

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2020

Jitka Bezděková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Jitka Bezděková

Využití metody sugestopedie při výuce angličtiny u žáků
s SPU na 1. stupni základních škol

Olomouc 2020

vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jan Chrastina, Ph.D

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury uvedené v bibliografických citacích diplomové práce.

V Olomouci, dne 9. 7. 2020

.....

podpis

Touto cestou chci poděkovat vedoucímu své diplomové práce, panu Mgr. et Mgr. Janu Chrastinovi, Ph.D. za cenné rady, podporu, pomoc, vedení a vstřícný přístup během našich konzultací. Děkuji Bohu, svojí rodině a přátelům, zejména Zdence Míčové za neutuchající podporu při mém studiu, paní Mgr. Pavle Netušilové za poskytnutí individuálního kurzu sugestopedie pro pochopení jejího smyslu, a v neposlední řadě duchovnímu otci Františku Eliášovi za pozvednutí v klíčových situacích.

Obsah

OBSAH	6
ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	9
1.1 VYMEZENÍ POJMU SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	9
1.2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA.....	12
1.3 METODY PŘI OSVOJOVÁNÍ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ.....	14
2 SUGESTOPEDIE	16
2.1 VYMEZENÍ POJMU SUGESTOPEDIE.....	18
2.2 KONCEPT METODY SUGESTOPEDIE	18
2.3 TECHNIKA VÝUKY SUGESTOPEDIE.....	20
2.4 ROLE UČITELE A ŽÁKA	21
2.5 PROSTŘEDÍ UČEBNY	22
2.6 PRŮBĚH SUGESTOPEDICKÉ LEKCE	23
2.7 POZITIVNÍ OHLASY UŽIVATELŮ SUGESTOPEDIE	25
2.8 REFERENCE UŽIVATELŮ KURZU.....	26
2.9 ODPŮRCI SUGESTOPEDIE	28
2.10 ROZHODNUTÍ PRO UŽITÍ SUGESTOPEDIE VE VÝUCE.....	28
2.11 PLAYLIST PRO SUGESTOPEDICKOU LEKCI.....	29
PRAKTICKÁ ČÁST	32
3 KAZUISTIKA ŽÁKŮ SE SPU	32
4 NÁVRH VYUČOVACÍ JEDNOTKY	35
4.1 REFLEXE VYUČOVACÍ JEDNOTKY	38
5 NÁVRH VYUČOVACÍ JEDNOTKY PRO NIŽŠÍ ROČNÍKY	42
6 ZÁSOBNÍK VYUČOVACÍCH LEKCÍ S PRVKY SUGESTOPEDIE PRO JAZYKOVÉ LEKCE NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL	45
6.1 RELAXAČNÍ CVIČENÍ	45
6.2 FAMILY	46
6.3 CLOTHES/ WEATHER.....	48
6.4 AESOP’S FABLES.....	54
6.5 NEVERENDING STORY	58
ZÁVĚR	62
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	63

ÚVOD

„To all those who love to learn and learn through love”

Dr. Georgi Lozanov, 1926-2012

Mojí velkou láskou, dá-li se to takto nazvat, je jazyk anglický. Když jej aktivně používám, stává se ze mě jiný člověk. Před čtyřmi lety jsem byla obdarována možností vyučovat tento jazyk žáky na základní malotřídní škole. Ve všech pěti ročnících jsem se setkávala s dětmi, jež se pro svůj handicap, specifické poruchy učení, potýkaly s mnoha problémy, které jim studium cizího jazyka přinášely, ba odrazovaly. Když přišel čas rozhodnout se, jakým tématem se budu ve své diplomové práci zabývat, měla jsem téměř jasno. Mé myšlenky se ubíraly směrem k prozkoumávání nabízejících se alternativních metod pro výuku jazyka. Právě takových, aby žáci byli pro svou přirozenost otevření, nebáli se komunikovat, nebyli svázáni obavami, že udělají chybu, která má v naší společnosti stále pevně zakořeněné dogma neúspěchu. Mým přáním je, aby žáci přijímali cizí jazyk stejně tak přirozeně, jako jazyk mateřský, aktivně ho používali a rozvíjeli své komunikační schopnosti ve všech jazykových rovinách. Za velmi zajímavou metodu považuji právě sugestopedii.

Zjišťovala jsem, s jakým úspěchem je metoda využívána ve vzdělávací oblasti, jaké jsou její přednosti oproti jiným metodám, především s ohledem na skutečnost, jak může právě tato metoda pomoci odbourat bloky v komunikaci, které se obecně u dětí s SPU na prvním stupni základních škol tak hojně vyskytují. Rovněž mě při jejím užití nadchly reakce absolventů ohledně obohacení slovní zásoby bez drilu a nutného opisování slovíček. Vzhledem k diagnostikám dětí v mé třídě vítám i tuto skutečnost jako velmi účinnou, neboť motorické obtíže často poruchy provází.

Dala jsem si za cíl popsat aplikaci metody sugestopedie u žáků s poruchami učení v kontextu současného stavu poznání v oblasti vzdělávání metodou sugestopedie.

Svémi získanými závěry chci navrhnout způsob začlenění této metody do výuky na prvním stupni základní školy, zejména pak právě u žáků se specifickými poruchami učení a navrhnout jazykové lekce s prvky sugestopedie na 1. stupni ZŠ.

Teoretická část

1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (SPU) jsou jedním z nejvíce skloňovaných pojmů této doby, o kterém je hojně diskutováno a dostalo se tak do podvědomí naší společnosti. Specifickou poruchu učení či vývojovou poruchu učení můžeme klasifikovat jako poruchu, která způsobuje obtíže během vzdělávacího procesu. Tento pojem v sobě skrývá různé skupiny dysfunkcí, jež mohou být příčinou celé škály problémů ve výuce. Samotná problematika se odráží na osobnosti člověka, prolíná prostředím, ve kterém se pohybuje. Bartoňová (2006) uvádí, že velký důraz se klade na včasnou diagnostiku a zajištění následné reedukační péče a podpory. Jedním z hlavních důvodů je eliminovat možný negativní vliv na další vzdělávací, či pozdější profesní dráhu jedinců.

„Mezi naše přední odborníky zabývajícími se tematikou specifických poruch učení u nás řadíme Matějčka (1993), Zelinkovou (1994), Tymichovou (1992).“ (Bartoňová, 2006, s. 143). Byl to právě Zdeněk Matějček, který si získal úctu především svým laskavým a citlivým přístupem. Dále se u nás specifickými poruchami učení zabýval Zdeněk Žlab, v současné době jsou to Věra Pokorná, Anna Kucharská a další.

1.1 Vymezení pojmu specifické poruchy učení

Pojem specifické poruchy učení označuje určitou skupinu poruch, jež se projevují při získávání vzdělávacích dovedností. Existuje celá řada definic popisující tuto poruchu. Například Zdeněk Matějček považoval za významnou definici expertů z USA z roku 1980: *Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými poruchami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní*

činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů (Matějček 1993, s. 24, in Bartoňová 2006). Projevují se například ve čtení, mluvení, počítání či psaní. Etiologie těchto poruch je individuální. Bartoňová uvádí, že: *O příčinách vzniku specifických poruch učení existuje celá řada teorií. Důležité je, zda vycházíme z aspektů neurofyzilogických, psychologických, speciálně-pedagogických, sociologických či lingvistických.* Svůj původ mohou mít v dysfunkci centrální nervové soustavy, v lehkém mozkovém postižení, v dědičnosti. Příčinou však také podle nejnovějších výzkumů se pokládá nestabilní a nepříznivé vlivy rodinného prostředí, stejně tak nepříznivé podmínky školního prostředí. Jako důležité vidí odborníci také příčiny v době vzniku, kdy mohlo dojít k drobnému poškození mozku – v období:

- prenatalním - důležitou roli zde hraje onemocnění matky, kouření a požívání alkoholu v době těhotenství, nedostatečný přísun kyslíku
- perinatálním – komplikovaný porod, poškození hlavičky novorozence
- postnatálním – častá infekční onemocnění, která se projeví do dvou let věku dítěte.

Většina autorů se shoduje na označení specifických poruch učení jakožto na průvodní znaky neočekávaných obtíží, které se mohou vyskytovat i u žáků s průměrnou či nadprůměrnou inteligencí. Jako doprovodné symptomy se nezdáka objevují porucha řeči, motoriky, impulzivní chování nebo schopnost se soustředit na samotný výkon. Jejich vzájemným prolínáním často dochází k znemožnění hladkého průběhu edukace a způsobují selhávání žáka v jeho školních výkonech, ovlivňují jeho chování, schopnost porozumět zadaným úkolům, a tím ho přirozeně nutí neadekvátně reagovat na své okolí a vyvolávají v něm úzkost, strach a obavy ze špatných výsledků. Je důležité si uvědomit, že specifické poruchy učení nepůsobí ojediněle, ale zasahují celou osobnost jedince. Jednotlivé projevy se mohou kombinovat, prolínat v závislosti na porušení dané funkce, proto jedinci nemohou tvořit stejnorodou skupinu. Například jestliže je porušena funkce vnímání při čtení, je předpoklad, že dítě bude mít s touto dovedností potíže.

