitele a příjemná a zdravá atmosféra vyučování a klima školy. Žáci jsou vedeni k pochopení demokratických aspektů svobodného života a chování s právem vyvíjet se podle svých možností, projevit svůj názor, s odpovědností za vlastní činy, jednání a rozhodnutí.
- kooperace - spolupráce žáků bez soutěžení nebo soupeření. Je to pomoc, rada, argumentace, obhajoba vlastního a přijetí názoru druhých, bez konfliktů, napětí. Zásadou je nenásilí, empatie a soucítění.
- konstruktivní přístup - žák není nucen pouze přijímat, ale na základě svých zkušeností, vědomostí a schopností pomáhá konstruovat svoje poznání; je angažován v procesu, kdy objevuje, snaží se porozumět, řeší, komunikuje, zjišťuje, kombinuje, srovnává, koriguje názory, asociuje.
- smysluplnost a srozumitelnost - žáci využijí a následně užívají toho, co se dozvěděli, pomáhá jim to v orientaci ve světě a v životě. Vycházíme z reálných zkušeností běžného života.
- hravost
- zdravotní aspekt - vedeme žáky ke zdravému životnímu stylu, k odpovědnosti za vlastní zdraví.
- globální pojetí - učivo je stále častěji integrováno do tematických celků, které umožňují pochopení souvislostí, celistvosti světa, provázanosti všech jeho problémů.

1.4. Výběr vyučovací metody

Jak konstatuje Mojžíšek (1977, s. 20) „je nejvyšším smyslem a posláním vyučovací metody dosáhnout účinně a pokud možno trvale požadovaných změn ve vzdělání osobnosti objektu“. Dodává, že jde tedy „o dosažení maximální didaktické

efektivity metody“. Na základě výše řečeného jsme zvolili vhodnou vyučovací metodu, pokud námi právě zvolená metoda je:

- informativně nosná - zprostředkovává pouze plnohodnotné, obsahově nezkreslené informace a dovednosti
- formativně účinná - rozvíjí poznávací procesy
- racionálně a emotivně působivá - aktivuje žáka k prožitku učení a poznávání
- výchovná - rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka
- přirozená - a to jak ve svém průběhu, tak i v důsledcích
- použitelná v praxi
- adekvátní žákům - věk, učební schopnosti, jejich osobní předpoklady, studijní připravenost, osobní charakteristika jedince, psychologická charakteristika žáků a třídy jako celku
- adekvátní učiteli - jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství
- didakticky ekonomická
- hospodárná, finančně ekonomická
- hygienická

K tomuto výčtu můžeme doplnit i další faktory, které každý učitel zvažuje před výběrem samotné metody, rozhodující jsou tyto další kritéria:

- druh a stupeň vzdělávací instituce či školy
- charakter oboru či učebního předmětu
- organizační formy - prostředí, počet žáků, čas
- zvláštnosti vnějších podmínek vyučování

V průběhu vyučování však nemusíme nutně pracovat pouze s jednou vyučovací metodou, obecně platí, že se různé vyučovací metody prolínají; během vyučování je můžeme měnit či střídat. Jejich volba však musí být natolik důkladně promyšlená, aby směřovala k dosažení vzdělávacího cíle dané hodiny.

2. Výuka německého jazyka na základní škole

2.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Následující kapitola komplexně popisuje vzdělávací etapu základní vzdělávání a podrobně se zaměřuje na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

2.1.1. Charakteristika RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je jedním z pedagogicko-vládních dokumentů vycházející z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy); z programu, který vyjadřuje ideová východiska, obecné záměry a akční programy, jimiž má být usměrňován rozvoj vzdělávací soustavy ČR. Dle zákona č. 561/2004 Sb. vymezuje RVP ZV povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů.

Dále RVP ZV stanovuje zejména konkrétní cíle a vymezuje klíčové kompetence, vzdělávací oblasti základního vzdělávání a průřezová témata.

2.1.2. Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání, jak uvádí RVP ZV (2005, s. 4), „má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě

- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

2.1.3. Klíčové kompetence

Klíčové kompetence podle RVP ZV představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Bylo tedy stanoveno šest klíčových kompetencí, kterými by měl každý žák na konci základní školní docházky disponovat. Jedná se o kompetenci:

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- občanskou
- pracovní

Úroveň výše uvedených kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za konečnou, ale získané kompetence tvoří důležitý základ pro celoživotní učení žáka, jeho vstup do života a do pracovního procesu.

2.1.4. Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace *(Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)*
- Matematika a její aplikace *(Matematika a její aplikace)*
- Informační a komunikační technologie *(Informační a komunikační technologie)*
- Člověk a jeho svět *(Člověk a jeho svět)*

- Člověk a společnost *(Dějepis, Výchova k občanství)*
- Člověk a příroda *(Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
- Umění a kultura *(Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
- Člověk a zdraví *(Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
- Člověk a svět práce *(Člověk a svět práce)*

Do RVP ZV se zařazují i tzv. doplňující vzdělávací obory, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Mezi tyto obory řadíme další cizí jazyk a dramatickou výchovu.

2.1.5. Průřezová témata

Průřezová témata zastupují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Každé z průřezových témat zdůrazňuje jak svůj význam a postavení v základním vzdělávání, tak i svůj vztah ke vzdělávacím oblastem, ale především přínos v rozvoji osobnosti žáka. Obsah průřezových témat je dále rozpracován do tematických okruhů, přičemž každý okruh obsahuje nabídku témat. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Škola je povinna do vzdělávání na 1. i 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

2.2. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace představuje stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k neodmyslitelným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základní školy.

Německý jazyk je v RVP ZV zařazen do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. V této vzdělávací oblasti se realizuje prostřednictvím vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Cílem vzdělávací oblasti je, aby žáci byli schopni komunikovat v rámci integrované Evropy a světa. Mají si osvojit cizí jazyk, a tím odstranit jazykové bariéry, které mohou překážet v dalším osobním rozvoji žáka, v jeho dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Žáci si dále rozšíří své znalosti v oblasti reálií dané země, seznámí se s odlišnými kulturními tradicemi a způsobem života, naučí se toleranci a získají podvědomí vzájemného mezinárodního porozumění.

Vzdělávací obor Cizí jazyk je povinnou součástí vzdělávání na základní škole. Výuka cizího jazyka je rozdělena na 1. stupeň (1. – 5. ročník) a 2. stupeň (6. -9. ročník). Pro každý stupeň jsou zde vymezeny cíle, očekávané kompetence a vzdělávací obsah, který je rozdělen na řečové dovednosti receptivní, produktivní a interaktivní.
Žák na konci 1. stupně podává dle RVP ZV následující výstupy:

- vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby
- rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje
- rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova
- pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění
- používá abecední slovník učebnice
- rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojovaným tématům
- rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiálů (časopisy, obrazové a poslechové materiály) a využívá je při své práci
- čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu
- vyhledá v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku
- používá dvojjazyčný slovník

- sestaví gramaticky a formálně správně jednoduché písemné sdělení, krátký text a odpověď na sdělení; vyplní své základní údaje do formulářů
- reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace
- obměňuje krátké texty se zachováním smyslu textu
- aktivně se zapojí do jednoduché konverzace, pozdraví a rozloučí se s dospělým i kamarádem, poskytne požadovanou informaci

Kromě uvedených výstupu ovládá žák i následující učivo:

- pravidla komunikace v běžných každodenních situacích – pozdrav, poděkování, představování
- jednoduchá sdělení – adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost
- tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje
- slovní zásoba a tvoření slov – synonyma, antonyma, význam slov v kontextu
- základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov – věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, pořádek slov ve větě

K výstupům, které podává žák na konci 2. stupně podle RVP ZV patří:

- čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu
- rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpovědi na otázky
- rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci
- odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu
- používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku

- sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy
- písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty
- stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace
- vyžádá jednoduchou informaci
- jednoduchým způsobem se domluví v běžných každodenních situacích

Kromě uvedených výstupu ovládá žák i následující učivo:

- jednoduchá sdělení – oslovení, reakce na oslovení, pozdrav, přivítání, rozloučení, představování, omluva, reakce na omluvu, poděkování a reakce na poděkování, prosba, žádost, přání, blahopřání, žádost o pomoc, službu, informaci, souhlas/nesouhlas, setkání, společenský program
- základní vztahy – existenciální (Kdo?…), prostorové (Kde? Kam?…), časové (Kdy?…), kvalitativní (Jaký? Který? Jak?…), kvantitativní (Kolik?…)
- tematické okruhy – domov, rodina, bydlení, škola, volný čas a zájmová činnost, osobní dopis, formulář, dotazník, sport, péče o zdraví, stravování, město, oblékání, nákupy, příroda, počasí, člověk a společnost, cestování, sociokulturní prostředí příslušných jazykových oblastí a České republiky
- slovní zásoba a tvoření slov
- gramatické struktury a typy vět, lexikální princip pravopisu slov

Vzdělávací obor Další cizí jazyk řadíme do doplňujících vzdělávacích oborů. Ty nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, ale pouze doplňují a rozšiřují jeho obsah. Cílem vzdělávacího oboru podle RVP ZV je osvojení následujícího učiva:

- základní pravidla komunikace v běžných každodenních situacích - pozdrav, poděkování, představování
- jednoduchá sdělení - adresa, blahopřání, pozdrav, dopis z prázdnin, omluva, žádost

- tematické okruhy – domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje
- slovní zásoba a tvoření slov – synonyma, antonyma, význam slov v kontextu
- základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov - věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, pořádek slov ve větě

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládání cizího jazyka. Ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk by žáci měli dosáhnout úrovně A2. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2001, s. 24) vymezuje žáka s jazykovou úrovní A2 takto: „Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. velmi základní osobní a rodinné informace, nakupování, místopis, zaměstnání). Může komunikovat při jednoduchých a rutinních úkolech, které vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných záležitostech. Umí s pomocí jednoduchých výrazů popsat aspekty svého vzdělání, bezprostřední okolí a bezprostřední potřeby.“

Vzdělávací obor Další cizí jazyk směřuje k dosažení úrovně A1. Žák s touto jazykovou úrovní je ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (2001, s. 24) definován takto: „Rozumí známým výrazům z každodenního života a základním frázím zaměřeným na uspokojování konkrétních potřeb a umí je také používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jiné osobě otázky například o tom, kde žije, o lidech, které zná, a o věcech, které má a sám na podobné otázky také odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit za předpokladu, že druhá osoba mluví pomalu a zřetelně a je připravena pomoci.“

3. Vyučovací metody německého jazyka

Dle názvu kapitoly budou následující strany věnovány popisu jednotlivých tradičních a alternativních vyučovacích metod používaných ve výuce německého jazyka.

3.1. Tradiční metody

Výraz tradiční či klasické rozhodně nesmíme zaměňovat s výrazem zastaralé nebo, jak vysvětluje Maňák (1997, s. 5), vývojově překonané a odsouzené k zániku. Právě naopak zdůrazňuje sám autor, že se jedná o metody „ustálené, ověřené praxí a pevně zakotvené ve výchovně-vzdělávací práci škol“. Dále dodává, že tradiční metody představují základnu pro další existenci systému a předpoklad pro jeho další rozvoj. Za tradiční metody používané ve výuce německého jazyka považují autorky Janíková, Michels-McGovern (2002, s. 10-18) tyto metody: gramaticko-překladová metoda, přímá metoda, audio-lingvistická metoda, audio-vizuální metoda, komunikativní metoda a mezikulturní přístup.

3.1.1. Gramaticko-překladová metoda (Grammatik-Übersetzungsmethode)

Gramaticko-překladová metoda, označována též jako klasická metoda, byla používána a prezentována jako metoda výuky klasických jazyků - latiny a řečtiny. Tato metoda dominovala výuce cizích jazyků od roku 1850 do roku 1930 a některé její prvky se užívají dodnes. Gramaticko-překladová metoda pohlíží na jazyk jako na systém pravidel, upřednostňuje pasivitu žáka, vyzdvihuje čtení a psaní a naopak velmi potlačuje schopnost komunikace. Charakteristiku gramaticko-překladové metody doplňuje následující výčet:

- hodiny výuky německého jazyka probíhají v mateřském jazyce
- pozornost je věnována gramatickým pravidlům
- žáci se učí spíše o stavbě a pravidlech jazyka než o jeho používání
- kromě gramatického systému se vyzdvihuje také slovní zásoba
- slovíčka nejsou učena v kontextu, ale samostatně; žáci se je učí zpaměti, aniž by je používaly ve větách
- klade se velký důraz na správné gramatické vyjadřování než na schopnost domluvit se s ostatními
- učitel trvá na korektnosti, a tím staví určité pomyslné bariéry (jako např. strach, demotivace,……)

- žáci čtou klasickou literaturu, mnohdy však z jejich pohledu neaktuální či nezajímavou
- schopnosti komunikace v cizím jazyce se věnuje jen velmi malá nebo vůbec žádná pozornost
- žáci píší eseje

Na základě výše uvedeného by mohl model výuky, využívající prvků gramaticko-překladové metody, vypadat pro představu následujícím způsobem: Učitel je vnímán jako dominantní postava vyučovacího procesu, pro žáky představuje autoritu. Žáci učiteli věří a naslouchají jeho pokynům; jsou pasivní, nejsou vedeni k tvořivosti a mohou se vyjadřovat či projevovat jen v okamžiku, kdy jsou vyvoláni. Mezi nejčastější aktivity zařazuje učitel práci s textem, a to překlad literárních textů, dále zařazuje otázky na porozumění textu, hledání antonym a synonym, doplňování textu a učení se zpaměti. Na text navazuje v mnohých případech i zprostředkování nové slovní zásoby, kterou učitel překládá do mateřského jazyka. V další fázi vyučovací jednotky učitel žákům vysvětlí novou gramatiku s použitím dedukce, tj. učitel žákům vysvětlí novou gramatiku a uvede příklady, žáci se snaží naučit se pravidla nazpaměť a podle příkladů tvoří podobné věty. Učitel samozřejmě organizuje práci žáků a opravuje chyby, kterých se žáci dopustili.

3.1.2. Přímá metoda (Direkte Methode)

Přímá metoda vznikla na počátku 20. století jako metoda, která měla za úkol odstranit tak hojně kritizované nedostatky, které s sebou přinesla gramaticko-překladová metoda. Nejvíce kritizovaným nedostatkem byl označen fakt, že gramaticko-překladová metoda nepřipravovala studenty na použití jazyka v běžné komunikaci. Jako nápravu ke zmíněnému nedostatku představila přímá metoda myšlenku vyučovat přímo v cílovém jazyce. Jazyk byl vnímán jako komunikační systém, prosazovala se zásada učit cizí jazyk přirozenou cestou, stejným způsobem jako jazyk mateřský. Právě všechny zmíněné skutečnosti vedly k názoru, že direktivní metoda ve výuce cizích jazyků začala být považována za velký krok kupředu. Mezi základní principy této metody řadíme následující:

- ve vyučovacích hodinách se používá výhradně cizí jazyk

- slovní zásoba je aktuální, vztahuje se na oblasti každodenního života; její význam se nepřekládá do mateřského jazyka, nýbrž vysvětluje pomocí obrázků, předmětů, mimiky, gest,…..
- velký důraz je kladen na správnou výslovnost
- gramatika je zprostředkována žákům induktivně, tj. žáci si gramatická pravidla odvozují sami
- velmi důležitá je interakce mezi žáky a učitelem, která probíhá formou otázek a odpovědí
- proces rozvoje komunikativních dovedností probíhá podle jazykové úrovně žáků
- důraz kladen převážně na mluvení a poslech - žáci se učí odposlechem vět užitých v určitém kontextu a následně napodobují to, co slyšeli
- učitel i žáci se podílejí aktivně na vyučovacím procesu
- součástí výuky je také seznámení se s životním stylem a kulturou rodilých mluvčích
- mezi typické vlastnosti řadíme názornost, aktivní jednání, aktivní a otevřenou komunikaci, podporu vlastní iniciativy, přirozenost, trpělivost,…..

Opět si uvedeme pro představu model výuky, který využívá prvků přímé metody: Učitel není již v očích svých žáků vnímán jako autorita či dominantní postava, ale naopak ho považují za poradce, spolupracovníka či v některých případech za kolegu. Učitel se soustředí na to, aby jeho žáci byli schopni v cizím jazyce komunikovat, a proto jim ukládá mnohem aktivnější role než v gramaticko-překladové metodě. Žáci jsou tímto přístupem učitele motivováni, podílejí se na vzájemné interakci s učitelem - výuka směřuje k partnerskému vztahu mezi učitelem a žáky. Učitel koncipuje celou výuku na jediném, a to vybavit žáky schopnostmi, které jim umožní domluvit se v běžném životě. Důraz klade na to, aby se studenti byli schopni zeptat v cizím jazyce na potřebné informace a také, aby dokázali v určitých situacích odpovědět. Jádro výuky tvoří komunikace, celý plán výuky je rozčleněn na jednotlivá témata, situace. Příkladem aktivity můžeme uvést hlasité čtení, při kterém žáci čtou nahlas úryvek příběhu, přejímají role z příběhu a rozvíjejí rozhovor. Učitel podává náměty k rozhovoru, ale snaží se podporovat samostatnost a fantazii žáků, velmi dbá na správnou výslovnost.

Gramatická pravidla, která byla žákům zprostředkována induktivní metodou jsou procvičována buď opět formou konverzace nebo použitím různých typů diktátů, doplněním chybějících výrazů do textu aj. Na závěr hodiny zařazuje učitel uvolňovací aktivitu, a to písničku, hru či kreslení mapky, obrázku,.. .

3.1.3. Audio-lingvistická metoda (Audiolinguale Methode)

Vznik audio-lingvistické metody je spjat s 2. světovou válkou. Právě během této „černé kapitoly lidstva" vznikla v USA metoda, která nabízela naučení se cizímu jazyku za velmi krátkou dobu, což bylo vzhledem k situace nezbytné. Audio-lingvistická metoda tedy vznikla převážně za vojenským účelem, a to naučit co nejvíce lidí v co nejkratším čase cizí jazyk. Základem této metody byl, stejně jako u přímé metody, mluvený projev se správnou výslovností, přičemž velký důraz se kladl také na gramatiku. Mimo jiné se usilovalo také o to, aby žáci byli schopni rychle a správně reagovat v každodenních situacích, disponovali širokou slovní zásobou a uměli ji vhodně používat. Mezi nejdůležitější principy řadí Janíková, Michels-McGovern (2002, s. 14 a n.) následující:

- upřednostňuje se mluvená podoba jazyka před psanou
- charakteristická je situativnost - osvojení si určitých zažitých modelů (např. návštěva u lékaře, na úřadě, v obchodě,…..)
- jazyk získáváme na základě odposlechu a následné nápodoby
- učitel opravuje chyby žáků, aby si nezafixovali chybné struktury
- induktivní zprostředkování gramatiky
- gramatické struktury se učí v přesném pořadí (nejdříve jednodušší struktury, potom ty složitější)
- metoda drilu je hlavní aktivitou k procvičování jazyka
- důraz je spíše na formě (struktuře) jazyka než na obsahu a významu

Zkusíme si na základě výše uvedeného představit model výuky, který využívá prvků audio-lingvistické metody: Učitel je opět vnímán jako autorita, je středem pozornosti, určuje ráz hodiny. Znamená pro žáky vzor, který mluví v hodinách pouze německy. Je iniciátorem veškeré interakce mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. Naopak žáci, ve srovnání s přímou metodou, ztrácejí svoji možnost spontánně se projevit a aktivně se zapojit do výuky. Hodina začíná často rozhovorem, popisem obrázku či předmětu.

Gramatika je zprostředkována opět induktivní cestou. Žáci procvičují učivo tím způsobem, že učitel předříkává a žáci mají za úkol opakovat po něm, odpovídat na jeho otázky a provádět řízené úkoly. Obzvlášť charakteristické je pro tuto metodu práce s dialogy a různými typy cvičení na bázi drilu (např. opakování, ohýbání, nahrazení, doplnění, rozlišení, zkracování, transformace,….)

3.1.4. Audio-vizuální metoda (Audiovisuelle Methode)

Audio-vizuální metoda se vyvíjela v těsné souvislosti s již zmíněnou audio-lingvistickou metodou. Je založena tedy na stejných principech, přičemž se snaží včlenit do výuky a zdůraznit úlohu vizuálních prvků ve výuce německého jazyka. Často bývá v odborné literatuře součástí audio-lingvistické metody. Rozdíly, ve kterých se odlišuje audio-vizuální metoda od audio-lingvistické metody vidí Janíková, Michels-McGovern převážně v pořadí neboli sledu informací či učebního materiálu, který předává učitel svým žákům. Jak uvádějí autorky začíná první fáze vyučovací hodiny prezentací jednoho či více obrázků doplněných akustickým podnětem ve formě dialogu. První fáze se tedy stává určitým akusticko-vizuálním stimulem. Druhá fáze vyučování je tzv. vysvětlovací fáze, v této fázi vysvětluje a objasňuje učitel žákům významy slov a gramatických jevů, kterým žáci v dialogu nerozuměli, ptá se žáků a odpovídá na jejich dotazy, popřípadě nechá přehrát dialog ještě jednou. Ve třetí fázi se snaží žáci naučit se dialog zpaměti, stále mají k dispozici obrázek a tištěný text. V další, tedy čtvrté fázi, mají žáci prokázat schopnost uplatnit informace, zjištěné v předešlých fázích, a to prakticky pomocí různých scének či rolí nebo mají např. vést obdobný dialog, který se váže k novému obrázku. Gramatické jevy, které žáci slyšeli ve zvukové podobě procvičuje učitel pomocí tzv. vzorových vět, a to na bázi drilu. Jak vyplívá již z názvu nesmíme opomenout zmínit, že audio-vizuální metoda je jednou z metod, která se neobejde bez nasazení technických médií ve výuce.

3.1.5. Komunikativní metoda (Kommunikative Methode)

Vznik komunikativní metody datujeme kolem 70. let 20. století. Můžeme říci, že komunikativní metoda vycházela z již zmíněných metod a snažila se z těchto metod převzít právě ty prvky, které byly označovány za účelné a přínosné a naopak se vyvarovat nedostatků, které byly kritizovány. Propagátoři komunikativního přístupu ve výuce jazyků uznávají důležitost gramatiky a slovní zásoby, zároveň však dodávají,

že výuka pouze těchto dvou složek je neadekvátní. Nejen gramatika, slovní zásoba, komunikační dovednost, ale také důležitost sociálního kontextu tvoří podstatné rysy této metody. Mnozí však nevidí komunikativní metodu jen jako jednu ze specifických metod, nýbrž jako soubor postojů, principů a z nich vyplývajících postupů. Dalšími znaky komunikativní metody, které vystihují její podstatu jsou:

- cílem je naučit se komunikovat v cizím jazyce; schopnost přiměřeně jednat v různých životních situacích
- autentické použití jazyka - cílem není tvořit dlouhé a komplikované věty a fráze, ale naopak krátké a výstižné
- jazyk je pro žáky smysluplný
- při osvojování si cizího jazyka rozvíjíme souběžně všechny čtyři jazykové dovednosti - poslech, mluvení, čtení, psaní
- zeměpisné znalosti pomáhají lépe se seznámit s jazykem, nabízejí podnět ke komunikaci
- učení je vnímáno jako celistvý proces - učíme se hlavou, rukou a srdcem
- součástí komunikativní metody je tzv. teorie mluvního aktu. Podle Janíkové, Michels-McGovern (2002, s. 16) vystihuje a popisuje mluvní akt právě to, „co lidé s jazykem dělají". Autorky dále mluvní akt člení do 4 fází. V první fázi se mluvčí připravuje na rozhovor, volí si určitý plán. Když má již vymyšlený plán snaží se ve druhé fázi tento plán převést pomocí jazykových prostředků do podoby rozhovoru, tento rozhovor přizpůsobuje během třetí fáze dané situaci či kontextu a nakonec ve čtvrté poslední fázi vnímá, jak zapůsobil na svého partnera.
- chyby jsou tolerovány jako přirozená součást rozvoje jazykových schopností

V praxi by tedy výuka vedena na základě komunikativní metody mohla vypadat následovně: Výuka probíhá ve dvojicích, trojicích, skupinkách nebo se činností účastní celá třída. Učitel plní roli poradce, je organizátorem aktivit, analyzuje potřeby žáků, připravuje vhodné aktivity, vystupuje jako nezávislý účastník komunikace a koordinuje průběh hodiny. Studenti komunikují převážně mezi sebou navzájem. Učitel vybírá pouze autentický materiál, který pomáhá překonat problém přenosu toho, co se žáci učí ve třídě do reálného světa. Tento přístup využívá tři druhy materiálu. Jednak se jedná

o materiálu založeném na textu - učebnice, dále o materiálu založeném na úkolech - hry, hraní rolí, nápodoba, dialog, řešení problémů a nakonec se jedná o použití skutečných předmětů jako např. časopisy, noviny, mapy, obrázky aj. Učitel pomáhá žákům komunikovat v němčině a samozřejmě je motivuje k práci s jazykem.

3.1.6. Mezikulturní přístup (Interkultureller Ansatz)

Od 2. poloviny 80. let neunikla ani komunikativní metoda kritice, a proto vznikla snaha ji dále vyvíjet. Od komunikativního přístupu se přešlo k tzv. mezikulturnímu přístupu. Do popředí se na místo korektního používání jazyka dostává porozumění cizí kultuře. Razilo se tvrzení, že bez znalosti a porozumění cizí kultuře nelze cizí jazyk vůbec pochopit. Základem tohoto přístupu bylo postupné zprostředkovávání informací, přičemž se kladl důraz obzvláště na schopnost vnímání a empatie. Žáci se učí „cizí“ a zároveň i „vlastní“ lépe znát a rozumět. Typické je pro tuto metodu srovnání výchozí a cílové kultury s pomocí autentických textů a mimo jiné i vlastních zkušeností, zájmů a emocí. Velkou úlohu zde hraje role žáka, který je veden k aktivní a samostatné práci, je motivován přístupem učitele. Ten je v pozici poradce a koordinátora výuky. Právě zmíněná samostatnost a aktivita žáka nabízí v rámci mezikulturního přístupu využít projektového vyučování. Žáci si volí samozřejmě témata z oblasti kultury země, proto se projektové vyučování stává takřka synonymem pro mezikulturní přístup. Žáci pracují na projektu ve skupinách a postupně procházejí určitými fázemi jako je plánování, organizování, provedení, prezentování a vyhodnocení. Při práci na projektu žáci procvičují všechny dovednosti - komunikují při prezentaci projektu či diskutují při přípravě projektu mezi sebou navzájem, čtou a hledají informace v nasbíraných materiálech, získávají informace poslechem z médií a při písemném vyhotovení projektu procvičují svoje kreativní psaní. Oproti již výše popsaným metodám si mezikulturní přístup klade mimo jiné za cíl zdůraznit reflexi a zpětnou vazbu žáka. Snažíme se, aby si žáci uvědomovali, co se nového naučili, zapojili nově získané dovednosti a znalosti do již získaného komplexu znalostí, dovedností a schopností. Ve výuce, která používá mezikulturní přístup se takřka neobejdeme bez technického zázemí. Hojně jsou využívána média jako např. počítač, video či DVD, televize, rádio, projektor atd.

3.2. Alternativní metody

Řada odborných publikací se neshoduje v jednotném výčtu alternativních metod, vybrala jsem tedy ty metody, které patří k těm nejznámějším a nechybí takřka v žádném z těchto výčtů. Mezi tyto metody řadíme metodu úplné fyzické reakce, metodu skupinového učení jazyka, metodu ticha, metodu přirozeného přístupu a sugestopedii.

3.2.1. Metoda úplné fyzické reakce (Ganzheitliche physische Antwort)

Metoda úplné fyzické reakce či odezvy, uváděná pod anglickou zkratkou TPR, je novým přístupem Jamese Ashera k výuce cizích jazyků, který jej propagoval v polovině 60. let 20. století. Jak je ze samotného názvu této alternativní vyučovací metody patrné, je kladen důraz převážně na fyzickou aktivitu a také na porozumění poslechu; jinými slovy je tato metoda postavena na koordinaci řeči a pohybu. Asher vidí v osvojování cizího jazyka analogii s osvojováním jazyka mateřského, a proto je metoda velmi podobná tomu, jak se malé děti začínají učit svůj mateřský jazyk. Asher tvrdí, že řeč směřovaná k malým dětem se skládá především z pokynů a příkazů, na které děti reagují nejdříve pohybem a posléze slovním projevem. Asher jako profesor psychologie na Kalifornské univerzitě v Saint Jose postavil metodu TPR na základech psychologie, teorií učení a humanistické pedagogiky. Poznatky psychologie a pedagogiky ukazují, že zapojení fyzické aktivity do procesu učení má mimo jiné významný vliv na redukci stresu, uvolňuje atmosféru a pozitivní emoce, tj. aktivizuje pravou i levou mozkovou hemisféru. Na základě výše popsaného je metoda založena na následujících principech:

- receptivní schopnost se rozvíjí dříve než produktivní
- výuka by měla klást důraz spíše na jazykový obsah než na jazykovou formu
- výuka by měla u žáků minimalizovat pocit stresu a napětí
- žáci by se měli cítit ve výuce příjemně
- žáci nejsou nuceni učit se zpaměti
- hodnocení je velmi snadné a jednoznačné, tj. na reakci žáka je ihned patrné, zda pokynu rozumí či naopak
- velmi vhodné je použití této metody zejména pro úroveň začátečníků

V praxi by mohla výuka německého jazyka vedena dle metody TPR vypadat následovně: Na počátku výuky žáci jen poslouchají a reagují na instrukce učitele. Žáci

učitele nejdříve napodobují, poté reagují na jeho pokyny kolektivně či samostatně. Začínají mluvit ve chvíli, kdy se cítí připraveni. Pokud udělají chybu, učitel výraz zopakuje správně a doprovodí jej pohybem nebo gesty. Oprava chyb je prováděna nenásilnou formou. Jak popisuje Ortner (1998, s. 59) je schéma výuky ve své podstatě velmi jednoduché; vyučující vezme dva žáky za ruku a řekne: „Steh auf!“ a přitom se postaví. Ostatní žáci poslouchají a opakují slovními pokyny ilustrovanou akci. Každý takový jednoslovný pokyn je asi desetkrát buď od učitele nebo z nahrávky zopakován a vždy doprovázen pohybem. Vyučující pětkrát po sobě pokyn zároveň s jeho vyslovením předvede, aby jej žáci mohli napodobit a poté se snaží pětkrát po vyslovení pokynu mírně opozdit s provedením pohybu, aby žáci museli bez pohybového vzoru na vyslovený pokyn reagovat. První vyučovací jednotka se skládá ze sedmi až deseti jednoduchých pokynů. Po první lekci následuje prověření, při kterém vyučující zjistí míru osvojení u každého žáka. Každému individuálně jsou dávány známé pokyny v různém pořadí. Tento test slouží zároveň jako cvičení. Když si učitel ověří, že žáci všem pokynům rozumí, rozšíří již známe pokyny v krátké věty. Obsah a význam pokynů se odvíjí od prostředí třídy. Pokyny jsou postupně rozšiřovány jako např. „Geh zur Tür, geh zum Fenster,….“ a opět několikrát po sobě zopakovány. Opakování jednotlivých pokynů či krátkých vět se snažíme od hodiny k hodině postupně redukovat. Tato právě popsaná specifická technika je spíše imperativním drilem, který se odehrává v určité posloupnosti a svým obsahem se vztahuje na prostředí učebny, popřípadě na situace z běžného života. Mimo jiné můžeme v takových hodinách využít i konverzační dialogy, hraní rolí, simulace autentických situací, a to vše s přítomností vizuálních pomůcek jako např. fotky, obrázky, prezentace aj. Metoda je však velmi náročná na přípravu učitele, neboť je zde doporučována písemná příprava každého jednotlivého pokynu, protože následují ve velmi svižném sledu za sebou a nepřipravenost či improvizace vyučujícího by narušila chod celé hodiny. Vedle profesní vybavenosti a náročné přípravy na hodinu klade metoda TPR značné nároky i na fyzickou kondici, protože vyučující musí být při této výuce celou dobu velmi aktivní a okamžitě reagovat. Z hlediska širšího využití ve výuce lze tuto metodu považovat za podnětnou, inspirující a občasnou techniku, která je vhodná zejména pro děti mladšího školního věku a velmi se nabízí v počáteční fázi osvojování cizího jazyka.

3.2.2. Skupinové učení jazyka (Lernen in der Gruppe)

Metoda skupinového učení jazyka, známá též pod zkratkou CLL, se objevila poprvé v polovině 70. let 20. století a je spojována s odborníkem v oblasti psychologie a poradenství s Charlesem A. Curranem. Právě proto je tato alternativní metoda založena na principu poradenství a konzultace. Protože základ CLL tvoří akceptace osobnosti žáka - jeho znalosti, schopnosti i pocity, řadíme tuto metodu k tzv. humanistickým metodám. Učitelé používající tuto metodu chtějí svoje žáky naučit používat jazyk komunikativně. Snaží se navodit u žáků pocit jejich vlastní odpovědnosti za svoje učení. Na první místo klade CLL slovní projev a porozumění slyšenému projevu, rozvíjí slovní zásobu, výslovnost a správné používání gramatických prvků v běžné komunikaci. Zpočátku postupuje výuka podle připraveného plánu, postupem času je vyučování přizpůsobeno potřebám žáků. Cvičení a aktivity jsou založeny na tématech, která si žáci sami zvolí. Úkolem učitele je pomáhat žákům dosáhnout cílů, které si stanovili. Během hodiny žáci sedí v kruhu a učitel stojí mimo něj. Žák se tedy stává členem společnosti, která zahrnuje ostatní žáky a učitele a učí se prostřednictvím interakce se společností. Učení se považuje spíše za osobní rozvoj než za dosažení cíle. Schéma výuky ve skupině či společnosti má následující podobu: Jak jsem již výše uvedla, žáci sedí v kruhu. Uprostřed kruhu je magnetofon s mikrofonem. Učitel nesedí s žáky v kruhu, nýbrž stojí mimo kruh. V úvodní části hodiny tedy přijímá roli pomocníka a poradce, který trpělivě odpovídá na dotazy žáků a reaguje na jejich potřeby. Později se jeho role mění a učitel se stává tím, koho žáci akceptují. Mikrofon a magnetofon používá jazyková skupina pro různé techniky používané při této metodě jako jsou:

- skupinová práce - je charakteristickým symbolem této alternativní metody; jedná se o práci v malých skupinkách, o přípravu na konverzaci, na prezentaci určitého tématu či příběhu učiteli a ostatním žákům
- nahrávání konverzace - žáci ve skupině vedou na téma, které je zajímá a které si zvolili na začátku hodiny, rozhovor či diskusi. Učitel pomáhá přeložit to, co sami ještě v cizím jazyce neumí vyjádřit. Tato konverzace je pomocí mikrofonu nahrávána
- poslech - při této činnosti žáci poslouchají nahrávku své konverzace nebo učitelova monologu

- práce s transkriptem - učitel poskytne žákům přepis jejich konverzace, který je základem pro dalších aktivity v hodinách
- analýza - žáci analyzují transkripci, a tím procvičují užití určitých výrazů nebo gramatických pravidel
- překlad - žáci vysloví větu a učitel ji přeloží do cizího jazyka a žáci následně opakují tento učitelův překlad
- úvaha a pozorování – žáci přemýšlejí a píší zprávu o svých pocitech z vyučování
- reflexe žáků - žáci mají prostor, na základě své úvahy, diskutovat v rámci volné konverzace s učitelem a ostatními žáky o tom, co se naučili; o svých pocitech z vykonané práce

Tato metoda umožňuje žákům naslouchat druhým, vyjadřovat svoje myšlenky a pocity a podpořit ostatní členy skupiny pomoc přijmout.

3.2.3. Metoda ticha (Der stille Weg)

Pojem ticho, který je obsažen v samotném názvu této metody je chápán jako nástroj výuky. Podporuje u žáků samostatnost a soustředění. Metoda vznikla v 60. letech 20. století s novým názorem na výuku cizích jazyků a je spojována se jménem Caleb Gattegno. Při hodině vedené metodou ticha je učitel aktivní jen minimálně. Aktivita je přenechána žákům. Metoda se zakládá na hypotéze, že objevování a řešení problémů vyvolává lepší učení než imitace a opakování. Dle Gattegna je učení snazší, pokud žák sám spíše objevuje a tvoří, než opakuje a učení je efektivnější, pokud je doprovázeno vizuální oporou. Metoda ticha se tedy řadí k těm vyučovacím metodám, které vidí učení jako kreativní, problém řešící aktivitu. Jazyk je v rámci této metody chápán jako systém zvuků spojených s určitým významem a organizovaných do širších významových celků na základě gramatických pravidel. Jazyk je izolován od sociálního kontextu a vyučován prostřednictvím uměle navozených situací. Na základě toho můžeme o této alternativní metodě konstatovat, že nevychází z přímých a přirozených metod výuky cizích jazyků. Za nejdůležitější cíl si tato metoda klade rozvinout u žáků schopnost mluvit a naslouchat cílovému jazyku, a to konkrétně znamená plynulý projev a správná výslovnost. V praxi to vypadá následovně: Hodiny začínají učivem, které žáci již znají. Všechny jazykové dovednosti se rozvíjí

současně už od začátku výuky. Vyučování je jednoznačně podřízeno učení. Od žáků se očekává velmi aktivní a samostatný přístup k učení, měli by chápat svoji zodpovědnost za to, co se naučí. Učí se vzájemně, spoléhají na sebe a své spolužáky, ne pouze na učitele; mají se naučit vyjádřit svoje pocity a myšlenky. Učitel se spíše „straní" žákům, nechává je samostatně pracovat, pomáhá v případě nesnází, pozoruje práci žáků a naslouchá jim. Není centrem pozornosti, bohatě užívá gesta. Předává žákům krátké instrukce i v rodném jazyce. Význam slov objasňuje pomocí kontextu, nikoliv formou překladu. Je si plně vědom toho, že čím víc za žáky udělá, tím více je ochuzuje o možnost pro sebe něco udělat. Nezasahuje příliš do promluvy žáků a neopravuje nadměrně chyby, tím umožňuje větší pocit sebejistoty ze strany žáků. Svým jednáním nepřímo žáky nabádá, aby si chyby opravili sami. Tím, že se učitel drží v průběhu výuky spíše v pozadí, získává cenné informace nejen o míře, do jaké žáci učivo zvládli, ale o jejich chování a schopnosti spolupracovat s ostatními. Nezapomíná žáky za jejich sebemenší pokrok pochválit, a tím je i samozřejmě motivovat. Mezi typické pomůcky používané při výuce metodou ticha patří různě barevná dřívka a ukazovátka. Další didaktickou pomůckou je barevná tabulka zvuků, která obsahuje barevná pole. Každé z nich reprezentuje jednu zvukovou hlásku jazyka. Učitel ukazuje a žáci se postupně učí tvořit slabiky, slova i celé věty. Mezi další hojně využívané pomůcky řadíme např. nástěnné mapy, kresby, různé obrázky, fotky, prezentace, aj.

3.2.4. Přirozený přístup (Der natürliche Ansatz)

Tato alternativní metoda vzniká v 80. letech 20. století a je spojena se jmény Stephen D. Krashen a Tracy D. Terrell. Přirozený přístup je metodou, kterou řadíme spíše k těm tradičním, neboť je založena na principu osvojování si cizího jazyka v neformálním, autentickém prostředí, tzn. poslouchat jazyk v různých komunikačních situacích a následně ho začít používat v reálné komunikaci. Jazyk je tedy v rámci této metody chápán jako komunikační prostředek. Primární je slovní zásoba a sdělení, gramatika je sekundární. Náplň vyučovacích hodin není založena na předem stanoveném sylabu, ale vyvíjí se podle potřeb a zájmů žáků. Tento přístup hojně využívá aktivity spojované s jinými přístupy a metodami, obzvláště s přímou metodou, situačním jazykovým učením a komunikativním jazykovým učením. Zpočátku jsou uplatňovány aktivity typické pro TPR, při kterých je jazyk spojován s činností. Pro přirozený přístup je důležité omezovat stres a strach žáků a podporovat jejich

motivaci a sebedůvěru. V jazykovém vývoji žáka postupujeme dle tří různých stadií. V prvním stadiu, nazývaném předprodukční, by se měla respektovat žákova nezpůsobilost k mluvení, měla by se mu však dát možnost ukázat, že jazyku rozumí. K tomu má žák i učitel dostatek nonverbálních prostředků, mezi nimiž čelné místo zaujímají techniky již zmíněné metody úplné fyzické reakce, i všech možností, které poskytuje učebna. Ve druhém stadiu, rané reprodukce, žák elementárně reaguje na otázky, přičemž používá jednotlivá slova, jednoduché fráze či krátké věty. Ve třetím stadiu, v počáteční řeči, se žák dokáže již sám vyjádřit a komunikovat v běžných denních situacích. Přirozenému přístupu se dostalo vřelého přijetí prakticky po celém světě. Řadou teoretických východisek i škálou praktických výukových technik je velmi podobný metodě komunikativní. Této metodě je však vytýkáno, že žáci sice mluví plynule, ale s chybami, protože učitel neopravuje chyby, aby žákům „neublížil“. Toho se při používání přirozeného přístupu můžeme vyvarovat.

3.2.5. Sugestopedie (Suggestopädie)

„Kouzlo“ této metody vyjádřil Šťáva slovy, které nás doslova lákají k četbě dalších stran, kde si velmi podrobně představíme tuto neobyčejnou metodu. Prohlásil, že „sugestopedie umně využívá umění, především hudby k působení na naše city, čímž nás energizuje“ (1997, s. 75).

4. Sugestopedie

Název kapitoly je zároveň i klíčovým pojmem celé diplomové práce. Z toho důvodu budou následující strany věnovány komplexnímu obrazu této zajímavé a nevšední metody.

4.1. Historie a vznik

4.1.1. Prof. Dr. Georgi Lozanov (Losanow), M.D.

Georgi Lozanov, bulharský lékař a psychoterapeut, se narodil 22. července 1926 v Sofii. Zde také vystudoval v roce 1951 medicínu se specializací na psychiatrii a psychoterapii. Ze svých cest po Indii byl doslova fascinován jógou a učením jogínů. Zejména se zajímal o to, jak působí hluboké uvolnění člověka na schopnost vzpomenout si a učit se. Obdivoval, jak je možné aktivovat a využít rezervní kapacitu mozku, a tím pojmout mnohem větší množství informací. Příkladem k tomu mu sloužilo pozorování, již zmíněných jogínů, kteří citovali do nejmenších podrobností rozsáhlá poselství. Přemýšlel, jak je vůbec možné něco takového se naučit a začal tento jev zkoumat. Zjistil, že existuje vztah mezi stavem uvolnění a soustředění. Na základě jeho úspěšných experimentů s hypnózou vytvořil Dr. Lozanov, v 60. letech minulého století, teorii sugestopedie a následně založil v roce 1966 Institut pro sugestopedii a sugestologii v Sofii. Výsledky, které tato nová a převratná metoda přinášela byly pro bulharskou vládu natolik pozitivní, že se snažila prosadit sugestopedii do všech škol. V 70. letech zakládá Lozanov Institut pro sugestopedii také ve Washingtonu v USA. Po USA následují další země jako Anglie, Francie, Německo, bývalý Sovětský svaz a další, kde si sugestopedie našla své místo. Každá ze zemí ovšem přistupovala a přistupuje k sugestopedii trochu jinak. Velice rychle začaly vznikat různé soukromé instituty jako např. PLS Institut („Psychologische Lernsysteme“), SKILL-Institut, DGSL („Deutsche Gesellschaft für suggestopädisches Lehren und Lernen“), DGSW („Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Suggestopädie“), Institut Maurice Thoreze v Moskvě a další, které nabízely tuto převratnou metodu. V roce 1978 vydal Dr. Lozanov dílo „Suggestologia“ s podtitulem „Suggestology and Outlines of Suggestopedy“. O sugestopedii, o metodě doporučenou nezávislou komisí expertů UNESCO, se začíná mluvit ve světovém rozměru, pořádají se různé konference, semináře a sympozia. Již dnes existuje řada odborníků proškolená přímo Dr. Lozanovem nebo jeho spolupracovníky. V současné době žije Dr. Lozanov

v Bulharsku, velmi blízký vztah má však i k Vídni, kam uprchl před komunistickým režimem a kde působil jako vysokoškolský profesor.