Bartoňová (2006) poukazuje na vícero označení pro tuto poruchu. V odborné pedagogické literatuře se setkáváme s termíny specifické poruchy učení nebo chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, které v sobě zahrnují jednotlivé názvy specifikující danou oblast postižení. Jsou to dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Pokorná (2001, in Bartoňová, 2006) poukazuje na nejednotné užívání terminologie v české a zahraniční literatuře, které odráží různorodý náhled

na celkovou problematiku poruch učení vyžadující interdisciplinární přístup. Bartoňová, 2006 uvádí toto užití:

- Dyslexie – specifická porucha učení čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Dítě má problémy s rozpoznáním a zapamatováním jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér (Matějček 1993, 1995., Pokorná 1997, Zelinková 1995, in Bartoňová, 2006). Dyslexie může být postihnout správnost a rychlost čteného textu, stejně tak jeho porozumění.
- Dysgrafie – specifická porucha psaného projevu, postihuje zejména úpravu jeho úpravu, osvojování jednotlivých písmen. Rovněž jako u dyslexie, žák zaměňuje tvarově podobná písmena, směšuje dohromady psací a tiskací písmo. Písmo se jeví neuspořádané, nejednotné, je zde patrná neschopnost udržení výšky písma, lineatury. V neposlední řadě je to vadné držení psacího náčiní, samo o sobě podporující tenzi v oblasti ruky.
- Dysortografie – specifická porucha pravopisu, velmi často se vyskytuje společně s dyslexií. Tato porucha se bezprostředně týká přímo tzv. specifických dysortografických jevů, nepostihuje tedy celou oblast gramatiky jazyka. Projevuje se v záměně tvarově podobných písmen, žák často slovo zkomolí nebo celé vynechá. Spočívá také ve vynechání označení délek samohlásek, rozlišování grafických symbolů. Žák při používání různých podpůrných prostředků v rámci reedukace je schopný si pravopisné jevy osvojit i správně zdůvodnit, ale potřebuje ke své práci více času, aby jej právě časově limitované úlohy nevyvedly z míry.
- Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností a zvládnutí základních početních výkonů. Dítě může mít problémy s označováním množství, se schopností správně přečíst čísla, číslice, operační symboly, správně zvolit a provádět matematické operace – sčítat, odčítat, násobit a dělit.
- Dyspinxie – specifická porucha kreslení, přičemž je zde základní charakteristikou nízká úroveň kresby. Typické je neobratné zacházení s kreslicím předmětem a ztížená schopnost přenést danou představu na plochu papíru. Velké potíže se objevují v pochopení perspektivy, trojrozměrnosti.

- Dismúzie – u této poruchy učení je postihnutá schopnost vnímání a vlastní reprodukce hudby, projevující se v rozlišování jednotlivých tónů, melodie, rytmu. Problémy se zápisem not pravděpodobně souvisí s dyslexií či dysgrafií.
- Dyspraxie – specifická porucha obratnosti, vykonávání každodenních běžných úkonů jak v různých činnostech, tak ve vyučování. Nejedná se pouze o projevy v tělesné výchově, ale také v pracovním vyučování. Děti bývají pomalé, nemotorné. Jejich výrobky jsou nevzhledné, a to často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazeny do skupin poruch psychického vývoje a jsou vymezeny v kategoriích F 80-F 89.

Základní diagnózy:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

1.2 Specifické poruchy učení ve výuce cizího jazyka

U žáků se specifickými poruchami učení ve výuce cizího jazyka je třeba dbát na dodržování několika zásad, které jsou nezbytné k úspěšnému osvojení učiva. Jde o různé druhy přístupů. Dle Zelinkové, 2005 jsou to tyto:

- Multisenzoriální přístup: žák zapojuje všechny smysly (sluch, zrak, hmat, pohyb). Moto tohoto přístupu je: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž. Tímto způsobem se žák aktivně zapojuje v hodině (Zelinková, 2005, s. 78-79).
- Komunikativní přístup: největší důraz se klade na schopnost žáka aktivně komunikovat v cizím jazyce. U žáků s SPU očekáváme vyjadřování pomocí

jednoduchých vět a musíme počítat s chybami, které tolerujeme. Pro úspěšnou komunikaci je potřeba, aby měl žák dostatečně zautomatizovaná gramatická pravidla a aby znal potřebná slovíčka (Zelinková, 2005, s. 81)

- Sekvenční přístup: Dodržování sekvenčního přístupu je velmi důležité. Žák postupuje při výuce krok za krokem, od jednoduššího učiva ke složitějšímu. Musí nejprve zvládnout předchozí látku, poznatky musí být dostatečně zautomatizované a teprve potom může postoupit k látce nové. Díky tomuto postupu může být žák úspěšný (Zelinková, 2005, s. 81)
- Strukturovaný přístup: Při tomto postupu se učí žáci slovíčka, která se stejně nebo podobně píšou. Jde o skupiny slovíček, která se liší první hláskou nebo koncovkou, která se rýmují atd. Podobná slova se žákům lépe pamatují. Další možností je učit se slovíčka, která se týkají jednoho tématu. Některým žákům více vyhovuje zapamatovat si právě tematicky spojená slovíčka (Zelinková, 2005, s. 81-82)
- Opakování učiva, automatizace: Učitel by měl se žáky s SPU neustále opakovat již probraná slovíčka i gramatiku. Díky častému opakování si žáci učivo lépe zapamatují, nové poznatky si zautomatizují a pak je mohou bez problému používat při různých úkolech nebo při komunikaci (Zelinková, 2005, s. 81-82)
- Respektování individuality žáka: Každý žák se specifickými poruchami učení je jiný. Žáci se liší druhem specifické poruchy učení, jejichmi projevy, intelektem, povahovými vlastnostmi, vliv na žáka má i jeho rodina a učitel. Ke všem žákům nemůžeme přistupovat stejně. Co vyhovuje jednomu žákovi, nemusí vyhovovat druhému. Proto je nutné zvolit takové metody výuky, které budou respektovat zprávu z odborného pracoviště a které budou danému žákovi vyhovovat.

Nácvik metakognitivních strategií: Učitel by měl vést žáky k tomu, aby se cítili spoluodpovědní za své vzdělávání. Měli by umět zhodnotit, co se jim povedlo a co ne. Pokud se jim něco nepovede, měli by být schopní najít příčiny svého neúspěchu. Tento přístup napomáhá k tomu, že se žák aktivně podílí na výuce a vztah učitele a žáka je partnerský (Zelinková, 2005, s. 83)

1.3 Metody při osvojování jazykových dovedností

Efektivitu při výuce cizího jazyka získáme vedením žáků k jednotlivým dovednostem, týkajících se komunikace, správné výslovnosti, rozšiřování slovní zásoby, dovednosti číst, porozumět textu a psát gramaticky správně. (Zelinková, 2005, s. 93-95)

- Komunikace: patří k hlavním cílům ve výuce cizích jazyků. I samotná výuka by měla být vedena v cizím jazyce, aby byli žáci zvyklí na běžnou komunikaci v daném jazyce. Učitel může své pokyny doplnit pohybem nebo ukázkou, pokud si žáci nejsou jistí, co mají udělat. Žáci s SPU mívají často problémy při komunikaci v cizím jazyce, problémy jim dělá vzpomenout si na slovíčka, slovní spojení atd. Pro procvičování komunikačních schopností může učitel použít dialogy, dramatizace nebo vyprávění podle obrázků. Měl by vždy volit témata, která jsou žákům blízká (Zelinková, 2005, s. 85)
- Výslovnost: učitel by se měl při výuce cizích jazyků zaměřit na výslovnost. Správnou výslovnost musí ovládat každý, kdo se učí cizí jazyk. Žáci s SPU mívají problémy naučit se správnou výslovnost, důvodem jsou obtíže v artikulaci a problémy se sluchovou percepcí. Žáci s SPU by měli nejprve dané slovíčko vícekrát slyšet, poté ho můžou opakovat společně s učitelem nebo se spolužáky. Pro žáky je lepší, pokud můžou procvičovat výslovnost společně se spolužáky. Nemají strach, že udělají chybu a že se jim budou spolužáci smát. Pokud žák nevyslovuje správně, tak učitel znovu opakuje správnou výslovnost daného slovíčka, dokud si žák správnou výslovnost nezapamatuje. Existují různé možnosti, jak může učitel se žáky procvičovat správnou výslovnost. Žáci mohou poslouchat zvukové nahrávky a následně opakovat. Dále mohou procvičovat výslovnost použitím písniček, básniček nebo říkadél. Učitel si také může připravit dvě kartičky, na kterých jsou dvě hlásky, které dělají žákům problémy. Učitel pak říká různá slova a žáci ukazují na kartičkách, kterou hlásku slyšeli (Zelinková, 2005, s. 86)
- Slovní zásoba: Žáci by se měli učit novou slovní zásobu bez použití češtiny. Pro žáky s SPU nebývá jednoduché vybavit si slova v češtině, proto je pro ně lepší utvářet si přímé spojení mezi předmětem nebo situací a pojmenováním v cizím jazyce. Pro prezentování nové slovní zásoby by měli učitelé využívat

multisenzoriální princip. Měli by se snažit, aby žáci do výuky zapojili co nejvíce smyslů, protože tímto způsobem si zapamatují nová slovíčka lépe. Jako pomůcky je možné použít různé obrázky, předměty, pantomimu, básničky, písničky s pohybem, hry nebo mohou používat různé počítačové programy (Zelinková, 2005, s. 86-89)

- Gramatika: Osvojování gramatických pravidel může být pro žáky s SPU velmi složité. Příčinou neúspěchu bývá většinou to, že žák neovládá gramatická pravidla v češtině a nemůže si s těmito znalostmi pomoci v cizím jazyce. Učitel musí k žákům přistupovat individuálně a musí nastavit takové cíle, které jsou pro ně splnitelné. Při výuce gramatických pravidel je někdy potřeba používat dril a je nutné probranou gramatiku neustále opakovat a upevňovat (Zelinková, 2005, s. 89)
- Čtení: Čtení je pro dyslektiky náročnou aktivitou, proto by se měl učitel snažit, aby jim čtení co nejvíce zjednodušil. Pro dyslektické žáky se doporučuje používat texty s většími písmeny, členěné do odstavců. Texty by neměly být příliš dlouhé a mohou být s obrázky, které žákovi také pomohou při čtení (Zelinková, 2005, s. 91)
- Psaní: Pro žáky s SPU se doporučuje, aby si text nejprve přečetli, napsali a vždy si ho po sobě zkontrolovali. Proto potřebují na psaní dostatek času. Doporučuje se, aby začali psát dřív než jejich spolužáci. Je to pro ně lepší, než když mají čas poté, co jejich spolužáci práci odevzdají. Jsou nervózní z toho, že spolužáci už mají hotovo, a spolužáci je mohou při odevzdávání rušit.

Psaní diktátů je velmi náročnou aktivitou. Proto by měl vyučující psaní diktátů pro žáky s poruchami učení přizpůsobit. Měl by diktovat takovým tempem, aby žáci psaní zvládali. Je lepší používat doplňování slov nebo slovních spojení do textu než psaní celých vět. Žáci by měli mít také více času na kontrolu, to mohou učitelé zajistit tím, že žáci píšou zkrácenou verzi diktátu. Místo diktátu je možné používat i jiná cvičení. Žáci mohou podle vzoru tvořit své vlastní věty, mohou rozvíjet jednoduché věty nebo dostanou cvičení se slovy, která mají spojit, a dané věty napsat (Zelinková, 2005, s. 93-95)

Specifikace poruch obecně, přístup, metody a zásady pro úspěšnost osvojení učiva u žáků s poruchami učení ve výuce cizího jazyka je třeba zohlednit pro mou práci. Zejména právě zásady úspěšnosti jsou vodítkem pro zařazení metody sugestopedie do vzdělávání.