4.1.2. Počátky a vznik sugestopedie

Počátky a samotný vznik sugestopedie spadají do 50. a 60. let minulého století, kdy se Dr. Lozanov zabýval výzkumem spánku a hypnózy. Hypnózu obecně označujeme jako pasivní stav, při které hypnotizovaný jedinec plní vůli někoho jiného. Větší pozornosti se dostalo sugestopedii v roce 1965, když se začala používat k tišení bolesti při lékařských zákrocích. Pacienti byli přivedeni do jakéhosi transu, což umožňovalo provádět operace při plném vědomí bez jakýchkoliv medikamentů. Podle Dr. Lozanova nemá zmíněná léčba nic společného s hypnózou, blíží se spíše józe a autogennímu tréninku. Z této operace byl pořízen i televizní záznam jako názorný důkaz o možnostech sugestopedie, který byl prezentován na mezinárodním kongresu v Římě v roce 1967. Dr. Lozanov aplikoval sugestopedickou terapii ještě v různých dalších oblastech medicíny a psychoterapie, mimo jiné i při porodech. Inspirován a povzbuzen svými úspěchy dospěl k myšlence, že jsou-li možné bezbolestné operace a porody, musí být možné i tzv. bezbolestné nabývání vědomostí, a proto se začal zabývat pedagogikou a psychologií učení, přičemž zaměřil svoji pozornost na hypermezii - náhlé, podrobné rozpomínání na události, které se odehrály už dávno a na geniální, mimořádnou paměť. Pokusné osoby si dokázaly vzpomenout na sebemenší podrobnosti, o nichž ve stavu bdělosti ani nevěděly.

4.2. Podstata sugestopedie

4.2.1. Pojem sugestopedie

Velmi se mi líbila slova autora Tepperweina, který vzpomíná na první setkání se sugestopedií takto: „Když jsem v roce 1972 hospitoval u Dr. Georga Lozanova na Institutu pro sugestopedii a sugestologii v Sofii, byl jsem přesvědčen o tom, že jeho metoda za pár měsíců obletí svět. Protože to, co jsem tam viděl, bylo tak senzační, že bych tomu nevěřil, kdybych to sám nezažil“ (1993, s. 133). Autor pozoroval jazykovou skupinu, která se chtěla naučit francouzsky. Již po dvanácti dnech dokázala tato skupina novým jazykem plynně mluvit. Po dvaceti třech dnech vyučování pro tuto skupinu skončilo a žáci za tuto dobu zvládli asi 2300 slovíček včetně gramatiky a naučili se používat ustálených obratů. Přitom měli, jak vzpomíná sám autor, pouze čtyři hodiny

vyučování denně a přitom se 97 procent učiva stalo jejich aktivním jazykovým majetkem. K tomu nepotřebujeme ani zvláštní nadání ani mimořádné schopnosti.

Jak už sám název této alternativní metody napovídá, je odvozen od anglického slova „suggestion“, které znamená návrh, podnět či inspiraci. Šťáva charakterizuje sugesci jako určitý stav, který „aktivizuje skryté rezervy člověka“ (1997, s. 75). Jak dále uvádí, tajemství této metody spočívá v jednoduchém fyziologickém zákonu, a to, že můžeme při plném tělesném a duševním uvolnění provázeném určitým druhem hudby vnímat bez námahy jakýkoliv učební obsah a můžeme si jej uložit v paměti. Dr. Lozanov se domníval, že nevědomé mechanismy sugesce formují naši osobnost rozhodně více než vědomé prožitky. Pozitivní sugesce osobnost rozvíjejí, negativní ji ochromují a ničí. Dále se zabýval otázkou, proč někteří učitelé žáky fascinují a vzbuzují při vyučování jejich zájem a pozornost. Studoval sílu vyzařovanou učitelem a dospěl k závěru, že působí na žáky „sugestivně“. Znamená to, že používá tzv. sugestivní prvky vyvolávající u žáků buď zájem nebo nudu. Ke kladným sugestivním prvkům patří mj. jisté vystupování, přirozená autorita získaná na základě odborných znalostí a vztahu k žákům, zabarvení hlasu a kadence řeči, určitá mimika i harmonie těla. Tyto prvky se velmi rychle promítnou do žákova podvědomí, a tím na něj působí bezprostředněji než učební látka zprostředkovaná pouze slovy.

Když spojíme výše popsanou sugesci s pedagogikou vznikne nám základ celé této metody. Sugestopedii bychom mohli tedy označit i jako „pedagogiku kreativních podnětů, nápadů či návrhů“.

Sugestopedie je tedy metodou, která:

- aktivuje rezervní kapacitu mozku
- využívá přirozené schopnosti mozku učit se a vzpomenout si
- odbourává negativní postoj k učení
- odbourává ostych a zábrany v řeči
- odbourává trému a strach ze zkoušky
- odhaluje skryté rezervy
- dodává sebevědomí
- naučí jak poznat sama sebe
- je uměním naslouchat jiným a respektovat jejich názory
- všestranně rozvíjí osobnost žáka
- využívá současně pravou i levou hemisféru

- respektuje všechny učební typy (vizuální, auditivní, kinestetický)
- umožňuje multisenzorické vnímání
- zvyšuje mentální a fyzické zdraví

4.2.2. Sugestopedie nebo superlearning

V řadě publikací zaměňují autoři sugestopedii se superlearningem, používají tyto dva pojmy jako synonyma. I Baur ve své publikaci uvádí, že někteří autoři doslova sugestopedii „poškozují" právě tím, že ji staví na stejnou rovinu se superlearningem a vysvětluje základní rozdíl mezi oběma pojmy. Jak uvádí (1990, s. 9) vznikl pojem „superlearning" na základě stejnojmenné knihy, vydané americkými žurnalistkami Sheilou Ostrander a Lynn Schroeder. Autorky chtěly popsat v této knize, základní poznatky o sugestopedii avšak ji opatřili „poutavějším" názvem, a to superlearning. Kniha se později stala světovým bestsellerem, z čehož těžily jazykové školy, instituty a další organizace. Ve skutečnosti využívaly autorky různá fakta a podle Baura „polopravdy" z různých vědeckých oblastí, přičemž se odvolávaly na Lozanovy výzkumy. Tato skutečnost způsobila, že svým dílem více poškodily než posloužily Lozanově „skutečné" sugestopedii. Jejich kniha přivedla jak učitele tak i žáky v omyl, neboť používali postupy a metody tak, jak byly popsané v této publikaci. Teprve v 2. polovině 80. let, se na základě selhání „superlearningových technik", prosadily původní a správné sugestopedické principy. Základem superlearningu bylo samostudium s poslechem kazet, přičemž Lozanova metoda vyžaduje a zdůrazňuje učitelovu osobnost, který vede nejen svým hlasem celé vyučování. Můžeme s jistotou tvrdit, že postava pedagoga v rámci této metody má tu nejdůležitější roli a při jeho absenci by v žádném případě nemohla fungovat.

4.2.3. Základní prvky sugestopedie

Podle Tepperweina (1993, s. 136) rozeznáváme tyto základní prvky metody:

- fyzické a psychické uvolnění
- specifická kladná učební sugesce
- rytmické dýchání
- vhodná hudba
- různý způsob řeči
- opakování látky a její praktické uplatnění (mluvení, psaní a čtení)

Nyní si představíme jednotlivé prvky konkrétně.

4.2.3.1. Fyzické a psychické uvolnění

Nejdůležitějším předpokladem pro optimální učení je stav skutečného uvolnění. Bez předpokladu schopnosti uvolnit se během několika minut je metoda ve svém účinku silně ohrožena nebo zcela neúčinná.

Aby se tento předpoklad zajistil, učí se žáci nejprve správně se uvolnit. Uvolňovací cvičení rozhodně nepodceňujeme. Tato cvičení začínají uvolňováním dominantní ruky, potom se přechází k uvolnění dominantního ramene, dále k nedominantní ruce atd., až se oblast po oblasti zcela celé tělo uvolní. Tato cvičení neslouží jen k tomu, aby uvolnila tělo, ale aby z toho vyvěrající stav uvolnění ulehčil kontakt s podvědomím. Toto cvičení trvá pouze několik minut, ve svém účinku je však velmi intenzivní. Mnozí účastníci potom mluví o zcela novém tělesném zážitku, neboť v sobě cítí mimořádnou sílu. Pro cvičení je vhodné si najít pohodlné místo, kde nebudeme rušeni. Jak zdůrazňuje Tepperwein (1993, s. 139) máme se plně soustředit pouze na danou část těla a vědomě vnímat vznikající uvolnění. Příklad textu pro uvolňovací cviky by podle něho mohl znít následovně:

„Položte se naprosto uvolněně. Odstraňte všechno, co vás tlačí a udělejte si úplné pohodlí.

Zhluboka se pomalu nadýchněte. Během výdechu prožívejte, jak ve vašem těle vzniká uvolnění. Úplně pomalu se opět nadýchněte a potom si dejte pokyn: „Uvolnit se!“ Uvolníte se a pociťujete, jak se při každém dechu víc a víc uvolňujete. Vaše svaly a nervy jsou zcela uvolněné a úplně relaxované. Cítíte se příjemně.

A nyní podle možností velmi silně napněte prsty na noze a ohněte je co nejvíce dovnitř. Udržujte toto napětí a počítejte do pěti, potom prsty uvolněte. Pocítíte blažený rozdíl. A ještě jednou: Napnout - napnout - napnout - a uvolnit. Tento blažený rozdíl pocítíte znovu.

Opět napněte prsty, chodidla a lýtka zcela tak, aby svaly byly úplně tvrdé, ostatní tělo však nechte zcela uvolněné. Podržte si toto napětí a počítejte do pěti. Pomalu počítat do pěti - a uvolnit. A ještě jednou: Napnout - napnout - napnout a uvolnit. Uvolněte napětí a vychutnávejte blažený pocit uvolnění.

Nyní napněte všechny svaly na noze, a to tak pevně, jak je to jen možné. Napněte je co nejvíce a pomalu počítejte do pěti. Uvědomujte si napětí, zatímco počítáte pomalu

do pěti - a opět uvolněte. A ještě jednou: Napnout - napnout - napnout a uvolnit. Uvolněte se. Uvolněte všechny svaly, povolte, cítíte se příjemně.

Teď napínejte svalovinu na hýždích. Co nejvíce napněte, a v napětí vydržte, počítejte pomalu do pěti. Pomalu počítat do pěti a uvolnit, nechat úplně volně. Uvolněte hýždě zcela. A ještě jednou: Napnout - napnout - napnout - a uvolnit.

Napínejte svalovinu v křížové oblasti a břicha. Celou dolní polovinu těla zpevněte co nejvíce a pomalu počítejte do pěti a opět uvolnit. A ještě jednou: Napnout - napnout - napnout a uvolnit. Uvolněte se úplně. Prožívejte příjemné uvolňování všech svalů. Uvolněte se a odevzdejte se úplně tomuto příjemnému pocitu uvolnění.

Sevřete svaly na horní polovině těla. Vytáhněte obě ramena nahoru a co nejvíce nepněte svalovinu hrudi a zad. Napnout co nejvíce a pomalu počítat do pěti a opět uvolnit. A ještě jednou: Napnout - napnout - napnout a uvolnit. Uvolněte se. Vydechněte a uvědomujte si, jak povolují a uvolňují se všechny svaly. Prožívejte jak napětí povoluje a jak celé tělo se poddává uvolnění. Cítíte se příjemně.

Teď napínejte co nejvíce ramena a sevřete pěsti. Pěsti sevřít a napnout svaly v ramenou. Ještě pevněji, a potom úplně pomalu počítat do pěti a povolit. A ještě jednou: Napnout - napnout - napnout a opět uvolnit. Nechte ramena úplně volně klesnout.

Nyní napínejte každý sval na tváři podle možnosti co nejvíce. Zatněte zuby, přimhuřte oči a napněte kůži na hlavě. Toto napětí si podržte a pomalu počítejte do pěti - a opět povolit. A ještě jednou: Napnout - napnout - napnout a uvolnit. Kůži na hlavě uvolněte zcela. I malé svaly kolem úst a očí povolte. I jazyk v ústech je uvolněný, sanice je uvolněná. Jste úplně uvolnění a cítíte se příjemně. Pozorujte, jak tento příjemný pocit proniká celým vaším tělem. Tomuto krásnému a blaženému pocitu se úplně odevzdejte.“

Dle doporučení autora bychom měli praktikovat tento program pravidelně, a to týden nebo čtrnáct dní dvakrát až třikrát denně.

Stav relaxace není uměle navozován, přichází spontánně jako doprovodný jev, jako vedlejší účinek tohoto způsobu učení. Žádaný stav klidného soustředění umožňuje vyšší podíl vln alfa. Lidský mozek produkuje určitou elektrickou energii, kterou lze měřit elektroencefalografem. Přitom rozeznáváme, jak uvádí Šťáva (1997, s. 76), následující frekvence:

do 4 hertzů - vlny delta

4 až 7 hertzů - vlny theta

7 až 14 hertzů - vlny alfa

14 až 30 hertzů - vlny beta

Ve stavu bdělého vědomí dominují beta vlny. Jsme-li úplně uvolnění, např. při denním snění, nacházíme se ve frekvenční hladině alfa. Ve spánku se navzájem střídají, podle hloubky spánku, delta, theta nebo alfa vlny. Čím nižší je frekvence, tím lépe se uskutečňuje příjem učebního obsahu. Při vysoké frekvenci může dojít až k úplné blokádě. Je tedy nutné dosáhnout při plném vědomí co nejnižší mozkově-proudové hladiny. Tuto hladinu dosáhneme pomocí psychického uvolnění. Pro toto uvolnění se hodí technika „psychokybernetiky". Dle Tepperweina (1993, s. 141) tato technika spočívá v představě barev, a to v určitém pořadí. Text pro psychické uvolněním, na základě psychokybernetiky, by podle něho mohl vypadat asi takto:

„Zhluboka se nadýchněte a během výdechu si představte číslo sedm a barvu červenou. Přitom co nejvíce uvolněte hlavu: nejdříve kůži na hlavě, potom čelo a nakonec obočí, uvolněte bradu a svaly kolem očí a úst. Uvolníte je a pociťujete, jak příjemně se uvolňuje vaše tvář.

Opět se zhluboka nadýchněte a během výdechu si představte číslo šest a barvu oranžovou. Přitom co nejvíce uvolněte horní polovinu těla - nechte zcela vědomě klesnout ramena - a potom uvolňujte plíce a bránici. Pociťujte zcela jasně, jak se zvětšuje uvolnění horní poloviny těla až do úplného uvolnění.

Znovu se zhluboka nadýchněte, a během výdechu si představte číslo pět a barvu žlutou. Přitom prohlubte uvolnění břicha a dolních končetin až dolů k nohám. Všímejte si svých pocitů a vnímejte toto krásné uvolnění v dolní polovině těla a v dolních končetinách. Dolní polovina těla, dolní končetiny - nohy jsou úplně volné a uvolněné.

Ještě jednou se zhluboka nadýchněte a během výdechu si představte číslo čtyři a barvu zelenou. Přitom se uvolněte i duševně. Nechte myšlenky volně plynout, nevěnujte jim prostě pozornost, nechte jim volný průběh, nemají pro vás žádný význam, žádnou důležitost.

Znovu se zhluboka nadýchněte, během výdechu si představte číslo tři a barvu modrou. Pociťujte přitom příjemné uvolnění tváře. Uvolněte se víc a víc, myšlenky plynou a vy se uklidňujete.

Opět se zhluboka nadýchněte, během výdechu si představte číslo dvě a barvu bledě fialovou. Duševně jste absolutně klidní a nevynořují se žádné nové myšlenky. Cítíte v sobě krásné ticho.

Ještě jednou se zhluboka nadýchněte, během výdechu si představte číslo jedna a barvu fialovou, barvu macešek. Zatímco vidíte tuto tmavě fialovou barvu před svým

duchovním zrakem, cítíte v sobě absolutní ticho. Úplně se tomuto pocitu odevzdejte. Nyní se nacházíte v samotném vnitřku své podstaty. Absolutní ticho obejme celé vaše bytí a zcela vás naplní. Vy sami se zotavujete a již čerpáte nové síly. Jste naprosto uvolnění, zcela klidní, úplně tiší.“

4.2.3.2. Učební sugesce

Po psychickém uvolnění, jak popisuje autor výše uvedeného textu, se nacházíme ve stavu optimální vnímavosti. Pomocí konkrétních sugestivních pokynů, jako např.

„Jsem úplně uvolněný, jsem přitom nadšený a vědomosti, které si přeji se ke mně samy jen hrnou.

Stále se soustřeďuji docela lehce na to, co právě dělám, a mé učení mi den ze dne způsobuje větší radost.

Jsem úplně uvolněný a učím se nadšeně. Každý učební krok stupňuje moji radost z výkonu.

Těším se z pokroku, který mi umožňuje nová učební metoda a zároveň vidím i praktický prospěch z učební látky.

Pronikám do učební látky den ze dne hlouběji a cokoliv jsem si v paměti uložil, natrvalo tam zůstane.

Nové poznatky spolehlivě a harmonicky použiji ve svém životě.

Přestávka ...

Vracejte se pomalu zpět. Počítejte v myšlenkách do tří, otevřete oči a buďte bdělí. Jste bdělí a cítíte se úplně svěží a příjemně. Cítíte se celkově svěží a příjemně.“

lze podle Tepperweina (1993, s. 143) stupňovat svoji radost a nadšení pro učení. Dodává, že tajemství úspěchu těchto sugescí spočívá v tom, že si vsugerujeme, že již máme to, co bychom rádi měli. Úspěch se nepromítá v budoucnosti, ale hned v přítomnosti. Pokusy v USA ukázaly, že lze stupňovat učební schopnost testovaných osob o šedesát procent pouze na základě sugescí úspěchu.

Podstatu sugescí jsme si podrobně vysvětlili v kapitole „pojem sugestopedie“, nesmíme ale zapomenout dodat, že při tvorbě konkrétních sugestivních pokynů je nutné dbát na to, aby formulace byly dostatečně pozitivní, byly předkládány v přítomném čase a v žádném případě neobsahovaly zápor.

4.2.3.3. Rytmické dýchání

Dýchání hraje důležitou roli nejen v rámci učebního procesu na základě sugestopedie, ale je podstatné pro celý náš život. Zvláště v Indii, kde Dr. Lozanov čerpal inspiraci pro své výzkumy, kladou jogíni dýchání neskutečný význam. Také v běžném životě můžeme pozorovat, že lidé s krátkým dechem mají mnohem kratší život než lidé s dlouhým dechem. Jak velice správně uvádí Tepperwein (1993, s. 144) „bez jídla můžeme žít až šest týdnů; můžeme přežít šest dní bez pití, sotva však přežijeme šest minut bez dýchání".

I pro vývoj superschopnosti učit se je rytmické dýchání základem. Rytmické dýchání je jednou z nejjednodušších cest k vyššímu vědomí a k souladu těla a ducha. Právě takový soulad umožňuje svobodný rozvoj individuálních sil a schopností. Z fyziologického hlediska je jasné, že lepší zásobování mozku kyslíkem vede k vyšší schopnosti učit se a k větší pozornosti, protože mozek je největším spotřebitelem kyslíku v organismu.

Správná technika dýchání způsobuje zpomalení psychického rytmu a z toho následně vyplývá důležitá psychofyzická rovnováha. Je tedy pochopitelné, že se ve stavu vnitřní uvolněnosti učíme mnohem lépe a rychleji než v situaci, kdy musíme překonávat vnitřní překážky.

Lozanova metoda zdůrazňuje dva druhy dýchání, které se liší rytmem. Oba druhy vysvětluje Šťáva (1997, s. 77) následovně: „přípravné dýchání: čtyři sekundy nádech, čtyři sekundy přestávka, čtyři sekundy výdech, čtyři sekundy přestávka atd. Přípravné dýchání bychom měli uskutečnit asi tři minuty před učením. Dále je to učební dýchání: dvě sekundy výdech, dvě sekundy nádech, potom čtyřsekundová přestávka nebo dvě sekundy nádech, dvě sekundy výdech, čtyři sekundy přestávka. Toto dýchání během učení se provádí po celou dobu učení. Během fáze, kdy se učíme, tedy když učitel mluví, nebo když běží kazeta nebo CD s učebním programem, nedýcháme. V přestávkách lze dýchat libovolně".

Učením a dýcháním ve čtyřčtvrtečním taktu (šedesát úderů za minutu) se rytmus dýchání synchronizuje s pulsem v klidu. Při rychlém učení dýcháme tedy v ideálním rytmu pomalého pulsu. Tím se koncentrace stupňuje a podporuje se zásobování mozku kyslíkem.

4.2.3.4. Vhodná hudba

Rozhodující pro správné působení hudby je její struktura a ne osobní vkus posluchače, který se chce učit. Z výzkumů hudby víme, že určitý druh hudby zpomaluje tělesné procesy, a tak vyvolává stav uvolnění, který je podobný stavu meditace nebo hypnóze. Vždy jde přitom o hudbu ve čtyřčtvrtečním taktu, který je velmi podobný srdečnímu rytmu. Srdce, které se snaží přizpůsobit se rytmu, zpomaluje z přirozeného rytmu sedumdesátdva úderů za minutu na šedesát úderů, což odpovídá pulzu v klidu. Tento klidový typ hudby vhodně působí na celkový stav člověka. Stres se automaticky odbourá, zdravotní stav se výrazně zlepšuje a mezi tělem a duchem se vyvíjí nové spojení, vzniká vyšší vědomí. Tělo spotřebovává méně energie, a tak zůstává větší část této energie pro duševní práci.

Je to jak na koncertě. Víme, že nepotřebujeme podat zvláštní výkon. Celkově se uvolníme, těšíme se na umělecký zážitek a necháme se hudbou zcela proniknout a unášet. Hudbě se úplně odevzdáváme. V tomto stavu vzpomínání jsme nejvíce vnímaví a někdy to dokonce vyžaduje námahu, abychom se znovu vrátili do běžného všedního vědomí, a abychom se znovu orientovali v nám důvěrně známem světě. Proto se v této metodě spojuje učení s přirozenou radostí dětské hry.

Dr. Georgi Lozanov používá zcela specifickou hudbu, většinou hudbu barokní a vždy ve čtyřčtvrťovém taktu. Tato hudba umožňuje duchovně zcela uvolněný a optimálně vnímavý stav. Můžeme říci: Čím lépe se umí kdo uvolnit, tím je jeho úspěch v učení větší, a tím méně je třeba opakovat učební látku.

Dle doporučení Dr. Lozanova uvádí Tepperwein (1993, s. 137 a n.) výčet vhodné hudby:

Johann Sebastian Bach:

- Largo z koncertu pro flétnu a housle g mol
- Largo z koncertu pro klavír a houslový orchestr f mol
- Larghetto z koncertu pro hoboj, violu d amore a housle A dur
- Largo z koncertu pro cembalo sólo g moll
- Largo z koncertu pro cembalo sólo G dur
- Largo z koncertu pro cembalo sólo F dur

Georg Friedrich Händel:

- Všechny dlouhé věty z Concerti grossi pro housle, op. 6, č. 1-12

- Všechny dlouhé věty z Concerti grossi pro hoboj, op. 3, č. 1-6
- Largo z koncertu č. 3 D dur (Hudba k ohňostroji)

Georg Philipp Telemann:

- Largo s fantazií pro cembalo g mol
- Largo z koncertu pro violu, housle a generální bas G dur

Antonio Vivaldi:

- Largo z díla „Zima“, koncert č. 4 f mol ze „Čtyř ročních období“
- Largo z koncertu D dur pro kytaru, housle a generální bas
- Largo z koncertu pro mandolínu, housle a varhany, č. 1 C dur
- Largo z koncertu pro violu d amore, flétnu a housle d mol
- Largo z koncertu pro flétnu, housle a generální bas C dur
- Largo z koncertu pro violoncello, housle a generální bas G dur
- Largo z koncertu pro violoncello, housle a generální bas G dur

Hudba by měla být přehrávána tak hlasitě, abychom ještě mohli jasně a srozumitelně přijímat učební program. Dále je možné stále opakovat určité oblíbené dílo, nebo několik děl v libovolném pořadí měnit. Pokud se však používají různá hudební díla, doporučuje se střídat klidnější díla se živějšími. Hudba má sice uklidňovat, ale nemá uspávat. Poslední částí hudebního doprovodu má být obzvlášť živé dílo, které pomáhá vrátit se rychleji k normálnímu vědomí.

Působí-li muzikoterapie delší dobu stačí nám jen pár minut, abychom pod vlivem hudby vklouzli do stavu uvolnění, který je velmi výhodný pro tento způsob učení. Objevíme-li pro učení ideální hudbu, potom si ji můžeme přehrávat neustále. Pokud neovládáme hru na nějaký hudební nástroj, můžeme si hudbu nahrát na CD nebo kazetu. Zkušenost říká, že houslové nástroje, jako čelo nebo housle, vedou k nejlepším výsledkům.

4.2.3.5. Způsob řeči

Je známo, že lehce usneme, posloucháme-li monotónní přednes a zejména, když tento přednes je doprovázen stejně poklidnou hudbou. Aby žáci při učení neusnuli, zavedl Dr. Lozanov tři různé způsoby řeči, které se vzájemně střídají:

- normální hlasitost
- šeptání
- rozkazovací tón

Kdyby se přece jen stalo, že si žák na krátký okamžik v příjemném uvolnění zdřímne, potom se nejpozději ve třetí fázi učení prostřednictvím rozkazovacího tónu určitě vzbudí. Různé způsoby řeči nejsou nutnou součástí metody. Pořadí hlasových výšek nehraje vůbec žádnou roli. Stejně tak není důležité, jestliže nedopatřením mluvíte dvakrát stejnou výškou hlasu. Změna způsobu řeči slouží pouze k tomu, abychom žáky udrželi v bdělém stavu.

4.2.3.6. Učební program

Učební jednotka trvá osm sekund - čtyři sekundy učební fáze a čtyři sekundy přestávka. Jedna minuta je tedy složena ze sedmi a půl jednotek. Učební úsek by měl trvat asi dvacet až třicet minut. Způsob řeči by se měl po každé učební jednotce změnit. Začneme normální výškou hlasu, potom šeptáme a nakonec mluvíme hlasitě a jasně rozkazovacím tónem. Nemusíme mluvit v taktu hudby. Má-li učební jednotka pouze několik elementů, jak je tomu například při učení se slovíčkům, můžeme mluvit pomaleji. Má-li však mnoho elementů, pak mluvíme přiměřeně rychleji. Učební program by měl být lehce srozumitelný bez jakékoliv námahy.

Ještě před samotným vyučováním, provádíme již dříve popsaná relaxační cvičení. Přitom již dýcháme v rytmu přípravného dýchání, tedy čtyři sekundy nádech, čtyři sekundy přestávka - čtyři sekundy výdech, čtyři sekundy přestávka. Tato relaxační cvičení by neměla trvat déle než pět minut. Potom začíná samotné vyučování, rozděleno do čtyř fází, které Baur (1990, s. 8) popisuje následovně:

1. První fáze se nazývá „první prezentace“. V této fázi se žáci poprvé seznamují s učebním textem. Samotný text obsahuje dvě části, a to originální text v cizím jazyce a na druhé straně ten stejný text přeložený do mateřštiny. Náplň činnosti učitele spočívá v tom, že daný text předčítá a komentuje příslušné gramatické jevy. Žáci čtou text spolu s učitelem a poslouchají jeho výklad. Sám Dr. Lozanov označuje tuto fázi jako tzv. „rozšifrování“. Tento termín naznačuje, že se nejedná pouze o akusticko-fonetický vstup, nýbrž o vnímání ostatních zvláštností, zejména pak významu. Z tohoto důvodu mají žáci k dispozici překlad originálního

textu. V tomto okamžiku je patrné, že sugestopedie je v zásadě dvojjazyčná metoda. Autor Baur upozorňuje na určité nebezpečí, že by text ze strany žáků mohl být vnímán čistě jen jako verbálně analytický, bez vyvolání konkrétních představ a impulzů. Na základě toho, se snažíme o to, aby se první kontakt s novým textem neorientoval příliš na gramatickou a verbální stránku, ale zaměřil se především na prvek přirozené „Face-to-Face-komunikace".

2. Druhá fáze, nazvána jako aktivní koncert, představuje první opakování našeho známého textu s hudebním podbarvením. Učitel přizpůsobuje svůj hlas při recitaci textu výšce tónu a rytmu hudby. Čtení či přednes ze strany učitele je označován jako emocionálně-expresivní čtení. Žáci sledují zvukovou a současně písemnou stránku textu, srovnávají cíleně recitovanou část s jejím překladem. Z tohoto důvodu nesmí být text recitován příliš rychle. Mnozí učitelé čtou také překlad, a to tiše a bez jakéhokoliv důrazu. V rámci aktivního koncertu dochází k silné aktivaci pravé i levé mozkové hemisféry. Žáci se navíc v této fázi koncentrují na ortografii a výslovnost daného textu. Řada učitelů pojme tuto fázi velmi kreativně a ještě před samotným druhým čtením textu například změní identitu jednotlivých žáků a přidělí jim různé role dle tématu textu. Změna identity neboli převzetí určitých rolí je v sugestopedii takřka zásadní. Právě role pomáhají žákům schovat se za jinou identitu, pomyslně si nasazují masku, pod touto maskou mohou dělat chyby a nestydí se za ně. Velmi pozitivně působní i převlek samotného učitele, který na začátku vyučování doslova vrazí do třídy, vleče obrovský kufr, na očích má sluneční brýle, na hlavě slamák a na krku zavěšený fotoaparát. Vtělil se do role turisty, který se právě vrátil z cest a začne velmi zaníceně vykládat a popisovat zážitky z cest, ukazovat fotky a různé předměty.
3. Předposlední fáze, pasivní koncert, je fází uvolňovací. Žáci sedí v pohodlný křeslech, mají zavřené oči a nechávají se pozvolna unášet příjemnou hudbou za hlasového doprovodu učitele. Hudba musí u žáků vzbuzovat pohodu, vyrovnanost, fyzické i psychické uvolnění a příjemný pocit. Učitel předčítá text, žáci poslouchají a nechají se hudbou úplně pohltit, aniž by se vědomě koncentrovali na text.

Tyto první tři fáze tvoří určitý komplex, a proto je velmi důležité nevynechat žádnou z částí či narušit jejich sled. Na tento komplex navazuje fáze poslední, která se většinou koná druhý den nebo ten den, kdy mají žáci další vyučovací hodinu.

4. Poslední fáze je tzv. fází aktivační či aktivizující. Spočívá v praktickém procvičení nově získaných vědomostí. Má podobu nejrůznějších cvičení, zejména se jedná o cvičení s prvkem hry, s dalším charakteristickým prvkem sugestopedie. Opět se vracíme k již zadaným rolím, zejména využíváme muzikální a pohybové aktivity - zpíváme a tančíme, hrajeme domino, karty, pexeso, kostky, někteří učitelé hrají loutkové divadlo atd.

Když budete takto postupovat, osvojíte si učební metodu, jejíž pomocí mohou žáci pochopit učební látku v neporovnatelně kratším čase, než potřebovali k jejímu zvládnutí dosud. Řada autorů vidí ovšem největší nedostatek této metody právě v tom, že si učitelé musí daný učení program připravit do popsaného čtyřsekundového rytmu a že musí zvládnout tomu odpovídající dechová a uvolňovací cvičení. Právě v této přípravné fázi vidí většina autorů, která se zabývá vyučovacími metodami, největší problém. Konkrétně se jedná o to, že jsme obecně velmi netrpěliví a chceme vidět výsledek ihned, chceme nové věci ihned vyzkoušet a přesně toto je v tomto případě nemožné. Jak dodávají, dočkáme se pravděpodobně zklamání, jestliže se důkladně na použití této techniky nepřipravíme. Zároveň ovšem připojují větu, že pokud nás však malá námaha neodradí a zvládneme správné uvolnění a dýchání, použijeme vhodnou hudbu, potom tu máme metodu, která vědecky zdůvodněná redukuje učení na zlomek času, který jsme potřebovali dosud, není vůbec namáhavá a kromě toho dělá radost. Jak dodává k této problematice Šťáva (1997, s. 78) „Sugestopedie doslova odhalí skryté rezervy každého člověka, dodá mu sebevědomí, naučí ho jak poznat sama sebe, umění, jak naslouchat jiným a respektovat jejich názory. Sugestopedie nejen vzdělává, ale všestranně rozvíjí osobnost žáka. Sugestopedický učitel nemůže nikdy podlehnout rutině. Žáci to okamžitě odhalí a učitele by taková práce, kdy je vlastně uměle blokována komunikace ve třídě, nebavila“.

V předchozích odstavcích jsme si představili praktickou podobu sugestopedie. V textu se vyskytuje několik slov, která jsem opakovaně použila nebo jsem je spojila s přídavným jménem zásadní či podstatné. Jsou to slova jako učitel, žák, sugestopedický text, role, hra, prostředí třídy. To, co se za těmito slovy skrývá, dělá ze sugestopedie tu

pravou sugestopedii. Nyní si představíme úlohu, kterou zaujímají jednotlivá slova v rámci této metody.

Učitel hraje v metodě sugestopedii velmi důležitou roli. Je to právě on, kdo vytváří situace, které jsou pro žáky stimulující. Prezentuje materiál takovým způsobem, aby žákům pomohl jeho obsah vnímat a udržet si jej. Mluví natolik přesvědčivě, aby ho žáci mohli respektovat a věřit mu, protože pak lépe vstřebají informace, které jim zprostředkovává. Učitel pomáhá žákům zbavit se překážek v učení a snaží se zvyšovat jejich sebedůvěru. Dodává jim pocit, že mohou být úspěšní. Správný sugestopedický učitel by měl:

- vyzařovat naprostou důvěru v tuto metodu
- pečlivě organizovat a striktně dodržovat jednotlivé fáze výuky
- udržovat vážnost a důležitost hodin
- dávat testy, ale přitom velmi taktně reagovat na slabší žáky
- zdůrazňovat celkový přístup k tématu, než pouhou analýzu jednotlivých složek
- udržet si zdravé nadšení

Jedno motto říká, že neexistuje sugestopedie, ale pouze sugestopedičtí učitelé neboli sugestopedové. Jejich úlohu nelze v žádném případě podceňovat. Jsou to právě oni, kdo vytváří „ráz celého vyučování“, počínaje výběrem hudby, tvorbou sugestopedického příběhu a konče přípravou výtvarných pomůcek či jiných aktivit. Kladné charakterové vlastnosti, schopnost vcítit se, um porozumět a předat, schopnost organizovat a plánovat, flexibilně reagovat, být humorný, kreativní, disponovat nekonečnou fantazií a spousta dalšího patří k neodmyslitelným kvalitám sugestopedického učitele. Věřím, existuje mezi námi řada učitelů, kteří disponují těmito kvalitami a jsou doslova předurčeni pro sugestopedii, jak říkáme „mají přirozený talent“. Ostatní, kteří cítí, že je sugestopedie jejich osud a nachází v této neobyčejné metodě smysl a chtějí prostřednictvím sugestopedie vyučovat a vzdělávat, mohou absolvovat jeden ze sugestopedických kurzů či seminářů nebo se nechat proškolit odborníky, kteří spolupracovali přímo s Dr. Lozanovem.

Plakáty, obrázky, koláže na zdi, barevný koberec a doplňky, pohodlná křesla uspořádaná do kruhu, polštářky, oblíbené předměty, které si žáci přinesou z domu - to vše pomáhá učiteli při výuce metodou sugestopedie. Právě pojmenované předměty jsou součástí prostředí, ve kterém probíhá sugestopedická výuka. Dle Dr. Lozanova každá

učebna či třída doslova vyzařuje něco specifického. Dle autora Molzahna, člena kolektivu autorů SKILL-Institutu, má učebna, ve které probíhá sugestopedická výuka následující podobu (1995, s. 24-31):

- židle, nejlépe pohodlná křesla, jsou uspořádána do kruhu. Stoly v této části místnosti nepoužíváme, lze vytvořit speciální pracovní prostor či pracovní koutek pro žáky, kde budou i stoly, a to nejlépe v druhé půlce učebny. Toto uspořádání umožňuje dobrý vizuální kontakt mezi žáky navzájem, znemožňuje jakýkoliv náznak hierarchie. Pohotově lze přecházet ze skupinové práce k práci s partnerem. Prostor, který vznikne uprostřed kruhu lze velmi dobře využít k pohybovým a relaxačním aktivitám. Sezení v kruhu nabízí možnost změnit několikrát během vyučovací hodiny zasedací pořádek, tím získávají žáci nové perspektivy a stále sedí vedle jiného kolegy.
- na první pohled nápadné zdi. Nápadnou zdí lze označit samozřejmě všelijaké plakáty, obrazy, fotky, ale také i barevnou výmalbu. Plakáty mohou mít různou podobu, a to podobu gramatických pravidel, přehledu slovní zásoby, komunikačních pravidel, fyzikálních zákonů atd. Kombinujeme různé barvy, typy písma, obrázky popř. fotky. Obrázky a veškerý výukový materiál, který si vyrobíme svépomocí dodávají místnosti zvláštní kouzlo a často docílí vysoké pozornosti. Zapojením se do činnosti výzdoby třídy a tvorby učebního materiálu se žáci učí hrou a zároveň si vytvářejí prostředí dle vlastních představ, ve kterém se budou cítit příjemně a bude je inspirovat.
- osvětlení místnosti. Možná se na první pohled zdá, že bychom osvětlení neměli přikládat zvláštní důraz. V podstatě bychom si měli vystačit s denním světlem. V našem případě, tedy pokud mluvíme o výuce metodou sugestopedie, hraje i osvětlení nemalou roli. Konkrétně např. u pasivního koncertu, když žáci sedí pohodlně na židlích či v křeslech, můžeme zatáhnout žaluzie či stáhnout roletu a vytvořit přítmí. Není vyloučeno, že učitel použije jako součást své výuky např. svíčku nebo baterku. Sugestopedie je v tomto ohledu opravdu metodou, která neklade takřka žádné meze.

- v neposlední řadě jsou to další doplňky, které nám už jen podtrhnou a dotvoří celkové klima učebny. Mezi tyto doplňky můžeme zařadit koberec, zelené rostliny, aromatické lamy nebo svíčky, které osvěžují vzduch, polštářky nebo jednotlivé předměty, které si žáci donesou do vyučování z domu a není výjimkou i malá kuchyňka, kde se žáci mohou občerstvit.

U metody sugestopedie je velmi důležité, aby se žáci nenechali ničím rozptylovat a plně se ponořili do postupů této metody. Žákům je dokonce dovolen i určitý stupeň infantilizace, přebírají roli dítěte a vztah mezi nimi a učitelem je podobný vztahu rodiče a dítěte. Učí se zejména podvědomě z toho, co je obklopuje a co slyší, i když jejich pozornost není přímo soustředěna určitým směrem. Je nezbytné, aby se žáci naprosto odevzdali aktivitám, které jim představí učitel a nebránili se být spontánní. K tomu jim jednoznačně pomáhá tzv. nová identita.

Novou identitu získávají žáci prostřednictvím rolí, které korespondují se scénářem tvořeným učitelem-režisérem. Jak bylo již napsáno, nová identita umožňuje žákům doslova oprostit se od vlastní osobnosti, uprchnout od svých problémů a starostí a přemýšlet, chovat se a jednat v „jiné kůži“. Tato činnost je velmi účinná v odbourání strachu, trémy a nejistoty. Sestavit takový scénář není rozhodně nic jednoduchého, lépe řečeno; protože neexistuje publikace, která by obsahovala přímo jen materiály k výuce vedenou sugestopedickou metodou, leží veškerá příprava na „bedrech učitele“. Přirovnáním „scénář“ máme na mysli sugestopedický text. Podstatou každého tohoto textu je osobní příběh, v němž vystupuje právě tolik postav, kolik je žáků. Každý si vybere postavu čili roli a získá jméno. Role je vstupenkou do děje našeho příběhu. Pokud se nacházíme v učebně, jejíž vzhled odpovídá principům, které jsme si popsali v minulých odstavcích, stává se v tomto okamžiku jevištěm, na kterém pod přísným dohledem režiséra-učitele hrají naši herci-žáci hru. V praxi vypadá struktura takového textu velmi jednoduše. Obsahuje dva sloupce, nalevo je text v cizím jazyce a napravo ten samý text v jazyce mateřském. Obsah samozřejmě koresponduje s jazykovou úrovní žáků. V podobě dialogu zahrnuje text gramatické jevy spolu se slovní zásobou, která odpovídá každodenním situacím běžného života. Text se čte nahlas, a to pouze v cizím jazyce, žáci mohou sem tam nakouknout do českého překladu, vlastně se jedná o něco podobného, jako když sledujeme např. německý film s českými titulky. Cílem této činnosti je zdůraznit a podtrhnout charakter cizího jazyka. Žáci se učí význam jednotlivých slovíček a gramatických jevů ve větách v kontextu celého příběhu.

Základem je komplex, z něhož se krok po kroku vybírají určité jevy, které žáci procvičují. Na základě tohoto principu si žáci uvědomují logickou souvislost, která je vnímána lépe než žákům zprostředkovávané jednotlivé či dílčí informace. Obecným pravidlem sugestopedického vyučování je postupovat systematicky, tj. od jednoduššího ke složitějšímu. Jinými slovy skládáme jednotlivé střípky do sebe a na konci vznikne mozaika v podobě logické souvislosti.

Dalším podstatným znakem sugestopedie je beze sporu hra. Hra znamenala a stále znamená jeden z nejvýznamnějších prvků výchovy. Pro naše potřeby, tj. pro potřeby výuky cizího jazyka metodou sugestopedie je hra nepostradatelná a naprosto doslova „pasuje" k principům, na kterých je sugestopedie založena. Samotná hra evokuje pocit uvolněné, vstřícné a přátelské atmosféry. Má v sobě určité kouzlo, které dokáže žáky vtáhnout a probudit v nich neobyčejný zájem, a tím prohlubuje jejich koncentraci a rozšiřuje vnímání. Žáci vnímají hru jako něco neformálního, nestandardního či jako symbol odměny. Velmi často si ani neuvědomují, že se při hře vlastně učí. Všechny právě popsané jedinečnosti, které přisuzujeme hře dělají ze sugestopedie metodu, která jednoduše baví. A s čím vším se žáci baví? Jednou hrají loutkové divadlo, jindy zase tančí, malují, zpívají nebo si zahrají míčové, stolní hry, pak se ocitnou zase v zoo a hrají si se zvířaty.