2 Sugestopedie

Láska vytváří klid, důvěru a přispívá k prestiži učitele v očích studentů, a tak otevírá způsoby, jak využít rezervy v osobním podvědomí. Láska spolu s ostatními zákony vytváří potřebnou veselou, opravdovou a vysoce stimulující soustředěnou relaxaci. To vyžaduje klid, vytrvalost, uvolnění a nenapínanou koncentraci. Metafora (rodič pomáhající dítěti, jak jezdit na kole) ilustruje kvalitu psychologického vztahu mezi učitelem a žákem, což je podobně jako vztah matky a dítěte. Když existuje láska, existuje svoboda. Svoboda dává studentovi příležitost poslouchat svůj vnitřní hlas a zvolit si cestu k rezervám mysli v různých okamžicích procesu výuky. Svoboda není diktována učitelem, je to spontánní pocit studenta. Pocit, že nemusí dodržovat metodologii, ale může si ji užívat a tím si otevírá dveře k osobnímu vyjádření. (Lozanov)

Tato citace vystihuje rezonanci Lozanových myšlenek s mými. Jsou v ní obsaženy důvody, proč mě poprvé myšlenka využití metody u dětí s SPU ve výuce cizího jazyka napadla, a proto si ji dovoluji v úvodu kapitoly o sugestopedii citovat.

Georgi Lozanov, lékař a psychoterapeut, a jeho životní a pracovní partnerka, Evelina Gateva, operní pěvkyně, strávili značnou část svého života v Bulharsku, tehdy v tvrdém a drsném světě komunistického režimu. Během své dlouhé a nelehké cesty plné nejistot a číhajících nebezpečí si však dokázali najít své místo. Jejich vzájemná láska se projevila nejen na úrovni osobní, ale podnítila také jejich společnou vášeň pro výuku. Celá léta náročné práce, výzkumů a objevů bez nároku na jakoukoliv odměnu byla často ztrpčována nejen okolní lidskou zlobou, závistí, ale také tehdejšími komunistickým režimem. *Co je však tma pro ty, kteří krácejí ve světle?* Svou láskou a vytrvalostí dokázali vtisknout trvalou stopu a naději všem těm, kteří jsou otevřeni poznání, s touhou pomoci jim učení usnadnit a urychlit. Láska vždy najde cestu (Gill, 2013).

Roky výzkumu a moudrosti je vedly k přesvědčení zaměřit se a využít rezervy v mysli lidské bytosti. Samotná podstata této cesty je založena na sedmi zákonech, vyvažujícími jemným způsobem rovnováhu mezi „hmotnou záležitostí“, což zde představuje učební materiál, a „nehmotnou“, jakým je především samotný postoj účastníka procesu výuky.

Jsou to:

- láska
- svoboda
- přesvědčení učitele, že se odehrává něco neobvyklého
- vstupní zapálení
- zákon globalizace a dílčích postupů
- zákon zlatého středu
- použití klasického umění a estetiky

Všechny uvedené zákony společně vytvářejí podmínky pro optimální psychorelaxaci a navození harmonického stavu, který vyvolává zvýšený stav akvizice (Lozanov, ibid, s. 61). Sugestopedie zohledňuje emocionální a logickou strukturu člověka, která charakterizuje jeho individualitu. Všímá si slabých stránek osobnosti a učí, jak je proměnit a využít. Zdůrazňuje význam podnětů, které působí vně, a jejich souvislost s vnímáním v životě jedince.

Je jednou z mnoha alternativních metod, která v sobě zahrnuje netradiční a zábavné prvky výuky cizího jazyka. Není zaměřena na konkrétní věkovou skupinu, pro svůj osobitý způsob učení je vhodná pro široké spektrum studentů, zejména pro začátečníky i mírně pokročilé. L. Činka (2012) ve své knize uvádí: *Jeho úspěchy při výuce cizích jazyků byly naprosto šokující. Pro přínos jeho metody do praktického života jej považují za významnějšího než například Einsteina. Nelze samozřejmě srovnávat rozdílné obory, ale je chybou být učen o tom, co je méně využitelné na úkor toho, co je okamžitě a každodenně přínosné.* (Činka, 2012, s. 206).

Všeobecně je známo, že osvojování cizího jazyka je zdlouhavým procesem, u kterého je nezbytné naučit se myslet v daném jazyce. To může přinášet obtíže většině žákům, zvláště pak těm, u kterých je diagnostikována specifická porucha učení. Právě tato skutečnost mě vybízí k domněnce, že je tato metoda pro svou netradičnost vhodná pro osvojení jazyka u dětí v této cílové skupině. Jako učitelka anglického jazyka ze své zkušenosti vím, že žáci se specifickými poruchami učení mívají oproti svým intaktním spolužákům potíže s pomalejším tempem učení či při vyslovování cizojazyčné slovní zásoby, která je při výuce cizího jazyka nosná. Jejich pocit selhání a neúspěchu v nich pěstuje obavy z nových a neznámých slov, které by tato metoda mohla úspěšně odbourat a postupně v nich vytvořit postoj nové výzvy.

2.1 Vymezení pojmu sugestopedie

Samotný název nás vybízí k pochopení jeho smyslu. Dvě slova, která se skrývají v jeho sjednocení, napovídají jeho podstatu a význam. Z anglického *suggestion* – inspirace a *pedagogic* – vyučování. Tedy učení s inspirací. Zpočátku se metody sugestopedie používaly převážně v lékařství, konkrétně v psychoterapii. Georgi Lozanov si postupně uvědomoval přítomnost jistého vztahu mezi stavem soustředění a následného uvolnění. Každý člověk v sobě skrývá různé schopnosti i rezervy. Jak bylo zmíněno výše, Lozanov shledal právě v těchto rezervách schopnost je odhalit, transformovat a využít. Ve svých výzkumech lidské paměti a aktivity mozku během různých fází výuky přišel na zásadní rozdíl, a to že schopnost zapamatovat si novou slovní zásobu se naprosto liší od schopnosti ji aktivně používat. Svoji sugestopedickou metodu nejprve použil při výuce žáků v několika základních školách v Bulharsku, přičemž koncem sedmdesátých let dvacátého století nezávislá komise UNESCO apelovala tuto metodu používat častěji. Prozatímní úspěch nezabránil šíření metody do Spojených států a několika zemí západní Evropy, včetně naší republiky, kam se dostala až bezprostředně po pádu komunistického režimu. Hojný počet nově zakládajících se jazykových škol, které nabízejí ve svých programech jazykové kurzy vyučované touto metodou v horizontu několika dnů či týdnů, na sebe nenechal dlouho čekat. Hlavním pilířem sugestopedie, který vešel do podvědomí veřejnosti, se jeví odstranění psychických bloků z možného neúspěchu naučit se cizímu jazyku a otevřenost v jeho komunikaci (sugestopedie, online).

2.2 Koncept metody sugestopedie

Metoda sugestopedie na klasické české prostředí nelze přímo aplikovat, nicméně to neplatí pro uplatnění některých jejích prvků, které jsou inspirující a zrealizovatelné i v české škole. Je však nezbytné jejich správné vyvážení a kombinace, aby bylo dosaženo takových výsledků, kterých dosahoval tvůrce metody se svým týmem (Činka, 2012). Pokud by se zásadní prvky vynechaly či zaměnily za jiné, je prakticky vyloučené dosáhnout oněch dobrých výsledků. Činka dodává, že: *Vše uvedené totiž ztrácí význam, pokud lektor není s metodou v naprostém souznění. Mimořádně důležitá je autenticita prožitku, do kterého lektor vstoupí.*

Lektor se promění v sugestivního herce a zavede diváky do děje. Vše se děje jemně, avšak intenzivně. Účastníci se stanou herci používající více než kdy jindy tělesné inteligence, a tím osvobodí skrytý potenciál uložený v podvědomí.“ (Činka, 2012, s. 208). Jak již bylo výše řečeno, metoda využívá ve velké míře relaxační techniky a postupy plné motivací, doplňuje prvky dramatické výchovy během jazykového vyučování. Velmi podstatné a přínosné je tzv. periferní učení, což představuje rozmístění co nejvíce učebního materiálu po třídě nejen jako dekoraci, nýbrž především k posilování paměti, a co je pro tuto metodu typické, podkreslit vše hudbou v pozadí. Koncept metody tedy spočívá v navození takových procesů v mozku, které se připodobňují relaxaci či jogínské meditaci. Působením těchto prvků dojde k rozšíření mysli a jejímu otevření vůči novým poznatkům, vjemům. Cílem metody je naučit žáka nebát se hovořit cizím jazykem, osekát z něj tíhu stresu z možných chyb, pomoci mu překročit jeho vlastní stín, a tak posilnit jeho přirozené a zdravé sebevědomí a schopnost komunikace.

Lozanov upozorňoval, že prvky sugestopedie nemusí být přijatelné pro všechny žáky. Podle jeho výzkumů došel k tvrzení, že zejména žákům tzv. sugestibilního typu, metoda vyhovuje dokonale. Není jednoduché také pro každého z nich přijmout zvláštnosti, které se týkají samotné role učitele a žáka. Například v sugestopedických kurzech studenti mohou dostat novou identitu jména, povolání a bydliště za účelem zbavit se možných zábran plynoucích z jejich skutečné identity. Případné chyby tak nedělá žák sám, ale jím svobodně zvolená postava v příběhu.

Důležitou roli zde hraje také vhodný výběr textů a slovní zásoby, jejímuž významu se žák učí právě z daného příběhu a kontextu vět. Je do něj vtažen, získává jazykový cit a je přirozeně vybízen v cizím jazyce myslet. Nedochozí tak k vytváření „čechismů“, kdy mají děti tendenci v rámci svého mateřského myšlení dosazovat jen anglická slova. Hojně využití her, písní i říkanek ve školách i kurzech není výjimkou. Jde také o to zařadit do výuky smích, legraci, uvolnění, hra v roli pak uvolňuje tvořivost a ztrácíme zábranu dělat chyby. Jde o maximální využití všech smyslů a druhů paměti, které vedou ke stimulaci levé a pravé hemisféry, při absolutním respektování osobnosti a způsobu učení samotného studenta. Právě proto se domnívám, že je vhodná také pro žáky se specifickými poruchami učení, kteří mají s osvojováním cizího jazyka problémy. Z Lozanových výzkumů vyplývá, že více než 60 % získané slovní zásoby jsou žáci vyučování touto metodou schopni použít aktivně, bez ostychu a strachu z možných chyb, dokonce se nebojí komunikace s rodilými mluvčími či cizinci všeobecně (sugestopedie, online).

Myslím si, že úkolem učitele žáků prvního stupně základní školy je otevřít dětem dveře a naučit je pozitivnímu vztahu k cizímu jazyku, než je drilem a nekonečným opravováním odradit od této krásné dovednosti porozumět nejen cizímu jazyku, ale i mentalitě národa a koneckonců i sobě samému.

2.3 Technika výuky sugestopedie

„Sugestopedie umně využívá především hudby k působení na naše city, čímž nás energizuje.“ (Štáva, 1997, s. 75).

Lozanov tvrdí, že hudba ovlivňuje lidský mozek během učení. Nejeфекtivnější účinky má podle něj hudba barokních skladatelů 17. a 18. století – například Vivaldiho, Telemana, Bacha a dalších. Vysokofrekvenční zvuky přinášejí energii do mozku a těla. V průběhu larga začíná klesat krevní tlak a snižuje se srdeční frekvence na zdravější rytmus. Pravá a levá hemisféra mozku začíná spolupracovat. Pomalá barokní hudba synchronizuje mozek a tělo, spolupracují v pomalejším a více účinnějším rytmu (srov. Ostranderová a Schroederová 1995). Sugestopedie/Superlearning využívá barokní hudby pro tzv. „aktivní čtení“, což je dramatický přednes učební látky za poslechu barokní hudby. Spojení slov a hudby umožňuje pravé a levé mozkové hemisféře pracovat synchronizovaně. Podle Lozanova tato metoda rozvíjí u žáka kreativitu, pomáhá mu lépe se soustředit a snižuje únavu. Vhodnou skladbou pro tuto aktivitu je například Mozartova „Haffnerova“ nebo „Pražská symfonie, Beethovenův Koncert pro housle a orchestr D dur či Chopinovo Valčíky. „Aktivní koncert“ může probíhat v bdělém stavu i během relaxace.

Průběh výuky spočívá v tom, že učitel za doprovodu barokní hudby (Mozart) předčítá žákům dramaticky anglický text. Hlas je tichý, ne však monotónní, odpovídá rytmu doprovodné hudby. Žáci si do textu dělají poznámky, přičemž sledují také český překlad, gramatickou strukturu. V této chvíli jsou zapojeny obě hemisféry.

Po přednesu nastává chvíle dotazů a komentářů, kdy mají žáci prostor k tomu, aby reagovali na zaznamenané nejasnosti v textu – neznámý výraz či nejasná výslovnost. Ve druhé fázi, opět za poslechu hudby, která se však změní (např. Beethoven), žáci již jen pasivně naslouchají dvojjazyčnému čtení učitele bez jakéhokoliv nazírání do textu, relaxují. Nyní probíhá fáze nevědomého učení. Pro upevnění paměti je vhodné, aby si žáci

text přečetli večer před spaním či ráno hned, jakmile vstanou. Ve třetí, aktivní fázi, jsou žáci vyzváni ke čtení textu ve dvojicích či skupinách. Je žádoucí, aby se neostýchali používat expresivní zabarvení hlasu (být smutný, veselý, rozzlobený). Pozvolna se přechází do fáze poslední, kde si přijdou na své milovníci různých her, kvízů, je tu také proctor pro vyjádření děje v dramatickém provedení (Rodgers, 2014, s. 323).

2.4 Role učitele a žáka

Učitel se ocitá spíše v roli konzultanta, poradce, mentora, toho, který „ví“. Vytváří pro žáky vhodné, neohrožující prostředí, v kterém se cítí bezpečně a které navozuje bezprostředně pocit důvěry. Zároveň však je role učitele velmi důležitá. Právě on vytváří stimulující situace tak, aby byli žáci do děje vtaženi. Jeho prezentace tématu je nosným pilířem pro vnímání samotného obsahu žáky tak, aby si dokázali po celou dobu lekce udržet jeho obsah. Učitel mluví klidně, zároveň však z něj vyzařuje přesvědčení budící u žáků respekt a důvěru ve smysl této metody, pomáhá jim vstřebat potřebné informace, které jim učitel svým projevem zprostředkovává.

Učitel by měl také velmi pečlivě organizovat a striktně dodržovat jednotlivé fáze výuky, snažit se udržet chod hodiny v jejich důležitosti, nedopustit jakékoliv snížení. Neméně potřebnou dílčí částí je rovněž poskytovat žákům osobitým způsobem zpětnou vazbu s individuálním přístupem, především k těm slabším. Celkově pozitivně naladěný přístup v globálním pohledu a zdravé nadšení pro výuku jsou dalšími determinanty, které není radno podceňovat. Jedno motto moudře praví, že sugestopedie neexistuje, pouze sugestopedičtí učitelé, sugestopedové. Jejich úloha je klíčová, neboť jsou to právě oni, kdo vytváří půdu pro tvoření, ráz samotného vyučování. Není to jen o správném výběru hudby, přípravě a vytvoření zajímavého příběhu či návrhem pomůcek, jež by celou hodinu ještě více podtrhly. Osobnost učitele a jeho charakterové vlastnosti hrají neméně podstatnou úlohu. Měl by disponovat schopností vcítit se, reagovat, nepopírat humor, být otevřený kreativitě a fantazii. A důvěřovat ve smysl této metody, což je více než prvotně smysluplné.

Žáci jsou součástí jakési komunity, učiva dosáhnou vzájemnou spoluprací, vyjadřují své pocity. (Rodgers, 2014, s. 322-323). Jak bylo již zmíněno, studenti mohou dostat novou identitu jména, povolání a bydliště. Tím pro ně nastává zcela nová situace a prostředí, které

jím zaručuje chvilkové odloučení se od svého pochybujícího se *já* za účelem vymanit se ze svých obav z možných chyb. Žák je v jakési roli, která koresponduje s textem, scénářem vytvořeným učitelem. Pokud žák chybuje, chybuje role, kterou si vybrala, a ne jeho skutečné *já*. Odproští se tak od svých problémů, jež ho mohou v dané chvíli svazovat, trémy, nejistoty. Na chyby je pohlíženo jako na přirozený jev při nabývání nových vědomostí. Chyby nejsou opravovány přímo, protože je důraz kladen spíše na plynulost projevu a komunikaci jako takovou. Když tedy student udělá chybu, učitel ji neopraví, ale na chybu se zaměří a následně používá ve své řeči správnou formu slova či vazby, ať už jde o výslovnost či gramatiku (Richards, Rodgers, 2001).

U metody je důležité, aby se žáci nenechali rozptylovat vnějšími vlivy a plně se pokusili ponořit do jednotlivých postupů, kam je bude učitel navádět. Svým způsobem zde také přebírají roli dítěte a vztah učitel a žák je podobný vztahu rodič a dítě. Učení nastává podvědomě z okolních podnětů obklopujícího prostředí. Pro žáky je nezbytné odevzdání se a uvolnění, aby mohli spontánně reagovat na připravené aktivity učitele. V tom jim právě zcela jistě může napomáhat jejich změněná dosavadní identita.

Dalším výrazným znakem sugestopedie je hra, snad vůbec nejvýznamnější prvek výchovy, která svou přirozeností evokuje pocit vstřícné a přátelské atmosféry. Žáci se ve hře cítí bezpečně, jsou uvolnění, nepovažují hru samotnou jako formální výukovou jednotku. Pokládají ji spíše za symbol odměny, neformální složku a velmi často si ani neuvědomují, že se vlastně během hry učí. Mohou se tak ocitnout v roli tanečníka, malíře, mohou zpívat i kreslit, hrát loutkové divadlo či ocitnout se v zoologické zahradě a hrát si se zvířaty.

2.5 Prostředí učebny

Dle Lozanova každá učebna či třída doslova vyzařuje něco specifického. Sugestopedická učebna se od tradiční liší vybavením, vzhledem, uspořádáním a počtem žáků. Výuka se odehrává v místnosti, která je vyzdobena různými obrazy, plakáty s gramatikou a slovní zásobou či obrazy nebo fotkami ze zemí, kde se mluví cílovým jazykem. Obrazy, doplňky, které zútulňují prostřední učebny, i oblíbené předměty žáků, to vše napomáhá učiteli vytvořit tu správnou atmosféru pro výuku metodou sugestopedie. Žák je tak neustále obklopen informacemi, které v něm evokují pocit, že se nachází

v cizojazyčném prostředí a sžívá se tak snadněji s kulturou, která je s cílovým jazykem spojena. Žáci obvykle sedí v půlkruhu v křeslech, na míčích či na zemi tak, aby se jim sedělo pohodlně během výuky i relaxace. Toto uspořádání také zcela znemožňuje jakýkoliv náznak hierarchie mezi nimi. Snadné je také přecházení mezi jednotlivými aktivitami. Třída se většinou skládá z maximálního počtu dvanácti studentů, ideální stav je osm studentů. Sezení v půlkruhu umožňuje lepší spolupráci a komunikaci. „Toto rozmístění dává pocit sounáležitosti. Půlkruh vytváří volnou, komunikativní atmosféru, je vždy otevřený. Půlkruh je organický – žije.“ (Stark, 1994).

2.6 Průběh sugestopedické lekce

Před samotným vyučováním se provádí relaxační cvičení pro navození uvolnění, které trvá přibližně 3 min. Vyučovací lekce je dle Baura (1990, s. 8) rozdělena do čtyř fází:

<p>První fáze – PRVNÍ PREZENTACE</p> <p>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 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“.</p>
<p>Druhá fáze – AKTIVNÍ KONCERT</p> <p>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-expressivní čtení. Žáci sledují zvukovou a současně písemnou stránku textu, srovnávají cíleně recitovanou část</p>

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 změni 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 působí 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.