4.3. Sugestopedické základny

Není sporu o tom, že sugestopedie je metodou, která opravdu dokáže, při dodržování určitých pravidel, zefektivnit výuku cizího jazyka. Záměrně zdůrazňuji výuku cizího jazyka, protože sugestopedie je známa převážně jako metoda výuky cizích jazyků. Tím samozřejmě není vyloučeno, že se variantní metody sugestopedie nebudou jednoho dne běžně aplikovat i v ostatních předmětech. Řada kreativních učitelů zpestřuje výuku svými vlastními nápady a vstupy, které se velmi blízce podobají metodám, které sugestopedie tak hojně využívá a vůbec netuší, že vlastně učí částečně touto alternativní metodou. I když je sugestopedie jako metoda uznávaná již od 60.let minulého století, stále se k ní přistupuje velmi skepticky. Mezi ty nejznámější jazykové školy, které učí cizí jazyk metodou sugestopedie, patří:

- sugestopedická jazyková škola INTKOS - **Brno**
- sugestopedická jazyková škola MULTILINGUA - **Hradec nad Moravicí**
- jazyková škola LINGO - **České Budějovice**

Ve světě je pojem sugestopedie „skloňován“ mnohem častěji. Tepperwein uvádí výčet učebních institutů a center (1993, s. 155 a n.):

- Institut für Suggestologie - Sofia, **Bulgarien**
- Forschungsstelle für Mnemologie - Leipzig, **Deutschland**
- Ludwig-Boltzmann-Institut für Lernforschung - Wien, **Österreich**
- Mankind Research Unlimited Inc. - Maryland, **USA**
- Super-Learning Corporation - New York, **USA**
- Super-Learning Inc.- New York, **USA**
- Society for Suggestive Accelerative Learning and Teaching - Iowa, **USA**
- Universität Tübingen - **Deutschland**

Mezi další významné instituty můžeme zařadit, v úvodu této kapitoly, již jmenované:

- PLS Institut („Psychologische Lernsysteme“)
- SKILL-Institut
- DGSL („Deutsche Gesellschaft für suggestopädisches Lehren und Lernen“)
- DGSW („Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Suggestopädie“)
- Institut Maurice Thoreze v Moskvě

4.4. Kritika sugestopedie

Veškerá pozitiva této metody jsme si představili v rámci celé této kapitoly. Zejména se nejvíce pozitivně hodnotí u sugestopedie rychlost, efektivita, zlepšení koncentrace, posílení motivace, zlepšení mentálního a fyzického zdraví. Upozornila jsem však i na několik momentů, které se jeví negativně. V prvé řadě se jedná o vybavení učebny, které je velmi nákladné. V oddílu s názvem „Učební program“ jsem popsala detailně, jak by měla učebna, ve které probíhá sugestopedická výuka, vypadat. Protože finanční stránka hraje stále tu nejdůležitější roli, je vnímán tento fakt jako nejvíce odstrašující. Další mínus, které je již také vyjadřováno v penězích, je čas. Příprava na vyučování je velmi časově nákladná. Učitelé si musí veškeré přípravy vypracovávat sami, protože dosud neexistuje žádná oficiální učitelská příručka či učebnice. Mezi negativní stránku sugestopedie patří z mého pohledu i fakt, že jako metoda potlačuje gramatiku vůči slovní zásobě. Ve své podstatě je sugestopedie doslova navržena a zkonstruována pro naučení se slovíčkům, to její velmi silná stránka.

S gramatikou samozřejmě pracuje také, snaží se o to, aby podíl slovní zásoba - gramatika byl vyrovnaný. Z tohoto důvodu používají učitelé různá doprovodná gramatická cvičení a jiné aktivity.

Ani výše popsaná negativa mě nepřesvědčila ke změně mého názoru na sugestopedii. Stále se domnívám, že se jedná o metodu, která opravdu má „co nabídnout" a rozhodně bych se nebránila vyzkoušet alespoň pár principů, na kterých je založena, v praxi. To, že tato metoda opravdu funguje bylo již několikrát vědecky dokázáno. Důkazem tomu je i fakt, že jen v Brně existují dvě jazykové školy vyučující cizí jazyky pouze prostřednictvím této metody a reakce účastníků její efektivitu jen potvrzují. Proč se ale takto účinná metoda nedostala ještě dále? Proč nevyužívají těchto neuvěřitelných výsledků např. základní školy? Proč se v učebnicích tu a tam nevyskytují nějaké sugestopedické příběhy, krátká relaxační cvičení na stimulaci či osvěžení duševní a psychické aktivity žáků? Jak by výuka podbarvená hudbou působila na žáky, vnímali by ji vážně a dokázali by se na její poslech soustředit nebo by si z nějakého „pospávání na židličkách v kruhu" dělali srandu? Na tyto a další otázky se budu snažit najít odpověď v praktické části této diplomové práce.

II. Praktická část

5. Úvod

Jak už sám název této části diplomové práce naznačuje, bude věnována praktické aplikaci toho, co tvoří jádro teoretické základny, tedy aplikaci základních principů metody sugestopedie. Na začátku každého, i sebemenšího, výzkumu je zcela jistě specifikovat základní problém či myšlenku, která se pak v různých fázích výzkumu postupně „opracovává“. Napadá mě srovnání se surovým neopracovaným kusem dřeva. Nejprve si musím dobře rozmyslet, co chci z něj vyrobit. Stojím tedy na počátku stanovení si základního cíle. Podle mého cíle začíná dřevo měnit svůj tvar a pomalu se začíná podobat tomu, co z něj chci získat. Mám svoji představu a tu chci naplnit. Vycházím z předpokladu, že znám jeho vlastnosti. Pracuji tak, aby pracovní postup odpovídal specifickým vlastnostem materiálu, s kterým právě pracuji. Svědomitě rozmýšlím každý moment postupu, protože bych jen velmi těžko napravovala svůj chybný krok. Postupuji krok po kroku, podle svého plánu. Odhaduji, jaký bude asi výsledek a pomalu k němu směřuji. Z neotesaného kusu začíná být patrná linie, pomalu vidím, jak se blížím k cíli. Stále jsem si vědoma toho, že na konci mého úsilí nemusí vzniknout právě to, co jsem si na začátku stanovila. A povedlo se, zůstala mi čistá jasná linie, hladká a jednoznačná.

Výše uvedeným poetickým přirovnáním rozhodně nezlehčuji vážnost empirického výzkumu, pouze naznačuji postup, který je nedílnou součástí každé praktické činnosti, která vede ke konkrétnímu cíli, ať už se jedná o ověření hypotézy zkoumané v rámci diplomové práce nebo uvaření jídla či sestavení dopisu.

5. 1. Stanovení cíle

Vycházím-li z teoretické základy, tedy z již uvedených základních principů metody sugestopedie, nabízí se mi pro stanovení si cíle ověření toho, zda tato metoda je ve srovnání s klasickými, tradičně používanými, metodami účinná. Na druhé straně si však kladu otázku, proč bych měla ověřovat již to, co je dávno ověřené a v podstatě na základě své účinnosti již v mnohých jazykových školách používané? Záměrně uvádím spojení „v jazykových školách“, protože jsem nenašla doposud žádnou základní školu, která by ve svém jazykovém vyučování používala alespoň jeden ze základních principů této metody. V tomto momentě se mi nabízí cíl celé mé diplomové práce. Zajímá mě, proč tedy nevyužít této efektivní metody, která dle mnohých výzkumů

a několikaletých zkušeností opravdu přináší efektivitu a akceleraci v učení se cizím jazykům, právě v prostředí základních škol? Je to vůbec možné s ohledem na aktuální výuku cizích jazyků na ZŠ? Jaké reakce bych se mi dostalo od žáků? Znají pozitivní výsledky této metody učitelé a byli by ochotni se s ní blíže seznámit? Nejen tyto, ale i další otázky jsem shromáždila to jedné, a to „Je možné, aby se principy sugestopedie staly běžnou součástí aktuální výuky konkrétně německého jazyka na ZŠ?“. Tuto komplexní otázku si stanovuji za cíl této práce a budu se na ni snažit nalézt odpověď v následujících stranách.

5.2. Stanovení postupu

Odpověď na výše stanovenou otázku jsem hledala pomocí tří pomyslných skupin. Jsou to žáci devátého ročníku vybrané jihomoravské základní školy, dále samotný průběh sugestopedického vyučování a učitelé cizích jazyků působící na této škole. Žáci samozřejmě tvoří hlavní článek výzkumu. Zejména jejich reakce, spolupráce, vlastní činnost a aktivita se budou podílet na stanovení celkového závěru. Vyučování probíhalo na již zmíněné základní škole během měsíce října 2009 v rámci vyučovacích hodin německého jazyka, které jsem vedla sama, s pomocí předem připravených materiálů, a to vše na základě základních principů metody sugestopedie. Jednotlivé momenty jsem dokumentovala fotoaparátem, který detailně zachytil i takové okamžiky, které bych nemohla popsat „pouhými“ slovy. Z celého průběhu jsem sestavila fotografickou koláž, kterou jsem doplnila komentářem. Posledním článkem jsou učitelé cizích jazyků, kteří dle svých zkušeností, názorů a pocitů odpovídali na deset otázek předem připraveného dotazníku. Veškeré informace, které jsem získala, analyzuji a vyhotovím závěr pro každou skupinu tohoto výzkumu, tj. vytvořím závěr na možnost realizace samotného vyučování, dále na reakci žáků na tuto výuku a na názory učitelů. Závěrečné celkové zhodnocení bude odpovědí na moji stanovenou otázku.

Nyní si představíme jednotlivé články celého výzkumu.

5.2.1. Žáci devátého ročníku

Skupinu žáků devátého ročníku jsem si nevybrala náhodně, nýbrž mi byla jejich paní učitelkou německého jazyka doporučena. Podle jejích slov se jedná o třídu, „kterou

německý jazyk ještě baví a navíc si právě v této třídě může dovolit dělat různé vedlejší aktivity či se jít učit mimo školu do zahrady, kde byla zřízena pomyslná přírodní vzdušná třída.“ Měla jsem tu čest se tedy seznámit

s Marií, Boženou, Adamem, Albertem, Bedřichem, Ctiradem, Ivanou, Tomášem, Dagmarou, Editou, Felixem, Hynkem, Bohuslavem, který bohužel není na fotografii a Kamilem z 5. třídy, který docházel na výuku pouze ve čtvrtek, protože neumí česky, ale pouze maďarsky a německy a má zájem dále rozšiřovat svoje znalosti v německém jazyce. Z důvodu ochrany osobních údajů neuvádím skutečná, nýbrž smyšlená jména žáků. Jak je na první pohled patrné, převažují početně ve třídě chlapci. Jazyková skupina spadá do věkové skupiny čtrnácti až patnácti let. Aby byly informace kompletní musím dodat, že jsem v rámci této skupiny pracovala s třemi dyslektiky. S touto skupinkou čtrnácti teenagerů jsem se setkávala pravidelně v úterý a ve čtvrtek, a to vždy ve stejné kmenové třídě.

Jak už bylo napsáno, výzkum se odehrával v prostorách jedné jihomoravské základní školy během měsíce října tohoto roku. Jak uvádí základní škola ve svém školním vzdělávacím programu chce být školou „otevřenou vychovávající k úctě k člověku a kulturním hodnotám se zaměřením na výuku jazyků, informačních technologií a na rozvoj tělesné zdatnosti“. Zmíněná výuka cizích jazyků zaujímá

podstatné místo. S anglickým jazykem se žáci setkávají poprvé již v první třídě. Neodpustím si poznámku a dodám, že mě opravdu mrzí, že se anglický jazyk nedělí o toto místo rovnocenně s německým jazykem a žáci v podstatě nemají na výběr. K prvnímu kontaktu s jakýmkoliv cizím jazykem dochází na této škole formou didaktických her, výtvarných a pestrých dramatických aktivit. Cílem těchto aktivit je seznámit žáky se základní slovní zásobou a jednoduchými frázemi a především je naučit vnímat spojení mezi zvukovou a vizuální podobou jazyka. V dalších ročnících povinné školní docházky navazují vyučující na již získané znalosti a dovednosti. Stále ve výuce převažují dramatické prvky, soutěže, písničky a jiné vhodně zvolené didaktické aktivity. V této fázi je zaměřena pozornost mimo jiné i na vštěpování základních gramatických pravidel, rozvíjení porozumění jazyku jak v mluvené tak i písemné podobě. Nezbytný doplněk výuky představují poutavé učebnice a doplňkový výukový materiál, který samozřejmě odpovídá jazykové úrovni a věku žáků. Na prvním místě stojí snaha pedagogů, aby žáci zaujali ke konkrétnímu cizímu jazyku kladný vztah. Ve vyšších ročnících je výuka koncipována tak, aby u žáků byly rozvíjeny komplexně všechny oblasti jazykového vzdělávání, tedy mluvení, psaní, poslech i čtení.

Vyučovací předmět německý jazyk je žákům této školy nabízen společně s francouzským jazykem v podobě dalšího cizího jazyka. Mezi německým a francouzským jazykem si žáci vybírají v sedmé třídě povinné školní docházky a doprovází je až do devátého ročníku. Výuka německého jazyka je zaměřena na osvojení základních znalostí a dovedností ve všech jazykových oblastech s důrazem na rozvoj receptivních, produktivních a komunikativních dovedností. Vedle rozvoje klíčových kompetencí, klade výuka německého jazyka důraz na porozumění poslechových textů a pokynů učitele hovořícího v německém jazyce, na dovednosti zvládnout písemný projev s ohledem na zvláštnosti německého pravopisu, dále na schopnost čtení originálních textů s příslušnou výslovností a v neposlední řadě na mluvní projev žáka s ohledem na jasnost vyjádření a výslovnost. Časová dotace činí 2 vyučovací hodiny týdně, u této jazykové skupiny to konkrétně představuje vyučovací hodinu v úterý a ve čtvrtek. Dle výše nastíněného modelu výuky cizích jazyků není k podivu, že anglický jazyk vyučuje šest plně kvalifikovaných pedagogů, zatímco na výuku německého jazyka připadá jeden plně kvalifikovaný a dva neaprobovaní kolegové a v případě francouzské jazyka je to jen jeden plně kvalifikovaný pedagog. I když se na této základní škole dostane němčina „ke slovu“ až v sedmém ročníku, o to více je o ní slyšet a hlavně vidět díky paní učitelce, která ji zde vyučuje. Tato energická

dáma si doslova vybojuje možnost uspořádat dvakrát ročně zájezd pro své žáky do Německa nebo Rakouska, pravidelně se účastní aktivně se žáky představení norimberského divadla a nenechá si ujít žádnou akci, kterou pořádá pro žáky Rakouský Institut zde v Brně. Tento „náboj“, který předává žákům ve své podobě je velmi chvályhodný a mohu říci, že v návaznosti na výuku metodou sugestopedie by přinesl maximální zhodnocení této nové podoby výuky.

Kladu si za povinnost ukončit tento odstavec větou, která vystihuje moje pocity z pobytu stráveného na této základní škole. Dle mého subjektivního názoru mi bylo umožněno provádět výzkum ve vhodném edukačním prostředí. Jak ze strany žáků tak učitelů se mi dostávalo po celou dobu výzkumné činnosti vlídnosti, ochoty a zejména pak spolupráce.

5.2.2. Sugestopedická výuka

Samotná výuka byla postavena tak, aby odpovídala základním principům metody sugestopedie. V pečlivých přípravách na výuku jsem se soustředila zejména na fyzické a psychické uvolnění, specifickou kladnou učební sugesci, rytmické dýchání, vhodnou hudbu, různý způsob řeči a samozřejmě na práci se sugestopedickým textem, což jsou právě ty principy, které charakterizují moji zvolenou metodu.

Dopředu jsem se informovala o profilu každého žáka a jeho zvláštnostech. Zajímalo mě, jak je na třídu jako celek pohlíženo a zda má tato třída nějaké silné stránky či slabiny. Dále mi byly zprostředkovány informace o tom, jak probíhá výuka a které výukové materiály se používají. Na internetových stránkách školy jsem se seznámila se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně se vzdělávacím oborem Další cizí jazyk - německý jazyk, který uvádí školní vzdělávací program této základní školy. Ve svých přípravách jsem v prvé řadě vycházela z již získaných vědomostí, tedy z již zprostředkovaného učiva a z toho, co by mělo být dále se žáky, dle tematického plánu, probráno.

První hodiny byly věnovány vzájemnému představení se, navození příjemné, skoro až „domácké“ atmosféry. Žákům bylo vysvětleno, co je mým posláním a byla jim představena nová metoda, podle které se budou následující měsíc učit.

Každému z principu bylo věnováno právě tolik času, aby ho bylo možno dostatečně ověřit, ale přitom jsem brala v potaz i to, aby zapadl do harmonického modelu výuky. Vše působilo natolik přirozeně, aby nebylo poznat, že jsou žáci

předmětem výzkumné činnosti. Snažila jsem se o to, abych vzbudila v kolektivu pocit, že jsem tu hlavně kvůli nim a s obrovským posláním je něco naučit.

V přípravě a samotné realizaci vyučovacích hodin mi byla ponechána maximální volnost. Zpočátku byla v hodinách přítomna i paní učitelka a občas se mojí výuky zúčastnilo i několik zvědavců z jiné třídy, které jsem rozhodně neuštědřila a zapojila do výuky. Veškerý výukový materiál jsem si připravila doma; od školy jsem měla zapůjčený pouze magnetofon a barevné křídy. K dispozici jsem měla veškeré nástěnky a magnetickou tabuli ve třídě. Mimo jiné se pro mě našla i židle a kousek pracovního prostoru v kabinetu.

5.2.3. Učitelé cizích jazyků

Učitelé cizích jazyků naší vybrané základní školy představovali poslední článek mého výzkumu. Pro zopakování se konkrétně jedná o osm plně kvalifikovaných pedagogů a 2 neaprobované kolegy. Dotyčné jsem oslovila a požádala o vyplnění dotazníku, jehož podobu uvádím v příloze. V hlavičce dotazníku jsem se neformálně představila a uvedla jaké problematiky se dotazník týká. Prostřednictvím něho jsem chtěla získat názor učitelů na možnost aplikace metody sugestopedie ve výuce cizích jazyků. Jejich odpovědi, názory, připomínky a postřehy byly pro mne velmi cenné, neboť vycházely z jejich letitých životních zkušeností, a to nejen z profesního, ale také z osobního života.

Při koncipování jednotlivých otázek jsem zohledňovala to, aby kladené otázky byly jednoznačné. Tím jsem se chtěla vyvarovat situace, že by výklad otázky mohl být pochopen jinak než jsem zamýšlela. Kombinovala jsem otázky uzavřené s otázkami otevřenými. Velmi mě zamrzelo, že ve finálním počtu vyplňovalo, anonymně, dotazník s deseti otázkami pouze sedm pedagogů. Zbylé tři nevyplněné dotazníky mi byly vráceny s odůvodněním, že je dotyční prostě „nebudou vyplňovat“. Bohužel jsem nezjistila, co bylo tím konkrétním důvodem k nevyplnění tohoto, dle mého názoru, časově nenáročného dotazníku.

6. Praktická aplikace

V této kapitole se pokusím, za doprovodných fotografií, detailně popsat a zhodnotit mé snažení vést výuku německého jazyka metodou sugestopedie.

6.1. Učíme se metodou sugestopedie

Ze základních principů neboli prvků, jak uvádím v oddílu 4.2.3. a následujících teoretické části, volím pro výuku německého jazyka devátého ročníku právě tyto prvky, které aktivně použiji při své výuce.

- vhodné edukační prostředí
- fyzické uvolnění
- sugestopedický text
- psychické uvolnění
- učební sugesce

Pojďme se tedy podívat, jak probíhala jejich realizace.

6.1.1. Vhodné edukační prostředí

Myslím, že úvodní slova plně nahradí porovnání následujících fotografií.

Tato fotografie byla pořízena hned první den mé návštěvy. Jak můžeme vidět jedná se na první pohled o klasickou podobu třídy. Takovou, který navštěvoval jistě každý z nás. Zejména uspořádání židlí a lavic je koncipováno tak, aby prostor třídy umožnil pojmout co nejvíce žáků. Ovšem pro naše účely, pro početně menší jazykovou skupinu, je tento zasedací pořádek krajně nevyhovující. Lze mu vytknout, že brání spolužákům ve vizuálním kontaktu mezi sebou navzájem. Může naznačovat i hierarchii ve třídě, izolovat nebo naopak shlukovat žáky, které svádí k nepozornosti. Dále nelze pohotově přecházet ze skupinové práce k práci s partnerem. Tu hlavní nevýhodu ovšem vidím osobně v tom, že brání přímému kontaktu učitele s žáky.

Naprosto každý sugestopedický kurz se odehrává v místnosti, ve které jsou židle či křesílka uspořádaná do kruhu. Právě toto uspořádání umožňuje rovnocenné postavení všech žáků. Umožňuje změnit několikrát během vyučovací hodiny dle potřeby zasedací pořádek, tím žáci získávají nové perspektivy a komunikují či spolupracují postupně se všemi žáky ze třídy. Mimo jiné umožňuje také využití prostoru, který vznikne uprostřed půlkruhu, který je pak využíván k relaxačním, pohybovým či jiným aktivitám.

Ihned poté, co jsem se představila, následoval tedy povel „vztyk!“ a začali jsme měnit podobu naší třídy. Následující hodiny se odehrávaly již jen s tímto zasedacím pořádkem, a to buď jen s židličkami nebo i lavicemi, které měli při práci před sebou.

Žáci si na tuto novou podobu zasedacího pořádku velmi rychle zvykli. Když se podíváte, jsou si všichni rovnocenní, nikdo není utiskován. Hned při první hodině mé hospitace jsem si všimla, kdo je dominantou této třídy a kdo se záměrně izoluje. Tímto novým uspořádáním jsou od prvního do posledního všichni zapojeni stejně do práce. Vytvořil se i lepší kontakt mezi třídou a moji osobou. Mohla jsem je ještě více motivovat a vytvářet dojem, že jsem součástí jejich kolektivu. Pokud jsem zrovna nepoužívala tabuli, pohybovala jsem se pouze ve vzniklém prostoru, v půlkruhu před nimi. Nikdy jsem neseděla za učitelským stolkem; pokud už moje činnost vyžadovala práci v sedě, sedla jsem si na židličku opět doprostřed tohoto prostoru. Na každou hodinu si žáci sami, ještě před mým příchodem, vždy připravili takovéto uspořádání. Na fotografii je zachycena třída v prvních hodinách, kdy docházelo k vzájemnému představování se, proto jsme nepotřebovali lavice. V hodinách, ve kterých jsme však probírali učivo, umístili jsme před židličky samozřejmě i lavice. Tak, jak je vidět na této fotografii.

K dalším faktorům, které vytvářejí vhodné edukační prostředí patří i výzdoba třídy. Pokud mluvíme o výzdobě třídy, ve které probíhá naše jazyková výuka, máme opravdu na výběr velké množství různých materiálů, které k tomuto účelu lze použít. V prvé řadě si musíme uvědomit, pro koho vlastně toto příjemné prostředí vytváříme.

Existují různé ilustrační doprovodné výukové materiály, jako jsou gramatické tabulky, mapy atd., ale myslím si, že přece jen čtrnáctiletí mají o výzdobě své třídy trochu jinou představu. Když tedy chceme, aby se jim ve třídě líbilo, její klima je zaujalo a zejména motivovalo, musíme jim prostě naslouchat. Jsou přece jen v jakémsi věku, zastávají rozhodně jiný názor a mají jiné představy. Pokud bych se tedy k nim snažila najít, v rámci výuky německého jazyka, bližší cestu, nechala bych je, ať si vyzdobí třídu podle svých představ. Samozřejmě gramatické tabulky a mapy ve třídě mají svůj smysl, takže se jim rozhodně nebudeme vyhýbat a najdeme jim také svoje místo. Třídu jsme tedy doplnili asociacemi na téma: „německý jazyk“ a využili jsme k její tvorbě mezipředmětových vztahů, takže žáci čerpali náměty i z jiných předmětů.

A aby si pobyt v jazykových hodinách ještě více zpříjemnili, mohli si žáci z domova donést nějaký předmět, který by u nich vzbuzoval pocit uklidnění a pomohl dotvořit naši příjemnou atmosféru.

6.1.2. Fyzické uvolnění

Další princip, který nechybí při sugestopedickém vyučování a používají ho nejen sugestopedové, je fyzické uvolnění. Sami na sobě jistě pociťujete při jakékoliv monotónní činnosti, kterou provádíte dlouhou dobu, její negativní účinky. Vaše výkonnost klesá, jste unaveni, bez chuti k práci, demotivovaní, bez nálady, bolí Vás hlava a jistě nemusím už dále pokračovat. Něco podobného zažívají i žáci. Zejména v devátých třídách zasahuje rozvrh až do odpoledních hodin. Pokud nepočítám přestávku na oběd, následuje od rána stereotypně vyučovací hodina za hodinou. Žáci „pobíhají“ po škole mezi svojí třídou, kde mají český jazyk, matematiku, aj. a např. učebnou fyziky, chemie atd. Pokud tedy není výuka německého jazyka jednou z prvních ranních vyučovacích hodin nebo pokud nenásleduje bezprostředně po tělesné výchově, vykazují žáci mnohdy právě ty znaky, které jsem popsala výše. Jejich soustředění a aktivita je snížena na minimum. Proto stačí i pět minut, ve kterých jejich energii dobijete. Někteří učitelé například otevřou okno a se žáky si třeba zacvičí. Někteří se zase společně se žáky rozpohybují u písničky. Jiní třeba ani nepoužijí pohybové aktivity a jen zlepší soustředění tím, že žáky prostě zaujmou třeba vtipem.

Hodně učitelů nad tímto „mávne rukou“ a možná i dodá, že „nebude dělat ze sebe šaška“ a někde „hopsat u otevřeného okna“. Nemyslím si, ale že dělají dobře. Pracovat s třídou, která je jak „vymačkaný citrón“ vlastně ani nejde. Žáci jsou

myšlenkami úplně jinde, a proto jsme se ve čtvrtek, když byly naše hodiny německého jazyka v obědovém čase, zkusili trochu „rozproudit“. Při pohybové aktivitě na této fotografii dostali žáci za úkol s pomocí svých těl vytvořit živý nápis „DEUTSCH“. Protáhli jsme se a přitom se i zasmáli.

6.1.3. Sugestopedický text

To podstatné z cizího jazyka, jako slovní zásobu, gramatiku, výslovnost a další zprostředkovává sugestopedie pomocí textu, do něhož jsou tyto prvky zakomponovány v podobě, pro žáky, poutavého příběhu. Při vytvoření tohoto textu jsem dbala na to, aby se opíral o to, čím žáci již disponují tj. co už znají a také jsem samozřejmě respektovala to, aby obsahem tohoto textu byly právě ty jevy, kterým se dle tematického plánu máme věnovat. Z teoretické části této práce již víme, že základem sugestopedického textu jsou dva sloupce, jeden v jazyce originálním, tedy v němčině a druhý v mateřštině. Pro naše účely jsem se rozhodla nepostupovat přesně dle tohoto principu, nýbrž jsem český překlad umístila přímo pod německou verzi a záměrně tak, aby pod každým originálním německým slovem byl jeho český překlad. Text „Meine Freunde kommen zu Besuch“, který přikládám jako přílohu této práce obsahově pojednává o přátelích, kteří mají přijít na návštěvu, přičemž s každou postavou je spojena určitá role.

Po jazykové stránce je text zaměřen na:

- konjugaci slabých sloves
- konjugaci slovesa „sein“ a „haben“
- slovosled ve větě oznamovací a tázací
- vyjadřování záporu
- rozlišování forem při vykání a tykání
- slovní zásobu zaměřenou na téma: dopravní prostředky; jídlo, pití

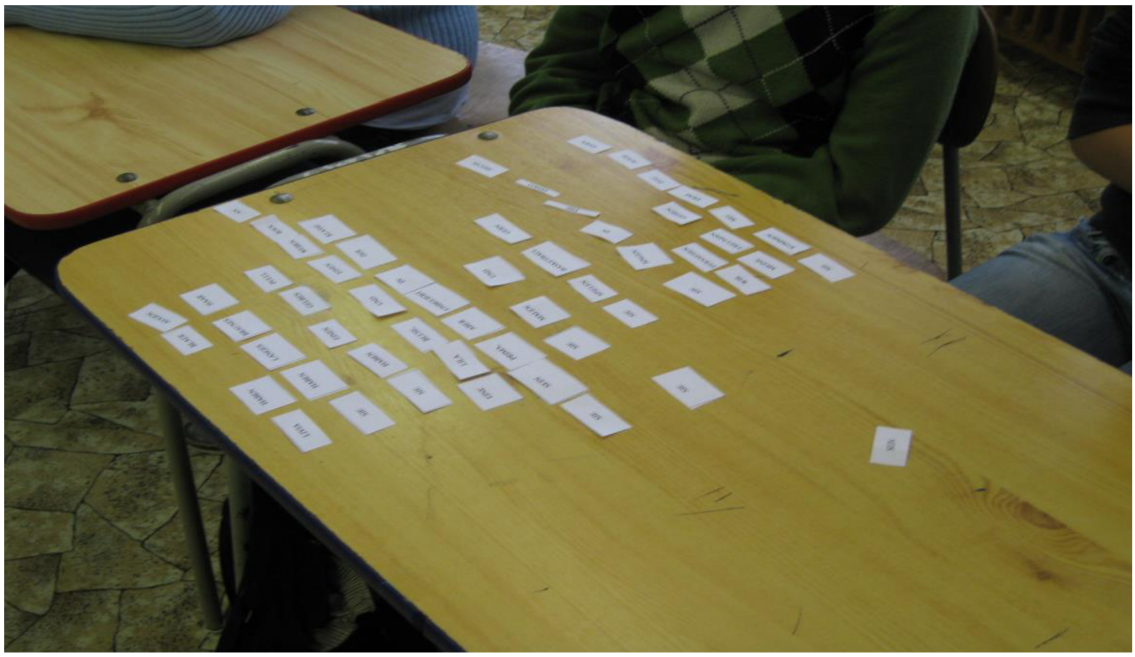
V první fázi práce s textem se žáci nejprve seznamovali s jeho obsahem a formou. Text jsem četla v německém jazyce a komentovala výkladem patřičné gramatické jevy. Žáci si přitom text četli potichu se mnou. Zvláště jsem dbala na správnou výslovnost a upozorňovala různým způsobem řeči na důležité pasáže textu. V této fázi měl příběh působit jako něco, co by mělo oslovit či zaujmout. Abych navodila u žáků tento pocit, použila jsem cizí jména postav z textu a přejmenovala všechny žáky. To pomohlo žákům „vžít“ se do patřičné postavy, a tím i do celého textu.

V další fázi jsem opět četla náš text, ale už za doprovodu hudby. Vybrala jsem úryvek z díla Antonia Vivaldiho, konkrétně se jednalo o Largo z díla „Zima“, koncert č. 4 f mol ze „Čtyř ročních období“. Svůj hlas jsem se snažila přizpůsobit při recitaci výšce tónu a rytmu hudby. V tomto okamžiku bylo úkolem žáků sledovat zvukovou a současně písemnou stránku textu. Text jsem četla nahlas a důrazně, aby byla patrná výslovnost jednotlivých slov. Když jsem narazila na výslovnost určitých slov, u nichž jsem věděla, že jejich výslovnost je u žáků často problematická, několikrát jsem je zopakovala.

Když se již žáci bez jakéhokoliv problému orientovali v textu a byli si jisti s výslovností či významem, následovala tzv. uvolňovací fáze. Spočívala v tom, že si žáci na židličkách pohodlně sedli, zavřeli oči a já jsem jim předčítala náš, již známý, text. Předčítaný obsah se jim velmi pomalu dostával pod „kůži“.

Po procitnutí jsme využili našich nových postav a zahráli si malou scénku. Žáci se vtělili do svých rolí a navodili jsme atmosféru, že jsme na této návštěvě. V jednoduchých větách se nejprve vzájemně seznámili, představili se navzájem a navodili konverzaci, přičemž používali nejčastěji věty typu: „Dobrý den, já se jmenuji …, bydlím v …, je mi … let, rád/a či nerad/a …, pracuji jako …, chodím ještě do školy v …, jsem v … třídě, mám/nemám sourozence, …“ atd.

Následující hodinu jsme se opět vrátili k našemu textu a prakticky procvičili to, co jsme se nového naučili. Žáci vytvořili dvojice a každá dostala obálku. V každé obálce bylo deset jednoduchých vět, které se podobaly větám v textu, ale byly rozstříhány na jednotlivá slova. Úkolem žáků bylo tyto slova spojit tak, aby vytvořila logické spojení, čili větu. Aby úkol nebyl tak lehký a žáci jen automaticky neskládali slova vedle sebe, bylo sloveso v infinitivním tvaru. Takže žáci ještě navíc museli sloveso převést do patřičného tvaru. Když se jim podařilo spojit všechna slova a vytvořit věty, někdy i docela úsměvná spojení, přečetli jsme si je nahlas a pokud nám „drhla“ výslovnost nějakého slova, kolektivně jsme ho opakovali třeba pětkrát za sebou a pokud bylo ještě potřeba, tak ještě jednou.



6.1.4. Psychické uvolnění a učební sugesce

Upřímně jsem měla před samotnou aplikací těchto principů obavy. Nedokázala jsem si představit, jestli jsou žáci devátého ročníku základní školy vůbec schopni, odpoutat se od reality a nechat se vést mými pokyny za doprovodu hudby. Nakonec jsem byla i mile překvapena, že většina žáků se opravdu snažila následovat moje slova, které jsem jim předčítala, uvolnit se a načerpat nové duševní síly a nabýt pocitu kladného vztahu k učení.

Naše duševní uvolňování probíhalo tak, že jsme na zem položili pomyslný koberec, v rámci našich možností se jednalo pouze o deku a žáci si na ni lehli. Pod hlavou měli polštářky, které si donesli z domu a zapomnětlivcům posloužila jejich

mikina nebo svetr. Zavřeli oči a pomalu se nechali unášet mým hlasem a tóny příjemné hudby. Já jsem stála nad nimi a velmi pomalu a klidným hlasem jim předčítala text, jehož podobu uvádím v příloze. Jak se žáci uvolňovali si můžete prohlédnout na této fotografii. Fotografie zachycuje žáky v okamžiku psychického uvolňování se podle již

zmíněného textu, v rozsahu asi jedné strany formátu A4. Během zhruba 15 minut, během kterých jsem text předčítala, se měli žáci, dle mých pokynů a za pomoci správného dýchání spojeného s představováním si jednotlivých barev, celkově uvolnit. Nejdříve začali uvolňovat svalstvo v obličejové části a na hlavě, poté horní polovinu těla, břicho až se dostali k dolním končetinám. Ve výsledné fázi se měli nacházet ve vnitřku své podstaty, být zcela klidní a cítit v sobě absolutní ticho.

Poté, co se žáci dokonale uvolnili a navodili si příjemný pocit, následoval text, který v nich vzbuzoval dojem, že jsou dokonale soustředění, úspěšní, schopni dosáhnout vytýčeného cíle a hlavně připraveni na vědomosti, které se k nim jen hrnou. Učební sugesce jim měla pomoci zbavit se ostychu, nabýt je radostí a chutí učit se, pomoci zmírnit překážky nebo strach, dokázat, že jsou schopni podávat kvalitní výkon v jakékoliv činnosti a schopnost udržet si v paměti na dlouhou dobu nově získané informace. Když jsem dočetla poslední větu, nechala jsem je příjemně snít ještě malou chvilku a pak jsme se opět vrátili pomalu do naší reality.

Dalším principům jako je vhodná hudba, rytmické dýchání a různý způsob řeči nevěnuji samostatnou kapitolu, protože jsem tyto prvky nepoužila ve výuce jako samostatný zkoumaný faktor. Staly se pouze dílčími pomocníky při naší sugestopedické výuce.

Spojením vhodná hudba máme na mysli hudbu ve čtyřčtvrtečním taktu, který je velmi podobný srdečnímu rytmu. Tento klidový typ hudby vhodně působí na celkový stav člověka. Tělo spotřebovává méně energie, a tak zůstává větší část této energie pro duševní práci. V našem případě jsme tyto pozitivní účinky využívali při práci se sugestopedickým textem. Žáci slyšeli můj hlas při předčítání textu a v povzdálí jemnou přiměřeně hlasitou barokní hudbu. Stejnou hudbu žáci také slyšeli ještě při psychickém uvolnění či učební sugesci.

Rytmické dýchání v podobě, v jaké by mělo být praktikováno dle Dr. Lozanova, jsem u mé vybrané skupiny žáků nepraktikovala. Vzhledem k věku žáků by se mi nepovedlo, aby se žáci současně koncentrovali na dýchání během výuky a sledování výkladu nového učiva. Dýchací cviky jsme si přece jen vyzkoušeli, a to při učební sugesci a psychickém uvolnění.

Princip různého způsobu řeči nepraktikovali žáci, ale pouze já. Tento princip usměrňuje učitele v tom, aby jejich slova, která předávají žákům, byla zprostředkována v co nejvhodnější formě. I síla našeho hlasu nám pomáhá při naší výuce. Tím, že při mluvení klademe na určitá slova či pasáže důraz, upozorňujeme současně na např. nové gramatické tvary, problematickou výslovnost nebo jen chceme upoutat pozornost. Tohoto principu jsem využila po celou dobu mého pobytu na této škole. Střídavě jsem mluvila normálním hlasem, šepotem a došlo i na rozkazovací tón. Nejvíce jsem samozřejmě mluvila normálním hlasem, ovšem při sugestopedickém textu jsem kladla důraz až rozkaz na nové gramatické jevy či místa, která velmi často u žáků způsobují problémy. Rozkazovacího tónu jsem se nebála také použít, když jsem chtěla naznačit svoji autoritu a vydobýt si u žáků pozornosti. Mírným slabým hlasem až šepotem jsem mluvila v momentě uvolňování, když žáci čerpali nové síly.

6.1.5. Zhodnocení průběhu výuky

Myslím, že právě v tomto okamžiku nastává ten pravý čas, abych připomenula moji stanovenou otázku, čili cíl této práce. Vracím se tedy myšlenkami na úplný začátek této diplomové práce a znovu se ptám: „Je možné, aby se principy sugestopedie staly

běžnou součástí aktuální výuky konkrétně německého jazyka na ZŠ?“. Odpověď mi pomáhali společně nalézt žáci devátého ročníku, učitelé jedné vybrané jihomoravské základní školy a samotný průběh výuky německého jazyka, který byl inspirován vybranými principy metody sugestopedie.

Tento oddíl praktické části diplomové práce je věnován zhodnocení poslední jmenované části výzkumné činnosti, a to samotnému průběhu vyučování. Když jsem vstoupila poprvé do třídy, hledělo na mě čtrnáct páru očí. Jako bych četla jejich myšlenky. Všichni byli zvědaví, co jsem „zač“ a co se bude „dít“. Možná zapůsobila moje osobnost, možná můj mladý věk; podstatné bylo to, že mezi námi vznikla určitá vzájemná sympatie. V duchu jsem si pomyslela, že jsem již dosáhla poloviny svého úspěchu. Ke svým novým svěřencům jsem však vždy přistupovala s vědomím toho, kdo je tady učitel a kdo žák. Je pravda, že jsem musela několikrát řešit i kázeňské problémy. Na druhou stranu jsem však rozhodně nešetřila chválou. Je to totiž ten nejjednodušší způsob, jak někomu říci: „tohle se ti opravdu povedlo, jsi šikovný, jen tak dál“. Navíc jsem tím žákům dodávala obrovskou motivaci a stimul.

Jako naše první činnost bylo vytváření vhodného edukačního prostředí. Tato náplň žáky velmi bavila, byla to vlastně zábava, uvolnění a relaxace. Až na zvolení tématu, v jehož duchu jsme zdobili třídu, jsem jim ponechala maximální volnost. Už při této aktivitě jsme měli židličky uspořádané do takového tvaru, jak to upřednostňuje sama metoda. Žáci v novém zasedacím pořádku neviděli žádný problém a i mně to velmi vyhovovalo. Zejména jsem chtěla pomoci jedné dívence, která se neuvěřitelně izolovala od zbytku třídy. Působila na mě jako „hromádka neštěstí“. Upozornila mě na ni i jejich paní učitelka ještě před moji samotnou návštěvou. Při seznamování mi velmi nesměle skoro až pisklavým slabým hláskem sdělovala své jméno a záliby. Během našich hodin se ukázalo, že je i jakýmsi terčem či lákadlem pro dominantní chlapeckou základnu třídy. Z těchto důvodů jsem byla velmi ráda, když se tímto novým uspořádáním lavic a židliček včlenila rovnocenně do kolektivu a „pookřála“. Z druhé strany jsem tímto i „rozbourala“ hlouček kluků, kteří schováni vzadu, nevěnovali pozornost ani trošku tomu, co se dělo někde vpředu u tabule. Všechny jsem měla pěkně na dohled a proto hodnotím toto uspořádání zasedacího pořádku, pro účely výuky německého jazyka, velmi účelné a vřele ho doporučuji vyzkoušet. To pravé sugestopedické prostředí tvoří také předměty, které nám dávají pocit, že se cítíme přirozeně, dobře, uvolněně, prostě jako doma. Žákům jsem tedy povolila, aby si z domu přinesli libovolný předmět, na který jsou zvyklí a mají ho rádi. Mezi nejčastější

předměty patřila plyšová zvířata nebo propisky a všudypřítomný mobilní telefon. Vytvořili jsme si prostředí, které se nám líbilo a hlavně, ve kterém se nám dobře učilo. Z tohoto hlediska jsme první princip splnili na „jedničku“, a tím si ověřili, že rozhodně nic nebrání tomu, aby se v tomto ohledu sugestopedie aplikovala i do prostředí základních škol.

Během mého působení na této škole jsem si mimo jiné i ověřila, jak by se žáci tvářili na to, že bychom si nějakou formou protáhli tělo, a tím převedli do praktické podoby další princip, na kterém stojí sugestopedie, a to fyzické uvolnění. Říkala jsem si, že s tak aktivní třídou přece nebudu jen tak cvičit u otevřeného okna, a tak jsem jim vymyslela něco originálního. Měli za úkol použít vlastních těl k vytvoření živého názvu slova „DEUTSCH“. Když si odmyslím, jak dlouho nám trvalo, než si každý určil jaké písmenko bude představovat, krásně jsme se na finále protáhli. Asi se to nezdá, ale než každý dostal své tělo do té žádané podoby, musel se několikrát pořádně „zakroutit“ než našel tu správnou pozici. Vidíte, stačí pár minut a žáci se trochu odreagují a hned se jim pracuje lépe. I když někdo není zrovna „hlava“ na tyto aktivity, stačí bohatě nějaká činnost, která je jen nevšední a žáky překvapí. Rozhodně doporučuji, „utrhnout“ si pár minut z hodiny pro fyzické uvolnění nebo jinou podobnou aktivitu, žáci vám to jistě vynahradí přinejmenším tím, že se do vašich hodin budou těšit. Tímto jsme si dokázali, že i další princip lze bez jakýchkoliv problémů zavést do výuky cizího jazyka na základní škole.