Třetí fáze – PASIVNÍ KONCERT

Uvolňovací fáze. Žáci sedí v pohodlných 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.

Čtvrtá fáze – AKTIVAČNÍ

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. Tato fáze může navazovat druhý den nebo ten den, kdy mají žáci další vyučovací hodinu.

Jednotlivé fáze tvoří určitý komplex, a proto je velmi důležité nevynechat žádnou z částí či narušit jejich sled. Zejména první tři musí následovat v rámci jedné lekce. Výjimkou je navazující čtvrtá, která může probíhat i v další hodině či dni poté.

2.7 Pozitivní ohlasy uživatelů sugestopedie

Již několik desítek let jsou prováděny úspěšné experimenty s cílem zlepšit využití schopností lidského mozku. Pravidelně navštěvuji konferenci Neurověda ve vzdělávání, pořádanou agenturou EVERESTA. Hlavním cílem konference je prezentovat nejnovější poznatky o fungování mozku a jejich využití při rozvoji dovedností a výuce jazyků. Přednášející z celé Evropy jsou účastníci ze stran školství, medicíny, firemního koučování aj. jako jsou pan profesor František Koukolík, Martha Burns, Ph.D., Bohumil Kartous, Ph.D., Ing Michaela Tilton, MBA a mnozí další. Právě zde jsou odhalovány mnohé informace o využití mozkové kapacity při vzdělávání. Metoda rovněž spadá do těch procesů, které podle odborníků umožňují několikanásobně zrychlit a zpříjemnit proces učení.

Její seriózní výzkum prokázal přibližně troj – až pětinasobně rychlejší a trvalejší zapamatování spolu se snadným vyjadřováním v cizím jazyce. Přenos do praxe však byl zbrzděn komunistickým režimem, jehož dopad na kvalitu školství u nás přetrvává. Tato metoda se nicméně pozvolna šíří a lidé na celém světě se tak učí jazyky s překvapivou lehkostí.

Jak již bylo řečeno, sugestopedie se opírá o neurovědu. Proto se dá podle Činky a Kořené vyhodnotit její úspěšnost i na základě referencí uživatelů. Bylo tedy prokázáno, že uživatelé vykazují nejméně 3x lepší výsledky v efektivitě a rychlosti učení, studenti zvládnou minimálně 3x větší množství učiva, metoda má skutečný dopad na odstranění psychických bloků, které zabraňují v cizím jazyce mluvit, zážitek úspěchu výrazně zvyšuje motivaci k dalšímu studiu, je posílena sebedůvěra při aktivní komunikaci a v neposlední řadě jsou získané vědomosti trvalého charakteru.

Oslovila jsem zároveň i lektory, kteří metodu uplatňují ve výuce cizích jazyků. V našem regionu je to zejména Pavla Netušilová. Podle ní není sugestopedie jen způsob učení cizího jazyka, ale také holisticky pomáhá studentům rozvíjet se, poznávat sama sebe a stát se lepšími lidmi. Jelikož je to metoda působící hluboce na psychiku studenta, jsou zde i určitá rizika. Asi největším z nich je situace, kdy se ve skupině studentů vyskytne jedinec s psychickými problémy, ten pak může rozhodit celý kurz. Proto je důležité před zahájením kurzu si ověřit psychické zdraví studentů. Já sama jsem se s žádným psychicky narušeným studentem

v sugestopedickém kurzu nesetkala, ale upozorňoval mě na to riziko Lozanov, který se takovými negativními zkušenostmi nesetkal. Lozanov považoval sugestopedii za vědu, ale wikipedia ji označuje za pseudovědu. Argumentem, že sugestopedie je věda, může být skutečnost, že je založena na neurovědě. Lozanov věřil, že stav alfa lépe vyhovuje výukovému procesu. Paní Netušilová osobně vidí přínos sugestopedie v tom, že učení jde mnohem rychleji, probíhá v příjemné atmosféře podpořené hudbou a výtvarným uměním, přínosem jsou také jazykové hry. Za největší úspěch svého působení ve výuce cizího jazyka pomocí této metody považuje paní ve věku 55 let, která se naučila základy španělštiny, tak, aby se dorozuměla, během 25 vyučovacích hodin. Sugestopedie jí to umožnila. I s ostatními studenty měla dobré zkušenosti. Zdály se jim dokonce sny v cizích jazycích, v cizině se po kurzu snadno domluvili.

Já sama jsem si pro lepší vhled vyzkoušela u paní Netušilové dvoudenní kurz anglického jazyka spolu s kamarádkou, která je „věčnou začátečnicí“. Velké potíže jí činí poslech jazyka. Gramatické základy má, ale nebyla schopná uvažovat v daném jazyce a vše otrocky překládala. Z toho všeho plyne její malé sebevědomí v aktivní užívání jazyka. Její osobní posun je tedy brzděn a ona se stále vrací do jistoty, tedy do začátečních lekcí. Po prvním dopoledni jsem byla svědkem, kdy se rozplakala z překvapení, jak obrovský kus práce se jí podařilo zvládnout, kdy po dvou intenzivních hodinách byla schopna rozumět a navázat aktivním hovorem na téma, kterým jsme se společně zabývaly – cestování. Hovořila ve frázích, používala v komunikaci opisy a hlavně byl její projev postupem času mnohem uvolněnější a sebevědomější. Po ukončení kurzu sama pokračovala ve studiu jazyka, a jelikož má její dcera anglického přítele, dostalo se jí dostatečné motivace a následně pozitivní reakce ze stran rodinné komunikace, která se doposud omezovala na fráze kolem jídla a stolování.

2.8 Reference uživatelů kurzu

Jak již bylo řečeno, sugestopedie se opírá o neurovědu. Proto se dá podle Činky a Kořené vyhodnotit její úspěšnost i na základě referencí uživatelů. Bylo tedy prokázáno, že uživatelé vykazují nejméně 3x lepší výsledky v efektivitě a rychlosti učení, studenti zvládnou minimálně 3x větší množství učiva, metoda má skutečný dopad na odstranění psychických bloků, které zabraňují v cizím jazyce mluvit, zážitek úspěchu výrazně zvyšuje motivaci

k dalšímu studiu, je posílena sebedůvěra při aktivní komunikaci a v neposlední řadě jsou získané vědomosti trvalého charakteru.

Abych doložila výše uvedené, cituji vybrané reference samotných uživatelů kurzu:

Sugestopedie je velice vhodná forma pro studium nejen cizích jazyků. Propojení levé a pravé části mozku zvyšuje zapamatovatelnost nejen během kurzu, ale i po delší době po jeho ukončení. Na kurzu jsem si rozšířil slovní zásobu o některá slovíčka a fráze, které mohu využít jak v běžné komunikaci v němčině, tak při prezentování. Přínosná byla možnost si vyzkoušet prezentaci v němčině a zpětná vazba od rodilého mluvčího, který je zároveň školitelem pro různé firmy. Užitečné byly jeho tipy a konkrétní fráze v němčině pro sestavení obsahu, úvodu a závěru prezentace a některé slovní obraty, které normálně nepoužíváme, ale pomáhají zvýšit profesionální dojem z celé prezentace. Nabyté vědomosti jsem již mohl uplatnit v praxi, protože jsem měl možnost prezentovat v cizím jazyce, ale pro trvalé zažití daných slovních obratů bude potřeba absolvovat více prezentací a slovní spojení i nadále používat. Celkový průběh kurzu, atmosféru ve skupině a jeho přínos pro mou další práci i použití v praxi hodnotím jako „výborný“. JP

Výuku formou sugestopedie jsem absolvoval již několikrát a musím přiznat, že tento způsob mě opravdu nadchl svou nenásilnou formou, nenáročností, ale velkým přínosem, tzn. není třeba se doma učit slovíčka/fráze, protože se to každý účastník naučí a zapamatuje již při výuce. Velice také oceňuji, že celé dva dny probíhala komunikace pouze v cizím jazyce, což byl pro mě další velký přínos. MF

Dnes jsem absolvovala svou první lekci němčiny sugestopedicky a myslím si, že tato metoda splňuje přesně to, co jsem od výuky čekala. Můj největší problém spočívá v tom, že nemluvím a někdy hlavně proto, že se bojím chyb, které bych udělala. Chtěla bych se rozmluvit, ač s chybami a umět sdělit myšlenku, aniž bych změnila hlavní smysl, i když to nebude gramaticky správně. Dále bych chtěla umět z textu, kterému úplně nerozumím pochopit to nejdůležitější a nelámat si hlavu se slovíčky a gramatickými jevy, které pro mě nejsou důležité. Němčinu jsem měla 4 roky na střední škole jako druhý cizí jazyk a pak jsem před 2 lety absolvovala v Rakousku kurz pro cizince - 3 hodiny týdně jeden semestr. Tím, že teď němčinu nepoužívám, tak mi "mizí" slovní zásoba a slovíčka mne hned nenapadají a když pak někdo slovíčko řekne, tak si ho většinou vybavím anebo vím, že už bych ho měla znát a jen si nemůžu vzpomenout. Skupina v dnešním kurzu mi plně vyhovovala a ráda bych s ní tento semestr kurz navštěvovala. PS

2.9 Odpůrci sugestopedie

Nebylo zcela jednoduché najít konkrétní statě odpůrců opřené o jména a studie. Během pročítání literatury a při přednáškách Neurovědy ve vzdělávání jsem zjistila, že odpůrci metody byli a jsou pedagogové zastávající tradiční výukové metody a také následující teorii, že sugestopedie je kontroverzní a materiály jsou obvykle psány z pohledu příznivců nebo kritiků. Část z toho lze přičíst skutečnosti, že sugestopedie vznikla během studené války a protože byla úspěchem východního bloku, byla vystavena propagandě a západní demokracie ji odmítla jako pseudovědu jen kvůli své zemi původu. Dalším důvodem, který přispěl k této kontroverzi, byla skutečnost, že bulharský komunistický režim Lozanova držel v domácím vězení v letech 1980-1989 poté, co byla jeho teorie a praxe v 70. letech 20. století prozkoumána organizací UNESCO a byla uznána jako plně funkční a její použití se doporučovalo v 80. letech po celém světě. Během období domácího vězení nebyl Lozanov k dispozici, aby objasnil všechny otázky, které západní vědci kladli. Během tohoto období několik vědců a pedagogů na Západě „zachytilo“ jeho metodu a hovořilo jejím jménem, zjevně bez jeho souhlasu, protože byl neustále sledován režimem a neschopný vyjádřit své obavy k negativním kritikám jeho metody. Všechny tyto faktory přispívají ke kontroverzi, což vede k pochybnostem o skutečném přínosu metody a tedy jejího nestranného hodnocení.

Někteří odpůrci se také zarážejí nad množstvím slov, které se studenti naučí za vyučovací hodinu. Mají pocit přetížení studentů. Pro srovnání: tradičními metodami se studenti naučí v průměru 5,35 až 7 slov za vyučovací hodinu, sugestopedickou výukou 20,8 slov za vyučovací hodinu. Opomíjí však samotný fakt, že těchto výsledků je dosaženo bez samostudia, bez domácích úkolů, studenti při výuce neprojevují známky únavy a přetížení, naopak studium doprovází pocit uvolnění, probuzení tvůrčích schopností jednotlivce, spontaneity, hravosti, lepší mezilidská komunikace, v četných případech dokonce zlepšení či vymizení psychosomatických obtíží.

2.10 Rozhodnutí pro užití sugestopedie ve výuce

Pro vlastní užití metody ve výuce jsem kromě nutnosti nastudování samotné struktury a fázi sugestopedie potřebovala vyhledat možné pozitivní, ale i negativní reakce v praxi.

Musím se rovněž přiznat, že jsem já sama byla skeptická k množství slovní zásoby, které si má žák během lekcí osvojit. Vím, jak nerady doma děti procvičují nová slovíčka, zvláště pak děti s SPU, pro které je velkým problémem si je nová slovíčka vůbec zapsat. Reference účastníků kurzů, kteří uváděli, že je metoda velmi přínosná právě proto, že domácí učení nové slovní zásoby doma již není nutné, neboť si je pamatují z lekcí trvale.

Sama jsem absolvovala zkrácený kurz, abych si ji vyzkoušela na vlastní kůži. Zejména silným argumentem pro její užití byla reakce mé kamarádky během společné lekce, kdy se její vztah k jazyku dost proměnil v otázce obav a nízkého sebevědomí, především pak rychlost s jakou se zbavila bloku z komunikace. Zároveň se všichni shodují, že atmosféra lekcí je pro ně bezpečnou a tudíž jim odpadá obava a blok z chybování. Uvolnění jim pomáhá rozvíjet komunikaci bez ohledu na dokonalou správnost užití pravidel jazyka a gramatiky. Především tento argument mě přesvědčil, protože právě nejistota a obava provází děti s SPU ve výuce mateřského jazyka a k novému jazyku přistupují již s velkou obavou a strachem, jak zvládnout jazyk s odlišnými pravidly, když nemají pevně osvojena pravidla jazyka mateřského a gramatika se v metodikách učebnic o tuto znalost často opírá – viz časování atd.

Ráda bych tak vytvořila dětem bezpečné prostředí pro osvojení nového jazyka a dala jim zakusit radost a hru z poznání a komunikace bez obav ze selhání a nutného drilu.

2.11 Playlist pro sugestopedickou lekci

Georgi Lozanov ve své metodě záměrně volil specifickou hudbu. Nejde tu tedy o vlastní volbu žáka, který se učí. Rozhodujícím se jeví působení hudby, její struktura. Je známo, že různé druhy hudby navozují různé stavy, zrychlují či zpomalují tělesné procesy. Pro požadovaný stav uvolnění autor používal hudbu ve čtyřčtvrtečním taktu pro podobnost rytmu srdce. Tělesný puls se sníží, stresory se pozvolna vyplavují a dochází k propojení energie těla a ducha. Tělo pro sebe potřebuje méně energie, tudíž větší část je přichystána pro duševní práci.

Důležité je naprosté uvolnění, kdy je třeba nechat se hudbou zcela proniknout a nechat se unášet libozvučnými tóny. Odevzdat se a otevřít tak dveře dokořán našemu vnímání. Ocitnout se rázem v jiném světě a nechat se hýčkat a naplnit své srdce téměř dětskou radostí. Je to jako

být v říši divů. Platí tu pravidlo, ten, kdo se dokáže zcela uvolnit, má naději na větší učební úspěch než ten, kdo to nesvede. Hlasitost hudby by měla být přizpůsobena tak, aby žáci byli schopni přijímat učební program. Z vlastní zkušenosti jsem vyzorovala, že některým žákům zpočátku vůbec přítomnost hudby během učení působila problémy, ale s postupem času ji přestaly zcela vnímat. Je doporučeno střídat hudební díla klidnějšího charakteru s těmi živějšími. Cílem není nechat se uspávat, ale naladit se a uvolnit.

Pro svou metodu Lozanov použil hudbu barokní, jejímž poslechem se docílí stavu uvolnění a zároveň rozpoložení potřebného vnímání. Brány do mozku a srdce jsou otevřeny a připraveny pro nové poznatky. Tepperwein (1993, s. 137) dle Lozanova uvádí tento 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

PRAKTICKÁ ČÁST

Vzhledem k úspěšnosti metody v odbourání obav a bloků pro výuku cizího jazyka jsem se rozhodla v praktické části nastínit diagnózu mých žáků se specifickými problémy, kteří právě výše popsány problémy trpěli a dále rozpracovat přípravu jazykové lekce s prvky sugestopedie, lekci odučit a následně vypracovat reflexi, zda tato pozitiva úspěšnosti, jež metoda přináší, byla v případě konkrétních žáků přínosná. Stejně téma pak je rozpracováno i pro děti se specifickými věkovými zvláštnostmi, tedy pro děti 1. a 2. ročníku, které ještě nemají bezpečně osvojenou dovednost čtení a psaní a u kterých jsou hodiny anglického jazyka zaměřeny pouze na auditivní a vizuální smysly.

Ve druhém oddíle praktické části popisují návrhy dalších lekcí anglického jazyka s prvky sugestopedie, které jsem přizpůsobila věku a rozsahu nového učiva.

Ne všichni žáci v jednotlivých ročnících mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení, nicméně bude zajímavé pozorovat, zda i u nich dochází k uvolnění a snazšímu osvojování nové slovní zásoby, především pak k aktivnímu užití cizího jazyka.

3 Kazuistika žáků se SPU

Ve smíšené třídě mají některou ze specifických poruch diagnostikováno 5 dětí. Ne všichni však trpí tak velkými bloky a strachem z cizího jazyka a zároveň vyloženým odporem k písemnému projevu jako níže uvedení v kazuistikách. Ty byly vypracovány na základě záznamů katalogových listů, doporučení poradenských zařízení a pozorovaných projevech chování v hodinách anglického jazyka.

Petr (10 let) se narodil předčasně, konkrétně v osmém měsíci. V inkubátoru strávil poté tři měsíce. Dle slov matky jeho prognóza nebyla příznivá. Lékaři se obávali o jeho vývoj a prorokovali intelektové poškození a považovali za úspěch, že se motoricky vyvíjel. Vojtova metoda tomu značně pomáhala. I když byl vývoj pomalejší oproti vrstevníkům, Petr se vyvíjel stále plynule a do naší školy nastoupil s ročním odkladem. Příčinou jeho problémů jsou tedy uváděny rizikové faktory v perinatálním období. Hned první ročník přinesl potřebu vyšetření ve školském poradenském zařízení. Byl mu stanoven 2. stupeň PO a to především z těchto důvodů: při čtení se plete a přehazuje písmena, snadno se při práci unaví, písmo je méně úhledné, na práci potřebuje mnohem více času. Začátek jeho čtenářských dovedností bylo

použití genetické metody, ovšem ani do čtvrté třídy nebyla překonána fáze tichého hláskování – všechna slova ponejprv potichu hláskuje, teprve poté čte nahlas. Některá slova domýšlí, v textu se špatně orientuje, reprodukuje jej jen na základě pomocných návodných otázek. V diktátu je mnohočetná specifická chybovost s přítomností polohlasitého hláskování psaných slov, není dodržena velikost písmen, grafémy jsou často přepisovány, gumovány – odráží silnou nejistotu v psaném projevu. V expresivní složce přetrvávají mírné artikulační obtíže. Úroveň rozumových schopností je však v horním pásmu průměru. Myšlení je pružné, kvalitní logický úsudek, nadprůměrné všeobecné znalosti, které však pro své nízké sebevědomí složitě dává najevo. Oslabena je rovněž pamětní složka. K rizikům v perinatálním období lze předpokládat zvýšenou dráždivost CNS, tedy i vysokou unavitelnost.

V rámci podpůrných opatření byly doporučeny následné metody výuky:

- omezit časově limitované úkoly
- poskytovat chlapci dostatečnou rezervu na přečtení zadání, vypracování i následnou sebekontrolu
- preferovat kvalitu práce před kvantitou
- vést ke kontrole zdůvodňování chyb
- využívat kompenzační pomůcky, názorné tabulky
- psát diktáty ve zkrácené formě
- k ověřování znalostí využívat také doplňovací cvičení
- vyvolávat jej ke čtení kratších a méně náročných úseků textu
- ve výuce cizího jazyka klást důraz na praktické využití znalostí, mluvní projev, porozumění kontextu
- rozvíjet percepčně kognitivní funkce (zrakovou perцепci, vizuomotorickou koordinaci)

Co se týká organizace výuky, bylo doporučeno častější střídání charakteru činností, střídání obtížnosti úkolů, dle potřeby umožnit uvolnění pohybem a odpočinek během vyučování.

V hodnocení bylo doporučeno respektovat výkyvy ve výkonnosti, ověřovat porozumění zdání a ve výuce cizího jazyka klást důraz na schopnost praktického uplatnění znalostí, tolerantně hodnotit nepřesnost v zápisu cizojazyčných slov, pokud je zřejmé, že Petr dané slovo zná a dokáže prakticky využít.