Někdo by mohl ovšem namítat, že takovéto „hraní si“ by uvítali bez výjimky naprosto všichni žáci; ale škola je přece proto, abychom se v ní hlavně učili a ne si jen hráli. Souhlasím, a proto si pojďme podrobně popsat, jak dopadla aplikace sugestopedického textu a reakce žáků na něj. Pokud budu postupovat pěkně od začátku, narazím na první negativum již při samotné přípravě. Při běžném sugestopedickém vyučování se pracuje s texty, které navazují tematicky na sebe a učitel při tvorbě nových „staví“ na tom, co jeho žáci již znají. Při přípravě našeho textu jsem tedy vycházela ze základního výukového materiálu a z rozhovoru s paní učitelkou. Tím, co nás na první pohled jednoznačně odradí, je čas. Nepřítel, s kterým neustále prohráváme. I když se text v rozsahu asi dvou stran A4 může zdát být poněkud jednoduchý, při jeho tvorbě to tak rozhodně nevypadá. Opravdu musíte zvažovat krok po kroku, jaké slovo či spojení použít. Bojím se, že jsem v tomto okamžiku ztratila několik potenciálních sugestopedů nebo několik učitelů, které jsem doposud „navnadila“. Protože je sugestopedie metodou, která se doslova „šije na míru“ každé jazykové skupině, ani by nebylo možné využít již

vytvořených sugestopedických textů, podle kterých se vyučuje na jazykových školách. Každá jazyková skupina či třída je něčím specifická; má svoje potřeby, požadavky, jazykovou úroveň a další zvláštnosti, s kterými musí každý učitel pracovat individuálně a hlavně se pokaždé přizpůsobit. Pokud se ale přeneseme přes tuto přípravu, následuje už jen hladký průběh. Ve třídě jsem začala práci s textem tak, že jsem žákům nejprve vysvětlila co to právě dostali za příběh. Vysvětlila jsem jim, co je cílem tohoto textu, tedy jakému gramatickému jevu se budeme v této hodině věnovat, na co se mají soustředit a jak bude vyučovací hodina probíhat. Následovalo seznámení se s textem, tzv. rozšifrování. Jako první jsem začala text předčítat já, přičemž jsem vysvětlovala novou gramatiku a zdůrazňovala výslovnost problematických slovních spojení. Žáci srovnávali originál s jeho překladem. Poté jsem přidělila žákům role, dle jmen v textu a každý četl nahlas, co jeho postava právě dělá. Během textu jsme se několikrát zastavili, abychom si detailně vysvětlili gramatický jev, výslovnost či rozšířili slovní zásobu o asociace s tím spojené. Až jsem si byla jistá, že text v žádném ohledu nedělá žákům problémy, pohodlně se usadili a text jim byl přečten ještě jednou, ale teď při zavřených očích a za doprovodu hudby. Byla jsem zvědavá na další vyučovací hodinu, kdy jsme měli procvičit to, co tvořilo podstatu textu. Cílem textu bylo vysvětlit konjugaci slabých sloves a slovesa „haben“ a „sein“. Procvičovali jsme v podobě hry, která spočívala v tom, že žáci měli poskládat z jednotlivých dílků smysluplnou větu a navíc sloveso v infinitivním tvaru vyčasovat ve správném tvaru podle osoby. Tato aktivita navazovala obsahem na již známý text. Žáci si byli schopni sami vybavit pasáže z textu i slovní zásobu. I když jsem používala slovní zásobu, kterou by žáci měli teoreticky již ovládat, někdy jsme narazili na problém, že ji už zapomněli, a proto jsme se samozřejmě nevyvarovali tomu, že se mi často někdo ptal na překlad. Ani v tomto momentě jsem to žákům neusnadnila a snažila jsem se jim význam slova buď opsat nebo pomocí rukou a jiných předmětů ve třídě, názorně ztvárnit. Může to pomoci v tom, že si žáci význam spojí s patřičnou aktivitou a příště se jim vybaví tato pomůcka. Až žáci pospojovali všechna slova, četli jsme si vytvořená spojení. Při některých jsem se až divila, jaké varianty žáci, na základě své kreativity, vytvořili. Pokud jsme objevili chybu, společně jsme ji opravili. Až bylo probrané učivo opravdu důkladně procvičeno, zahráli jsme si fiktivní scénku, že se nacházíme právě na té návštěvě, která byla jádrem našeho textu. Žáci nejednali svým jménem, nýbrž jménem postavy z textu. V otázce realizace proběhlo jak zprostředkování gramatiky tak i její praktické procvičení v podobě hry a scénky naprosto v pořádku. I když jsem pracovala opravdu s tvárnou

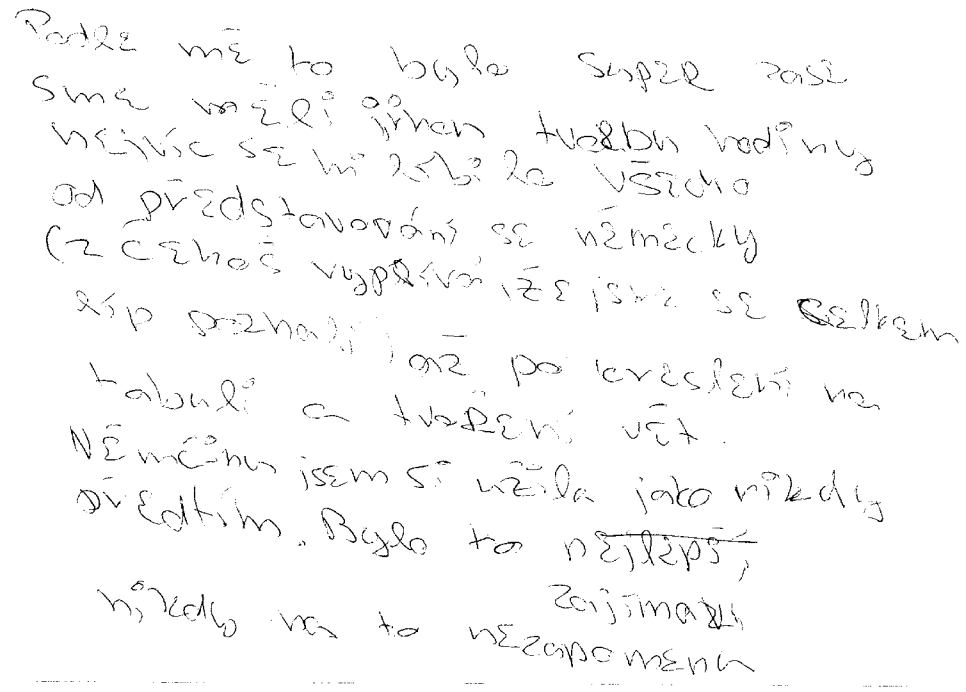
skupinou, nemohu se zbavit dojmu, že jsem od sugestopedického textu, tedy o zprostředkování gramatiky očekávala trochu více. U dospělých, kteří navštěvují kurz za účelem se něco naučit, dychtivě hltají každé slůvko a snaží se maximálně soustředit. Oproti tomu žákům, kteří už tak chodí „z donucení" do školy, musíte předat vše co nejvíce srozumitelně a naprosto jednoznačně, tedy se opřít o teoretickou základnu. Touto skutečností trochu odporuji zásadám, na kterých stojí sama metoda. Upřednostňuje totiž zprostředkovat informace pouze praktickou cestou. Proto se domnívám, že použít sugestopedický text rozhodně ano, ale nepoužít ho při zprostředkování úplně nové gramatiky či jiných prvotně používaných jevů. Představuji si, že by pro žáky bylo lepší, kdybychom si gramatická pravidla nejprve vysvětlili, tak v jaké podobě jsou vysvětlována v mnohých učebnicích a hned poté začali pracovat se sugestopedickým textem a aktivitami, které jsme v našem případě použili. Tato varianta by byla pro naše účely ideální. Takže jsem narazila na něco, co rozhodně nevylučuje použití principu sugestopedického textu, ale spíše nabádá k jinému způsobu, jak jinak využít jeho kvalit.

V našich hodinách došlo též k ověření, zda je možné využít také psychického uvolnění a učební sugesce. V oddílu, který byl těmto principům věnován jsem se zmínila, že jsem měla před samotnou aplikací strach z toho, jak to celé dopadne. Jak jsem později zjistila, moje obavy nebyly na místě. Většina sugestopedických učeben má na zemi koberec a pohodná křesla, my jsme se museli spokojit jen s židličkami, které nejsou tak pohodlné jako křesla a o příjemném sezení, natož možnost uvolnění není ani řeč. Proto jsem alespoň pro naše účely použila deku, na kterou se mohli žáci příjemně natáhnout. Chodila jsem kolem nich a četla pokyny, podle kterých se postupně uvolňovali. Po celou dobu měli všichni zavřené oči. Dle uvolňovacích cviků, které fakticky prováděli, bylo patrné, že se opravdu snaží, následovat moje slova. Přitom nám hrála jemná hudba, ne příliš hlasitá ani příliš tichá. Při učební sugesci jsme postupovali podobně, jen obsah čteného se lišil. Nabádal k tomu, aby si žáci vsugerovali pozitivní ladění. I u tohoto principu se žáci setkali s jeho praktickou podobou úplně poprvé. Nepozorovala jsem žádné problémy s vlastní realizací, možná jen s organizačním problémem, a to mít při ruce již zmíněný koberec či deku. Pro někoho by to mohla být i podstatná překážka. Možná právě proto, že žáci zažili tuto aktivitu poprvé, byli nadšeni. Otázkou zůstává, jestli by při dalších opakování nezlehčovali její význam a jen tak ledabyle neodpočívali na podložce. V tomto případě bych doporučila nevyužívat

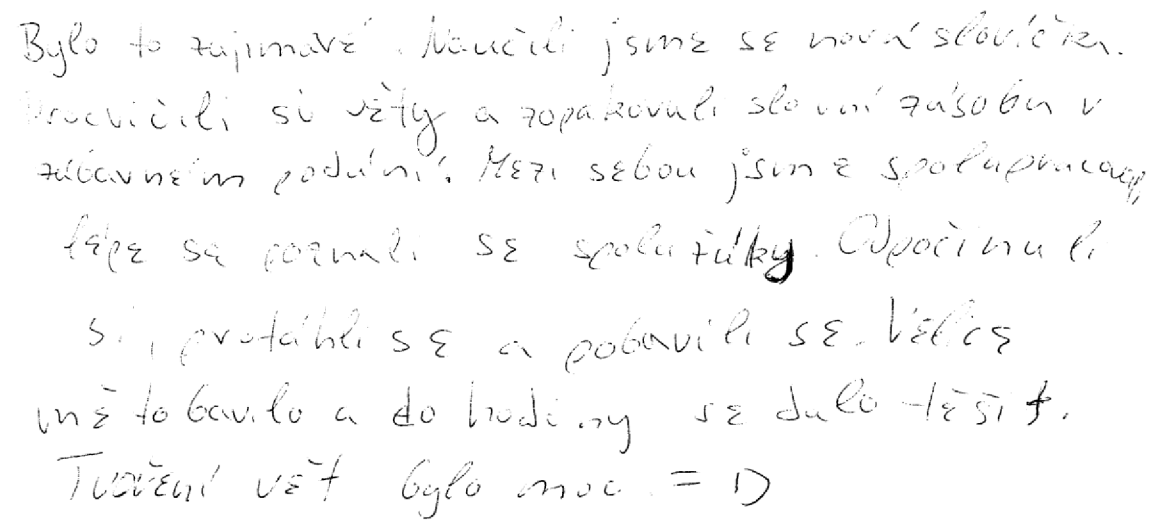
tohoto principu tak často, aby pro žáky zůstal aktivitou poněkud vzácnou. Pak si jej žáci rozhodně více vychutnají a prožijí tak, jak mají.

6.2. Reakce žáků

Nemohu rozhodně mluvit za někoho jiného a ani nevím, co se žákům „honilo" přesně hlavou ve chvílích, kdy se stávali objektem mé výzkumné činnosti. Z jejich jednání, přístupu a samotné práce bylo možno ale hodně vyčíst. Velmi často mi jejich tvář naznačovala určitý zápal, nadšení, radost a spokojenost. Ale někdy, hlavně u kluků, obrázek naprosté nechuti cokoliv dělat. Nepřisuzuji to rozhodně tomu, že bych je znechutila sugestopedií. Protože mám doma bratra v jejich věku, velmi dobře vím, co s těmito jedinci dokáže dělat období puberty. Bylo i velmi příjemné, když jsme se potkali na chodbě a oni mě pozdravili a prohodili pár slov. Postupem času jsme si na sebe opravdu zvykli. Na hodinu si sami už nachystali židličky a stolky podle nového uspořádání. Když jsem jim zadala, co si mají přinést na další hodinu, většina nezapomněla. Další odměnou pro mne bylo i to, že si žáci přivedli dva spolužáky z jiné třídy. Chtěli jim ukázat, jakou novou formou se učíme. Ale přece se jim něco nelíbilo. Jediné, co nemohli „překousnout" bylo neustále fotografování. Hlavně kluci se mému objektivu stranili co nejvíce. Ostatně jejich názory na dobu, strávenou se sugestopedií, si můžete sami přečíst. Pro lepší čitelnost doplňuji doslovný přepis.



„Podle mě to bylo super zase
sme zažili jinou tvorbu hodiny
nejvíc se mi líbilo všechno
od představování se německy
(z čehoš vyplívá, že jsme se celkem
líp poznali) až po kreslení na
tabuli a tvoření vět.
Němčinu jsem si užila jako nikdy
předtím. Bylo to zajímavé,
nikdy na to nezapomenu.“


Bylo to zajímavé. Naučili jsme se nová slovíčka.
Procvičili si věty a zopakovali slovní zásobu v
zábavném podání. Mezi sebou jsme spolupracovali,
lépe se poznali se spolužáky. Odpočinuli
si, protáhli se a pobavili se. Velice
mě to bavilo a do hodiny se dalo těšit.
Tvoření vět bylo moc =D

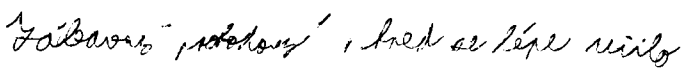
„Bylo to zajímavé. Naučili jsme se nová slovíčka.
Procvičili si věty a zopakovali slovní zásobu v
zábavném podání. Mezi sebou jsme spolupracovali,
lépe se poznali se spolužáky. Odpočinuli
si, protáhli se a pobavili se. Velice
mě to bavilo a do hodiny se dalo těšit.
Tvoření vět bylo moc“

Líbilo se mi, jak jsme si malovali obrázky ohledně Německa. Byla to velká legrace a pak se mě ještě líbilo, jak jsme leželi a mohli jsme v klidku snít, byli to vážně skvělý hodiny. A nejvíc ze všeho se mi líbilo že jsme skládali písmena ze sebe slovo bylo Deutch, a bylo to vážně velká sranda.

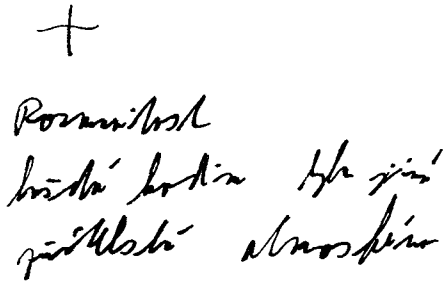
„Líbilo se mi, jak jsme si malovali obrázky ohledně Německa. Byla to velká legrace a pak se mě ještě líbilo, jak jsme leželi a mohli jsme v klídku snít, byli to vážně skvělý hodiny. A nejvíc ze všeho se mi líbilo že jsme skládali písmena ze sebe slovo bylo Deutsch, a bylo to vážně velká sranda.“

Bylo to fajn, líbilo se mi, že jsme spolupracovali, a, že jsme si zpříjemnili Němčinu, Bylo to velmi zábavné a Super ☺

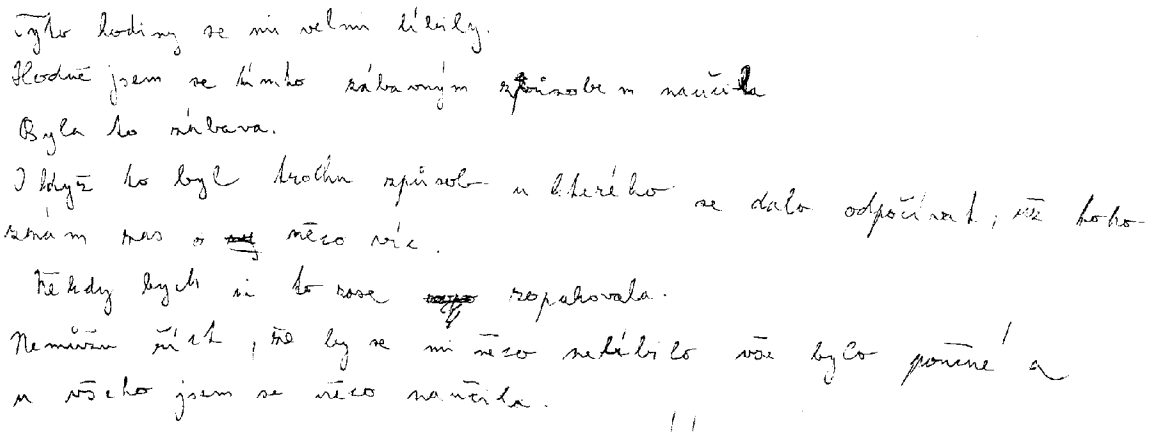
„Bylo to fajn, líbilo se mi, že jsme spolupracovali, a, že jsme si zpříjemnili Němčinu, Bylo to velmi zábavné a super !“



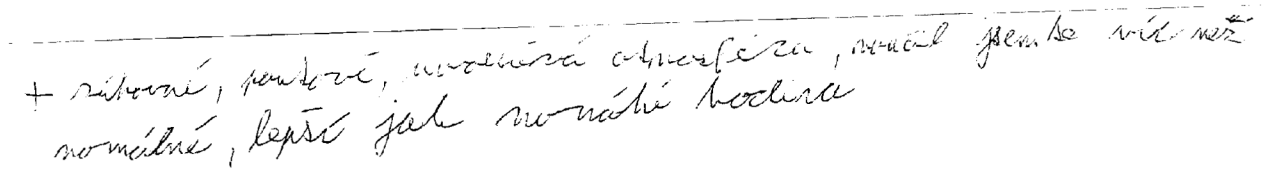
„Zábavný, pohodový, hned se lépe učilo“



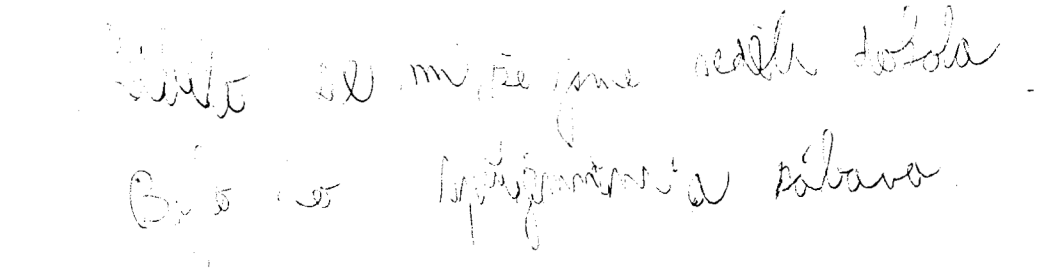
„Rozmanitost
každá hodina byla jiná
přátelská atmosféra“



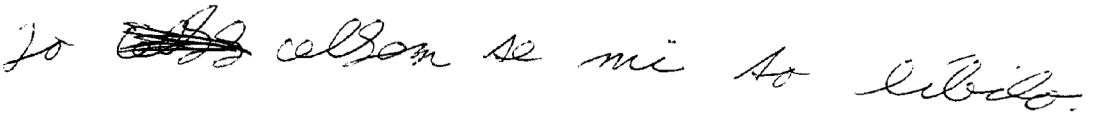
„Tyto hodiny se mi velmi líbily.
Hodně jsem se tímto zábavným způsobem naučila.
Byla to zábava.
I když to byl trochu způsob u kterého se dalo odpočívat, už toho
znám zas o něco víc.
Někdy bych si to zase zopakovala.
Nemůžu říct, že by se mi něco nelíbilo vše bylo poučné a
u všeho jsem se něco naučila.“



„zábavné, poutavé, uvolněná atmosféra, naučil jsem se víc než normálně, lepší jak normální hodina“



„Líbilo se mi, že jsme seděli dokola.
Bylo to zpříjemnění a zábava.“



„Jo celkem se mi to líbilo“

6.3. Reakce a názory učitelů cizích jazyků

Učitelé cizích jazyků se vyjadřovali,v podobě dotazníku, k možnosti vyučovat cizí jazyky metodou sugestopedie. Dotazník, jehož podobu uvádím jako přílohu, obsahuje deset otázek. V hlavičce dotazníku se představuji a sděluji, jaké problematiky se dotazník týká a co má být prostřednictvím něj zjištěno. Neopomíjím zdůraznit, že je zcela anonymní a předem děkuji za čas, který dotyční stráví při jeho vyplnění. Jak už jsem jednou v této diplomové práci uvedla, vrátilo se mi z celkového počtu deset pouze sedm vyplněných dotazníků. Jsem si však jistá, že ti, kteří se mému dotazníku věnovali, čerpali ze svých letitých životních zkušeností, a to nejen z profesního, ale také

z osobního života. Pojďme tedy zjistit, jak na možnost aplikace této metody pohlíží ti „povolaní“.

K dotazníku se vyjadřovalo 7 pedagogů ve věkovém rozpětí od 34 do 55 let. Dotyční zastupují všechny tři cizí jazyky, které základní škola nabízí, čili se vyjadřovali k možnosti potenciálního využití principů sugestopedie v anglickém, německém a francouzském jazyce.

Dle údajů, které jsem získala, používají právě tři pedagogové výhradně tradiční metody. Konkrétně se jedná o vyučující anglického a německého jazyka. Byla jsem zvědavá, zda při používání tradičních nebo alternativních metod rozhoduje věk vyučujícího. Domnívala jsem se, že mladší kolegové se nebojí trochu experimentovat a jistá podoba alternativy je jim blízká. Při mém výzkumu se však toto nepsané pravidlo nepotvrdilo, ba naopak mezi třemi vyučujícími, kteří dávají přednost tradičním metodám, patří i dva nejmladší kolegové z celé skupiny vyučujících. Další tři učitelé stojí na pomezí; tedy používají jak tradiční tak alternativní podobu výuky. Pouze jeden či jedna, konkrétně se jedná o vyučujícího angličtiny, se rozhodně nebojí, dle popsaných zkušeností a názorů, experimentovat. Napovídají tomu i pozitivní výsledky a zkušenosti s jednou konkrétní alternativní metodou. V tomto okamžiku jsme si tedy objasnili, jaký vztah na první pohled zaujímají pedagogové této školy k alternativní podobě výuky.

V další části dotazníku jsem hlouběji zjišťovala, jaké konkrétní alternativní metody při své výuce používají. U těch, kteří se v první otázce vyjádřili kladně k alternativním metodám, mě zajímaly právě jejich zkušenosti s těmito metodami. Ti, v jejichž „repertoáru“ dominuje pouze tradiční podoba, neuvedli samozřejmě ani jednu alternativní metodu. U našeho nevyhraněného křídla, tedy u těch, kteří stojí na pomyslném pomezí nezazněl též žádný konkrétní název, ale pouze jednotlivé prvky, které považují za určitý druh alternativy ve výuce. Heslovitě tedy uvedli například „využití internetu v hodinách, film, současnou hudební tvorbu či kontakt se současnou kulturou“. Konkrétní název alternativní metody se objevil pouze v jednou případě, jednalo se o „Nepustilovu metodu“. Trochu mě zamrzelo, když mi jeden vyučující prostřednictvím této otázky dotazníku sdělil, že vůbec neví, co jsou to alternativní metody výuky cizího jazyka. Na to se dá reagovat jedině tak, že mu velmi ráda věnuji kopii této diplomové práce.

Další otázky se týkaly aktuální výuky cizích jazyků. Prostřednictvím dotazníku se vyjadřovali k jejich samotné výuce, konkrétně jsem je vyzývala k vyjmenování konkrétních kreativních prvků, kterými zpestřují svoji výuku. Co se týká jejich zájmu

sledovat aktuální „trendy“ ve výuce, odpověděla většina souhlasně, „spíše ano“. V jednom případě vyučující dodal, že se snaží sám vyhledávat různé semináře a doplňkové informace na internetu. Dle odpovědí se naši vyučující opravdu snaží včlenit tu a tam do své výuky, jak sami uvedli, různé kreativní aktivity. Mezi ně patří nejčastěji projekt, zájezdy do zahraničí, reálie, filmový či hudební příspěvek, prvky dramatizace, hraní rolí, pohyb, výtvarná činnost, koláž nebo práce s portfoliem. Pochválit si zaslouží právě ti, kteří uvedli, že se snaží připravit si vlastní materiály. Když se podíváme na tento výčet, konkrétně na hudební příspěvek, prvky dramatizace a hraní rolí, nápadně nám to připomene principy, které využívá metoda sugestopedie. V tomto ohledu tedy vidíme, že aniž by si to dotyční uvědomovali, používají ve svém vyučování právě těch prvků, které se okrajově blíží základním principům sugestopedie.