S ohledem na výše uvedené jsem dlouho tápala a hledala, jak Petrovi pomoci s osvojováním cizího jazyka. Jakýkoliv písemný záznam cizojazyčných slov jej doslova děsí a vyčerpává, jeho nízká sebedůvěra se při hlasitém projevu a komunikaci projevovala „kuňkáním“, tedy velmi tichým a nejistým projevem. Nepomáhala ani práce ve dvojici, kdy by si mohl být jistější a v přátelském prostředí se přirozeněji projevit. Pro jeho oslabení psaného projevu i paměti nemělo moc smysl opisovat slovíčka a i přes mnou zapsanou výslovnost si nebyl jistý, jak se dané slovíčko vyslovuje a jak jej správně použít. Ani v mateřském jazyce si nepamatoval jazykové pojmy a kategorie, tudíž nebylo možné se o ně opřít ve výuce cizího jazyka.

Jolana (10 let) se narodila jako druhá z trojčat a samotný porod byl velmi problematický. Jeden ze sourozenců zemřel krátce po porodu a sestra zůstala na vozíčku. Jedná se o dívku se závažným zdravotním znevýhodněním, které se projevuje zejména poruchou koordinace pohybů a narušeným vnímáním hloubky a má za následek obtíže v oblasti motoriky, vizuomotoriky a zrakového vnímání. Byla u ní shledána snížená intelektová kapacita a diagnostikován dětský autismus. Má vypracovaný IVP a pracuje s podporou asistenta pedagoga. Ve výuce jsou často využívány kooperativní a alternativní metody práce, Jolana je vedena k samostatnosti a aktivnímu přístupu. Byl jí stanoven 4. stupeň PO. V anglickém jazyce má v rámci IVP snížené výstupy ŠVP. Dle něj je minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření následující: žák pozdraví a poděkuje, sdělí své jméno a věk, vyjádří souhlas či nesouhlas, reaguje na jednoduché otázky (zejména pokud má k dispozici vizuální oporu). Vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům, rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu, rozumí slovům, se kterými se v rámci tematických okruhů opakovaně setkal (zejména má-li k dispozici vizuální oporu). V PSANÍ žák napíše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života, je seznámen s grafickou podobou cizího jazyka. Témata pro snížené výstupy jsou: domov, rodina, škola, jídlo, oblékání, zvířata.

V rámci podpůrných opatření byly doporučeny následné metody výuky:

- adekvátní stimulace zaměřená na rozvoj řeči, grafomotoriky a zrakové a sluchové percepce
- využívat multisenzorický přístup, skupinovou práci

- uplatňovat zásady práci s dětmi s PAS (strukturalizace, vizualizace, zajištění předvídatelnosti změn
- zařazovat situační výukové metody, kdy jsou simulovány reálné soc. situace a nácvik adekvátního sociálního chování
- zařadit motivační výukové metody jako je hra, projektová výuka

S ohledem na výše uvedené byl velký problém s jakýmkoliv písemným záznamem. Motorika je nedostačující a velká nedostatečnost vlastní vůle byla v tomto ohledu překážkou. Nakonec jsem se rozhodla procvičovat nová slovíčka pomocí trojrozměrné abecedy – kdy si nové slovíčko Jolana vytvoří podle předlohy a asistentka jej zapíše do vocabulary za účelem domácího procvičování a kontroly, na čemž jsme se s její matkou domluvily. Tím spíše jsem cítila potřebu zaměřit se v hodinách na aktivní osvojování jazyka a právě sugestopedie, která ji začleňuje do procesu výuky hrou a přijetím zástupné role mi k tomu napomáhá. Často se totiž stávalo, že když Jolana měla aktivně komunikovat sama za sebe, docházelo k úplnému zablokování a nebylo často možné ji po zbytek hodiny přimět k aktivitě.

U Petra a Jolany jsem popsala diagnostiku, protože jejich kombinované specifické poruchy jim brání plně se otevřít výuce cizího jazyka a tedy je silně ohrožena jejich úspěšnost v jeho osvojení a následném užití jazyka. V samotné reflexi odučených lekcí se budu jejich projevy, především pak úspěšnosti užití metody v jejich případech, podrobněji zabírat.

4 Návrh vyučovací jednotky

Cílem je aplikovat prvky metody sugestopedie do hodiny anglického jazyka u dětí s diagnostikovanou poruchou učení tak, aby vyhovovaly požadavkům vzdělávání v jednotlivých třídách prvního stupně základních škol.

Vyučovací hodina anglického jazyka metodou sugestopedie se liší především netradičním způsobem výuky, který spočívá v hraní příběhu. Učitel vtahuje žáky do příběhu, názornými ukázkami jej vypráví a postupně odkrývá. Z původně pasivních posluchačů se stávají aktivní herci. Během hodiny panuje přátelská a uvolněná nálada.

Na naší škole výuka probíhá v blocích a tudíž časová dotace je v řádu dvou vyučovacích hodin – 90 minut. Děti si mohou odcházet na toaletu dle svých potřeb a rovněž v průběhu vyučování pít.

Vyučovací hodina anglického jazyka pro žáky třetího, čtvrtého a pátého ročníku

Téma a cíl jazykové lekce: Daily routines – osvojit si slovní zásobu popisující jednotlivé úkony v běžném životě během dne.

1. Relaxace.

Před začátkem výuky rovněž probíhají dechová cvičení, která navozují uvolnění a celkové zklidnění. Děti leží uvolněně na zemi, oči mají zavřené, nohy volně položené, stejně jako ruce otočené dlaněmi vzhůru. Cvičení je motivováno paprskem slunce – malý, teplý paprsek pohladí a uvolní. V průběhu se snažím, aby dech dětí byl pravidelný, a cvičení vedeme klidným a tichým hlasem. Začínáme u palců na noze, které paprsek pohladí a uvolní. Stejně tak pokračujeme ke kotníku, koleni, kyčli. Poté přejdeme k bříšku, hrudníku, projdeme ruce od prstů přes loket a rameno k šíji. Paprsek dále pohladí čelo, zavřené oči, nos a ústa. Na závěr paprsek nehladí, ale probouzí – pošimráním, během kterého naopak děti jednotlivé části těla lehce protřepou a pak se protáhnou a pomalu posadí.

Povely jsou udílány v anglickém jazyce a pohlazením učitele posilováno osvojení jednotlivých částí těla. Vzhledem k opakovanému cvičení, většina dětí již pokynům rozumí.

Lay down on the floor. Close your eyes. Listen to beating of your heart. Let your legs be relaxed. As well as your hands. Breathe as slowly as you can. I am a beam. I am stroking your toes. Try to relax. Now I am stroking your ankle, your knee. And now I am going to tickle you and you have to shake your body as the answer of me. Open your eyes. Sit very slowly and look around yourself. Now you are ready to start. Here we go!

2. Učitel pustí uklidňující hudbu z Lozanova seznamu, pak čte text a zároveň předvádí jednotlivé úkony v něm. Je důležité pro různé typy SPU používat podpurné názorné a kompenzační pomůcky – v tomto případě hodiny, postupně

připevňovány na tabuli během demonstrace textu. Žáci poslouchají a pozorují učitele.

*In the morning I **wake up** at seven o'clock.*

*Then I **get up** and **wash** my face.*

*I **have a breakfast**. I have cereal for a breakfast. I **drink** an orange juice.*

*I **brush my teeth** and I **get dressed**.*

*After that I **take my school bag** and I **go to school**.*

3. Učitel změní hudbu a text pouze čte, aniž by cokoliv předváděl. Žáci sedí a pozorně naslouchají, mohou mít zavřené oči, aby si lépe vybavili situace a obrazy, které si vytvořili během prvního kroku.
4. Hudba již nehraje. Žáci dále pracují v kruhu tak daleko od sebe, aby si zachovali svůj prostor. Učitel rozdá žákům text, čtou společně nahlas a zároveň vyjadřují obsah textu pohybem těla.
5. Učitel předstoupí před tabuli, kde je v jednom sloupci napsána anglicky požadovaná slovní zásoba korespondující s textem. Spolu s žáky apeluje na správnou výslovnost, ukazuje postupně, později náhodně. V druhém sloupci jsou k jednotlivým slovíčkům uvedeny české ekvivalenty. Učitel přeskakuje ze sloupců, žáci uvedou konkrétní slovo v druhém jazyce.

Vocabulary list	
Class 3, 4, 5	
Wake up	Probudit se
Get up	Vstát
Wash	Umýt se
Have a breakfast	Snídat
Drink	Pít

Brush my teeth	Vyčistit si zuby
Get dressed	Obléci se
Take my school bag	Vzít si aktovku
Go to school	Jít do školy

6. Aktivita s míčem. Žáci jdou do kruhu, učitel je uvnitř. Nahazuje žáků míč a ti jeden po druhém vždy řeknou dané slovo v opačném jazyce.
7. Práce ve dvojici. Jeden z žáků čte a ten druhý provádí pohyby těla podle textu. Pak se vymění.
8. Čas pro dobrovolníka z řad žáků. Ostatní čtou nahlas a vybraný žák hraje roli. Na konec se odmění potleskem, je zde důležitá zpětná vazba a každý sebemenší úspěch je třeba odměnit.
9. Žáci si vyrobí papírové kartičky do svých lapbooků. Na jedné straně české slovo, na druhé anglické, případně doplněné ilustrací slova.
10. Žáci si vezmou text a na základě učitelova čtení se v něm orientují a kroužkují daná slovíčka v textu, která slyší.
11. Žáci nyní aktivně použijí naučenou novou slovní zásobu ve větách v oblíbené hře Simon says: wash your face, have a breakfast...