Následující otázky se již přímo dotýkaly možnosti využití sugestopedie. Ve většině odpovědí zazněla reakce, že o samotné metodě již informanti slyšeli. Nejčastějším zdrojem byly přednášky na vysoké škole, ale zdrojem se staly i reklamní letáky či konzultace s kolegy. Samotnou metodu nevyužívá žádný z vyučujících. V jedné odpovědi se dotyčný či dotyčná snaží využívat nahrávky na principu sugestopedického textu. Při představě, že by se žáci psychicky uvolňovali za doprovodu barokní hudby, změnili by si identitu a získali role a během hodiny by se fyzicky uvolňovali, se vyjadřovali všichni spíše skepticky. Zejména pochybovali nebo spíše, dle jejich slov, si neumí představit reakci žáků na uvolnění při barokní hudbě, přičemž poukazují na kázeňské problémy. Připojují i zkušenosti s podobnými aktivitami, které vždy nedopadly, tak jak si představovali. Na druhé straně se však ztotožňují s tím, že hraní rolí a dramatizace či sugestopedický text je velmi příjemnou změnou, kterou hodnotí velmi pozitivně a rozhodně se jim při výuce osvědčila. Nakonec souhlasně všichni dodali, že velmi závisí na skupině, ve které je tato činnost prováděna. Jak bylo uvedeno, „skutečně se pracuje jinak ve třídě, která má malý počet žáků, žáci jsou na stejné jazykové úrovni, do hodin se těší, pravidelně se připravují a aktivně spolupracují“. Z jejich názorů jsem tedy vyvodila, že některé principy by rozhodně bylo možné při jejich výuce použít, ba je dokonce i už někdy použili, ale před aplikací ostatních principů by velmi zvažovali, v jaké konkrétní třídě a za jakých podmínek by si je mohli dovolit použít. U poslední otázky dotazníku stačila všem pouze jedna odpověď. Dotázaní potvrdili, že by se metodě, která by přinesla určitou akceleraci v učení se a žáky by viditelně bavila, rozhodně „nebáli“ a pokud by měli „při ruce“ ještě navíc i výukový materiál, některé prvky této metody by rozhodně používali.

6.4. Vyhodnocení

Na základě aplikace základních principů metody sugestopedie, které jsem přizpůsobila podmínkám prostředí základní školy; z mého pohledu a dojmů, které jsem nabyla při vedení výuky; ze samotné práce žáků, z jejich ochoty spolupráce, z jejich verbálních i neverbálních projevů, z jejich anonymních názorů na průběh výuky; dále z názorů, zkušeností a podnětů učitelů jsem dospěla k názoru, že jednotlivé prvky metody sugestopedie přinášejí efektivitu v hodinách německého jazyka v devátém ročníku základní školy, a proto lze tuto metodu aplikovat a využít nejen v prostředí jazykových škol. K uvedenému závěru jsem dospěla porovnáním negativních a pozitivních stránek, které „vyšly na povrch" v průběhu práce s touto metodou.

Mezi převažující pozitiva jsem zařadila, dle zhodnocení průběhu výuky, reakcí žáků a učitelů, následující ověřené skutečnosti:

- materiální vybavení a celkové prostředí třídy neodporuje požadavkům sugestopedie a je možné jej přizpůsobit požadovanému edukačnímu prostředí tak, jak to vyžaduje metoda
- sugestopedická koncepce výuky je v souladu s tradiční podobou výuky, je tedy možné kdykoliv použít jakoukoliv sugestopedickou aktivitu
- sami žáci se cítí přirozeně; uvědomují si, že tvoří kolektiv a všímají si více sami sebe a svého okolí
- naprosto všichni jsou zapojeni do práce, nikdo není izolován
- při práci aktivně spolupracují, ztrácejí ostych a strach
- fyzické uvolnění přináší viditelnou sílu, která je dobíjí
- vytváří se nový pevnější vztah k vyučujícímu
- vlastní učení je prezentováno názorně, a to v praktické podobě
- žáci jsou schopni, v přiměřené podobě, psychicky relaxovat
- ze strany žáků je oceněn sebemenší kreativní prvek, který je zařazen do výuky
- aniž by si to sami učitelé uvědomovali, používají úspěšně již řadu let ve své výuce prvků, které jsou nápadně blízké principům sugestopedie
- většina vyučujících je otevřena určité alternativě a aktivně se zajímá o nových trendech ve výuce
- jsou ochotni věnovat čas k tvorbě vlastních učebních materiálů

- více jak polovina vyučujících již slyšela o metodě sugestopedii a umí si představit, že by ji při své výuce použila

Ze negativa, která však nejsou natolik zásadní, že by znemožnila možnost aplikace metody sugestopedie, jsem označila následující vypozorované skutečnosti:

- sugestopedie patří k těm metodám, které jsou časově náročné na přípravu
- většina námětů pro výuku vzniká „v hlavě" kreativního pedagoga
- ukázalo se, že se nelze obejít, v konkrétních případech, bez teoretické základny, kterou nabízejí učebnice a pro žáky představují „záchytný bod"
- většina vyučujících podceňuje své žáky

Z jednoduché „rovnice", ve které porovnávám mezi sebou pozitiva a negativa možnosti aplikace základních principů sugestopedie, mi jednoznačně vyplívá, že alternativní metodu sugestopedii je rozhodně možné aplikovat ve výuce německého jazyka, v našem případě, konkrétně v devátém ročníku základní školy.

Sugestopedie je tedy metodou, která má rozhodně jak žákům tak vyučujícím co nabídnout. V návaznosti na získané výsledky by mohl být proveden podobný výzkum, který by se zabýval možností rozšíření této metody i v ostatních ročnících základní školy a popřípadě i rozšíření na prostředí střední školy. Tento nový průzkum by pomohl rozšířit kvalitu jména sugestopedie a samozřejmě apelovat na vyučující, aby se rozhodně nebáli poznat a používat i něco jiného, co opravdu funguje. I z tohoto důvodu bych velmi ráda prezentovala svoji diplomovou práci jako metodickou příručku, která by sloužila k inspiraci nebo přinejmenším k zamyšlení se, zda vyučující opravdu používají metody, které skutečně odpovídají potřebám žáků a dostatečně rozvíjí jejich dovednosti a celkovou osobnost.

Závěr

I když jsem „po boku“ této metody strávila hodně času, stále bych ji mohla přirovnat k „neznámé cizince“. Na první pohled vás okouzlí a i když si myslíte, že jste ji dobře poznali, stále je v ní nějaké to kouzlo, které zůstane na vždy skryto. Právě tento dojem ve mně zanechala sugestopedie. Sugestopedie je živel, umění, hýří barvami, dodává energii, dodává náboj.

Možná právě z tohoto důvodu se tato alternativní metoda stala tou, které jsem vlastně věnovala tuto diplomovou práci. Myslím si, že si to tato neobyčejná metoda rozhodně zaslouží.

I když jsou informace o této metodě obsahem většiny stran, své místo si zde našly samozřejmě i ostatní vyučovací metody a kapitola věnovaná problematice vyučování německého jazyka na základní škole. Jsou tedy nedílnou součástí teoretické části práce. Ta se v konkrétní podobě zabývá vymezením pojmu vyučovací metoda, výukou německého jazyka na základní škole a dále přehledem tradičních a alternativních metod. V rámci alternativních metod se zaměřuje komplexně na jednu vybranou metodu, na sugestopedii.

Převážně pak praktická část má být odpovědí na otázku, kterou jsem si stanovila za cíl této práce. Zjišťovala jsem, zda by bylo možné aplikovat základní principy sugestopedie do výuky konkrétně německého jazyka na prostředí základní školy.

Ze subjektivních názorů na samotný průběh aplikace metody, z odezvy žáků a vyučujících jsem nalezla odpověď na moji otázku. Po závěrečném vyhodnocení jsem se utvrdila, že sugestopedie je metodou, jejíž kvalit by mohli využít i žáci základních škol.

Protože jsem aplikovala metodu jen na „doporučený vzorek žáků“, konkrétně se jednalo o devátý ročník vybrané jihomoravské základní školy, vyzývá mě tato metoda k tomu, abych se, v rámci dalšího výzkumu, pokusila aplikovat její principy i na prvním stupni základní školy či na prostředí střední školy.

Doufám, že tato práce bude znamenat pro všechny čtenáře impulz k tomu, aby se blíže seznámili s touto metodou a co více, aby ji dokonce i začali používat.

Resumé

Diplomová práce *„Principy sugestopedie jako inspirace pro výuku německého jazyka na ZŠ“* vychází z předpokladu, přizpůsobit aktuální výuku cizích jazyků na základních školách současným požadavkům. Mezi tyto požadavky se řadí zejména rychlost, efektivita a ekonomičnost. Sugestopedie svoji podstatou tato kritéria nejen splňuje, ale nabízí i mnohem více. Samotná práce je tedy postavena na velmi jednoduché otázce: *„Je možné, aby kvalit, které tato metoda přináší, mohli využít i žáci základních škol?“*.

Odpověď na tuto otázku představuje jak teoretická tak i praktická část této diplomové práce. Část teoretická se opírá o fakta, studie a informace, které teoreticky vysvětlují zadaný problém. Naproti tomu popisuje praktická část, doplněna obrazovým materiálem, podrobně průběh aplikace principů této metody v prostředí vybrané základní školy.

Primárním cílem této práce je však poskytnout všem, kteří se zajímají o nové možnosti ve výuce cizích jazyků; nové nápady či inspiraci, jak zefektivnit, doplnit či jen zpestřit svoji dosavadní výuku.

Summary

The diploma thesis „*The Principles of Suggestopedia as Inspiration for German Language Teaching at Primary Schools*“ is based on the assumption of possible modification of current foreign language teaching at primary schools according to present requirements. Among the requirements are especially pace, efficiency and economy. Suggestopaedic principles not only meet the criterion but also offer much more. This work itself stands on a simple question: *„Is it possible for pupils at primary schools to exploit the qualities that Suggestopedia offers?“*.

The answer to this question can be found both in theoretical part and in practical part of this thesis. The theoretical part is based on facts, studies and information which explain the given issue theoretically. On the other hand, the practical part, supplemented by pictorial material, describes in detail the process of application of principles of this method to environment of a chosen primary school.

However, the primary goal of this work is to offer to all who are interested in new possibilities in foreign language teaching new ideas or inspiration how to streamline, supply or enrich their previous tuition.

Použitá literatura:

ACKERMANN, R. a kol. *Seminare lebendig gestalten*. Offenbach : Gabal Verlag, 1995. 188 s. ISBN 3-89749-196-6.

BAUR, R. S. *Superlearning und Suggestopädie*. Berlin : Langenscheidt, 1990. 135 s. ISBN 3-468-49449-1.

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 267 s.

ČERYCH, L. a kol. *Priority pro českou vzdělávací politiku*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. ISBN 80-211-0330-2.

CHODĚRA, R.; RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava : Ostravská univerzita, Ped. fakulta, 1999. 163 s. ISBN 80-7042-157-6.

JANÍKOVÁ, V.; MICHELS-McGOVERN, M. *Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno : MU, 2002. 97 s. ISBN 80-210-2344-9.

JANÍKOVÁ, V. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno : MU, 2008. 161 s. ISBN 978-80-210-4620-7.

JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Brno : MU, 2005. 86 s. ISBN 80-210-3782-2.

JŮVA, V. *Pedagogika jako věda*. Brno : Univerzita J. E. Purkyně, Fil. fakulta, 1977. 194 s.

JŮVA, V. a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 165 s.

MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno : MU, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 328 s.

NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc : Univerzita Palackého, Ped. fakulta, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

ORTNER, B. *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning : Hueber, 1998. 195 s. ISBN 3-19-006629-9.

PECINA, P.; ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : MU, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník 4. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno : MSD Brno, 2005. 140 s. ISBN 80-86633-33-0.

TEPPERWEIN, K. *Umění lehce se učit*. Pelhřimov : Stanovum, 1993. 157 s. ISBN 80-900784-4-3.

ZAJÍCOVÁ, P. *Didaktik der Fremdsprache Deutsch*. Ostrava : Ostravská univerzita, Fil. fakulta, 2005. 176 s. ISBN 80-7042-605-5.

Jiné zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upracující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. 126 s. ISBN 8087000021.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme / [překlad Jaroslava Ivanová ... et al.; odpovědná redaktorka Hana Dziková]. -- 1. české vyd. -- Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Sugestopedický text

Příloha č. 2: Text - psychické uvolnění

Příloha č. 3: Text - učební sugesce

Přílohy č. 4: Dotazník pro učitele cizích jazyků

Přílohy

Příloha č. 1: Sugestopedický text

Meine Freunde kommen zu Besuch
Moji přátelé přijdou na návštěvu

Wer kommt heute? Wer ist schon da?
Kdo přijde dnes? Kdo je už tady?

Wann kommt Eva? Wann kommt Stefan?
Kdy přijde Eva? Kdy přijde Stefan?

Eva kommt um 20 Uhr.
Eva přijde ve dvacet hodin.

Stefan kommt später.
Stefan přijde později.

Livia kommt bestimmt mit dem Zug.
Livia přijede určitě vlakem

Bernard kommt mit dem Bus, Jan kommt mit dem Auto.
Bernard přijede autobusem, Jan přijede autem.

Helga telefoniert: „Ich komme mit der Straβenbahn“
Helga telefonuje: „já přijedu tramvají“

Helga kommt mit Jana.
Helga přijde s Janou.

Hans kommt auch.
Hans přijde také.

Herr Konrad, Mario, Luisa, Johann und Sebastian sind schon da.
Pan Konrad, Mario, Luisa, Johann a Sebastian jsou už tady.

Alle sind schon da.
Všichni jsou už tady.

Heute ist mein Haus voll.
Dnes je můj dům plný.

Ich bin glücklich.
Jsem šťastná.

Alle sind zufrieden. Ich koche schnell das Abendessen.
Všichni jsou spokojení. Vařím rychle večeři.

Ich habe Hunger. Du hast Hunger. Er hat Hunger. Sie hat Hunger.
Mám hlad. Ty máš hlad. On má hlad. Ona má hlad.

Wir haben Hunger. Ihr habt Hunger. Sie haben auch Hunger. Wir möchten essen.
My máme hlad. Vy máte hlad. Oni mají taky hlad. Chtěli bychom jíst.

Was machst du?
Co děláš?

Ich koche Spaghetti. Mein Freund kocht Kaffee. Habt ihr Durst?
Vařím špagety. Můj přítel vaří kávu. Máte žízeň?

Wir haben Durst! Herr Konrad, trinken Sie auch Bier?
Máme žízeň! Pane Konrad, pijete taky pivo?

Nein, ich trinke nur Wasser oder Tee.
Ne, piji jen vodu nebo čaj.

Na gut, machen wir auch Tee! und ein Stück Torte dazu!
No dobrá, udělejme také čaj! a kousek dortu k tomu!

Mario, was machst du?
Mario, co děláš?

Ich suche die Torte!
Hledám ten dort!

Warum suchst du die Torte?
Proč hledáš ten dort?

Ich möchte sie essen.
Chtěl bych ho sníst.

Luisa, was machst du?
Luiso, co děláš ty?

Ich male dich.
Maluji tě.

Warum malst du gerade mich?
Proč maluješ právě mě?

Das ist ein Bild für dich!
To je obrázek pro tebe!

Das ist sehr nett von dir!
To je velmi milé od tebe!

Mario sucht die Torte; Luisa malt; Helga, Johann, Sebastian, was macht ihr?
Mario hledá dort, Luisa maluje; Helgo, Johanne, Sebastiane, co děláte vy?

Wir warten auf euch. Wir möchten endlich essen!
Čekáme na vás. Chceme konečně jíst !

Příloha č. 2: Text - psychické uvolnění

Zhluboka se nadýchněte a během výdechu si představte číslo sedm a barvu červenou. Přitom co nejvíce uvolněte hlavu: nejdříve kůži na hlavě, potom čelo a nakonec obočí, uvolněte bradu a svaly kolem očí a úst. Uvolníte je a pociťujete, jak příjemně se uvolňuje vaše tvář.

Opět se zhluboka nadýchněte a během výdechu si představte číslo šest a barvu oranžovou. Přitom co nejvíce uvolněte horní polovinu těla - nechte zcela vědomě klesnout ramena - a potom uvolňujte plíce a bránici. Pociťujte zcela jasně, jak se zvětšuje uvolnění horní poloviny těla až do úplného uvolnění.

Znovu se zhluboka nadýchněte, a během výdechu si představte číslo pět a barvu žlutou. Přitom prohlubte uvolnění břicha a dolních končetin až dolů k nohám. Všímejte si svých pocitů a vnímejte toto krásné uvolnění v dolní polovině těla a v dolních končetinách. Dolní polovina těla, dolní končetiny - nohy jsou úplně volné a uvolněné.

Ještě jednou se zhluboka nadýchněte a během výdechu si představte číslo čtyři a barvu zelenou. Přitom se uvolněte i duševně. Nechte myšlenky volně plynout, nevěnujte jim prostě pozornost, nechte jim volný průběh, nemají pro vás žádný význam, žádnou důležitost.

Znovu se zhluboka nadýchněte, během výdechu si představte číslo tři a barvu modrou. Pociťujte přitom příjemné uvolnění tváře. Uvolněte se víc a víc, myšlenky plynou a vy se uklidňujete.

Opět se zhluboka nadýchněte, během výdechu si představte číslo dvě a barvu bledě fialovou. Duševně jste absolutně klidní a nevynořují se žádné nové myšlenky. Cítíte v sobě krásné ticho.

Ještě jednou se zhluboka nadýchněte, během výdechu si představte číslo jedna a barvu fialovou, barvu macešek. Zatímco vidíte tuto tmavě fialovou barvu před svým duchovním zrakem, cítíte v sobě absolutní ticho. Úplně se tomuto pocitu odevzdejte. Nyní se nacházíte v samotném vnitřku své podstaty. Absolutní ticho obejme celé vaše bytí a zcela vás naplní. Vy sami se zotavujete a již čerpáte nové síly. Jste naprosto uvolnění, zcela klidní, úplně tiší.

Jsem úplně uvolněný, jsem přitom nadšený a vědomosti, které si přeji se ke mně samy jen hrnou.

Stále se soustřeďuji docela lehce na to, co právě dělám, a mé učení mi den ze dne způsobuje větší radost.

Příloha č. 3: Text - učební sugesce

Jsem úplně uvolněný a učím se nadšeně. Každý učební krok stupňuje moji radost z výkonu.

Těším se z pokroku, který mi umožňuje nová učební metoda a zároveň vidím i praktický prospěch z učební látky.

Pronikám do učební látky den ze dne hlouběji a cokoliv jsem si v paměti uložil, natrvalo tam zůstane.

Nové poznatky spolehlivě a harmonicky použiji ve svém životě.

Přestávka …

Vracejte se pomalu zpět. Počítejte v myšlenkách do tří, otevřete oči a buďte bdělí. Jste bdělí a cítíte se úplně svěží a příjemně. Cítíte se celkově svěží a příjemně.

Příloha č. 4: Dotazník pro učitele cizích jazyků

Vážení respondenti,

jsem studentka Pedagogické fakulty MU v Brně oboru Učitelství německého jazyka pro základní a jazykové školy a v současné době pracuji na diplomové práci, která zkoumá možnost aplikace základních principů alternativní metody sugestopedie do klasické výuky německého jazyka na ZŠ. Chtěla bych Vás formou tohoto dotazníku poprosit o pár minut Vašeho času k jeho vyplnění. Dotazník je zcela anonymní. Vaše odpovědi se budou jistě opírat o Vaše životní zkušenosti, které jsou pro mne velmi cenné.

Mnohokrát děkuji

1) Je mi …… let

2) Jaký cizí jazyk vyučujete?

……

3)Vedete Vaši výuku tradičně (používáte tradiční metody) nebo alternativně (používáte alternativní metody)? Používám:

◦ pouze tradiční metody ◦ pouze alternativní metody ◦ tradiční i alternativní metody

4) Pokud používáte při Vaší výuce alternativní metody, které to jsou?

……
……

5) Pokud jste uvedl/a nějaké alternativní metody u otázky 4 odůvodněte prosím, proč dáváte přednost právě této metodě popř. metodám?

……
……
……
……
……

6) Zajímáte se aktivně o aktuálních „trendech" ve výuce jazyka, který vyučujete?

◦ určitě ano

◦ spíše ano

◦ sám/sama od sebe ne, ale pokud se ke mně dostane např. nějaká publikace, přečtu si ji

◦ vůbec nemám zájem

7) Zařazujete do své výuky nějaké kreativní prvky, které by zpestřily Vaši výuku? Pokud ano, napište prosím, o jakou konkrétní činnost se jedná?

……
……
……
……

8) Slyšel/a jste už o sugestopedii? Pokud ano, kde jste se o této alternativní metodě dozvěděl/a? Pokud dokonce používáte sugestopedii při Vaší výuce, prosím napište Vaše osobní zkušenosti s touto metodou.

……
……
……

9) Jaký je Váš názor na základní prvky sugestopedie jako je např. psychické a fyzické uvolnění za doprovodu barokní hudby, učení se na základě aktivní účasti žáků, hraní rolí. Myslíte si, že je vůbec možné tyto prvky aplikovat do prostředí ZŠ?

……
……
……
……
……
……
……

10) Kdyby jste zjistil/a, že sugestopedie je metodou, která bude pro Vaši jazykovou skupinu znamenat určitou akceleraci v učení se cizímu jazyku a žáky bude viditelně bavit, začnete ji používat?

◦ určitě ano

◦ jen v případě, že bych měl/a k dispozici kvalitní výukový materiál a nemusel/a bych vytvářet nic sám/sama

◦ nemám chuť cokoliv měnit