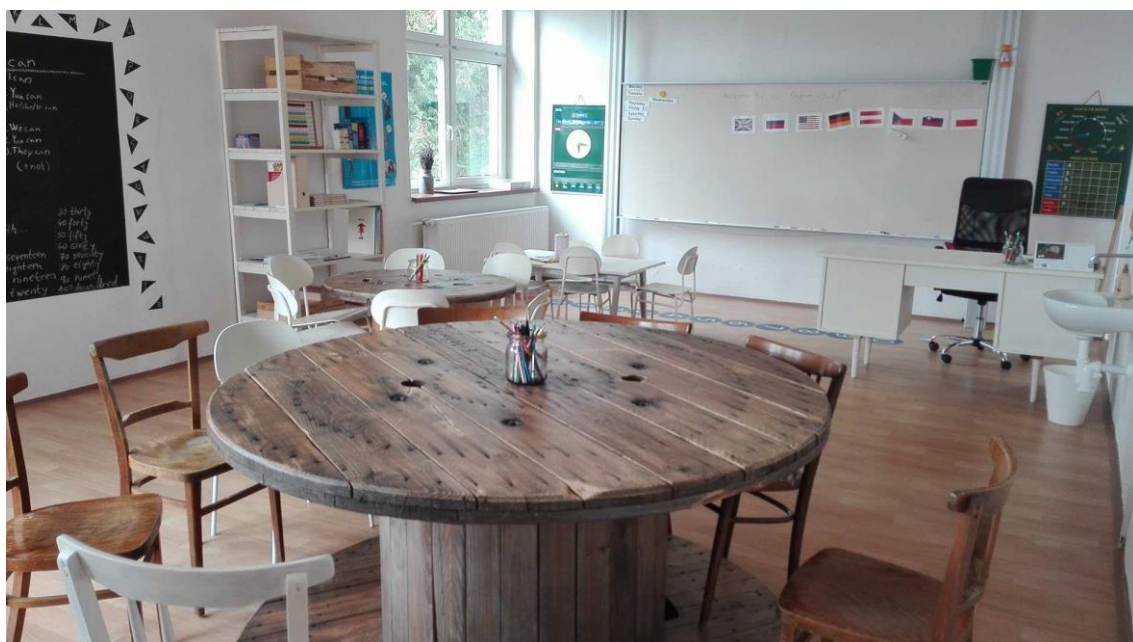
4.1 Reflexe vyučovací jednotky

Reflexe k hodině anglického jazyka, metoda sugestopedie

Naše učebna angličtina je neobvyklá. Říkáme jí Anglický klub. Nejsou tu lavice v řadách za sebou. Je tu několik hnízd, které s žáky využíváme v různých situacích. Je tu jeden veliký kulatý stůl, židle jsou uspořádané kolem. Opodál je pro menší žáky stůl nižší. Pro

chvíle relaxace využíváme také sofa, při jiných aktivitách dáváme raději přednost sezení v kruhu na polštářích.

V rámci GDPR jsou fotky pořízeny před lekcí bez dětí.



Anglický klub, celkový pohled. Zdroj: autorka práce

Ad 1)

Ve třídě jsem nachystala jednotlivá stanoviště představující konkrétní situaci. Naaranžované předměty, jako například budík, deka, ručník, kartáček na zuby, mýdlo, miska, lžice, hrnek, müsli, oblečení na věšáku a aktovka, evokovaly nadcházející situace. Z mého pohledu byly děti plně očekávání. Pustila jsem hudbu Ludwiga van Beethovena. Lekce mohla začít.

Lehla jsem si na sedačku a předstírala spánek. Za pohybu pomalého probouzení jsem současně hlasitě říkala text a zároveň poukázala na budík, kde bylo nastaveno právě sedm hodin.

In the morning I wake up at seven o'clock.

Vstala jsem z postele, popošla k umyvadlu a omyla si obličej.

Then I get up and wash my face.

Sedla jsem si ke stolu. Nasypali si do misky cereálie a napila se pomerančového džusu.

I have a breakfast. I have cereal for a breakfast. I drink juice.

Pak jsem šla znovu k umyvadlu a s kartáčkem na zuby jsem předstírala jejich čištění.

Následně jsem se začala oblékat do oblečení, které bylo připraveno na židli.

I wash my teeth and I get dressed.

Nakonec jsem si vzala aktovku a vyšla ze dveří s cílem jít do školy.

After that I take my school bag and I go to school.

Ad 2)

Změnila jsem výběr hudby, tentokrát jsem zvolila skladbu od Wolfganga Amadea Mozarta. Nyní jsem text pouze četla, aniž bych konala jakýkoliv pohyb. Pozorovala jsem soustředěné děti, zcela všechny se spontánně dívaly na místa, která se týkala jednotlivých pasáží v textu a jejichž situace si vybavovali.

Ad 3)

Nyní již hudba hrála v pozadí tišeji. V dalším kroku jsme šli společně do kruhu, společně četli text a prováděli příslušný související úkon. Sledovala jsem Petra a Jolanu, jestli se přidají, a byla jsem příjemně překvapená z jejich zájmu.

Ad 4)

Následovalo upevnění nové slovní zásoby také vizualizací písemného záznamu. Na tabuli byla napsána anglická slovíčka a jejich české ekvivalenty. Pro lepší způsob zapamatování

a utvoření vizuální představy byly rovněž k dispozici barevné ilustrace, které vystihovaly jednotlivé denní činnosti. Právě tyto piktogramy jsou zejména pro Jolanu velkou oporou, ale i Petr urychlil díky jim schopnost čtení anglických slov a to i bez nutné výslovnosti. Samozřejmě, že se tu rovněž objevovala chybovost, ale nebyla zároveň narušitelem spontánnosti hodiny a jejich přístupu k práci.

Ad 5)

Děti se postavily do kruhu. Očným kontaktem jsem se vždy napojila s jedním žákem, kterému jsem hodila míč. Započala jsem větu, např. *wash my...* a žák dopověděl: *face*. Takto jsme společně procvičili aktuální slovní zásoby, a dokonce jsme zopakovali i tu z předešlých jazykových lekcí.

Ad 6)

Žáci utvořili dvojice tak, že se otočili obličejem k sobě. Postupně jsem s variabilní intonací - polohlasem, s důrazem, šepotem, pomalu, rychle, vesele, smutně - vyslovovala instrukce a děti je opakovaly a předváděly. Poněvadž je více než nutné v každé vyučovací hodině zohledňovat aktuální zdravotní stav a rozpoložení žáků, nejen Petra a Jolany, ale i ostatních, intaktních, improvizace je pro mě každodenní záležitostí. V tomto vyučovacím bloku byly děti novému poznání otevřené, tudíž jsem zvolila další alternativní cvičení. Dobrovolně zvolení žáci předváděli pantomimu a ostatní žáci vykřikovali sousloví, která si při daných situacích vybavili.

Ad 7)

V závěrečné části se role prohodí. Další dvojice dobrovolníků na základě vyslovené situace sledují, zda jejich spolužáci konají správné pohyby. Do této aktivity se Petr a Jolana hlásili dobrovolně a s nadšením.

Resumé:

Po ukončení hodiny jsme si s dětmi udělali zpětnou vazbu. Zajímalo mě, jak je hodina angličtiny vyučována s prvky metody sugestopedie bavila. Byla jsem zvědavá, zda intaktní děti byly otevřené tomuto typu vzdělávání a všeobecně, jaké měly pocity. Jakým překvapením se pro mě stala skutečnost, že u některých žáků, kteří byli zvyklí na klasické metody učení, vznikl blok a obavy z toho, že se ztrapní u hraných rolí. Naproti u Petra a Jolany jsem získala dojem, že byli této metodě zcela otevřeni, jako by zapomněli na svou „minulost“ spojenou

s neúspěchem, a zcela ve svobodě přivítali nové obzory. Jejich aktivní zapojení a zpětná vazby mi vše potvrdily. V dalších hodinách pracovali v pracovních sešitech na cvičeních spojených s tématy daily routines a bez problémů všechny úkoly správně splnili. Tedy skutečně jasný důkaz o trvalosti takto získaných vědomostí, ačkoliv neměli za domácí úkol slovíčka a fráze s nimi spojené nadřilovat.

5 Návrh vyučovací jednotky pro nižší ročníky

Vyučovací jednotka je vypracována jak pro žáky prvního a druhého ročníku, kteří nasávají cizí jazyk přirozeněji, jsou otevřené novým impulsům. Anglický jazyk zde zůstává v rovině orální a audiovizuální.

Vyučovací hodina anglického jazyka pro žáky prvního a druhého ročníku

1. Relaxace. Před začátkem výuky učitel vyzve žáky a společně provádějí dechová cvičení, která navozují uvolnění a celkové zklidnění. Obměnou je relaxace ve dvojicích, kdy jeden z dvojice má oči otevřené a stává se paprskem, aby mohl sledovat, kterou část těla chce učitel relaxovat a dotýká se poté dané části těla svého kamaráda. Následně se ve dvojici vymění. Postupem času si slovíčka osvojí a může probíhat relaxace celé skupiny naráz. Až se tak stane, můžeme relaxaci obměnit. Viz zásobník.

Lay down on the floor. Close your eyes. Listen to a beating of your heart. Let your legs be relaxed. As well your hands. Breathe as slowly as you can. I am a beam. I am stroking your toes. Try to relax. Now I am stroking your ankle, your knee. And now I am going to tickle you and you have to shake your body as the answer of me. Open your eyes. Sit very slowly and look around yourself. Now you are ready to start. Here we go!

2. Učitel pustí uklidňující hudbu, pak čte text a zároveň předvádí jednotlivé úkony v něm. Žáci poslouchají a pozorují učitele.

In the morning I **wake up** at seven o'clock.





Then I **get up** and **wash** my face.

I **have a breakfast**. I have cereal for a breakfast. I **drink** an orange juice.

I **brush my teeth** and I **get dressed**.

After that I **take my school bag** and I **go to school**.

3. Následuje změna hudby. Učitel nyní text pouze čte.
4. Změna pozice žáků, stoupnou si a opakují po učitelovi jednotlivé věty. Všichni zároveň provádějí pohyby, které korespondují s textem.
5. Učitel nyní ukazuje na tabuli jednotlivé obrázky (piktogramy), které jsou spojené s novou slovní zásobou. Hudba stále zní.

Vocabulary list - class 3, 4, 5	
<p>Wake up</p>  <p>Probudit se</p>	<p>Get up</p>  <p>Vstávat</p>
<p>Wash</p>  <p>Umývat se</p>	<p>Have a breakfast</p>  <p>Snídat</p>
<p>Drink</p>	<p>Brush my teeth</p>

 <p>Pít</p>	 <p>Vyčistit si zuby</p>
<p>Get dressed</p>  <p>Obléci se</p>	<p>Take my school bag</p>  <p>Vzít si aktovku</p>
<p>Go to school</p>  <p>Jít do školy</p>	

Zdroj: autorka práce

6. Učitel vypne hudbu a vezme si balon. Děti mohou jít do kruhu a učitel náhodně nahazuje míč, říká přitom část sousloví a žák, kterému je míč určen a chytí jej, sousloví dopoví, např. učitel: „wash“, žák: „my face“, atd.
7. Žáci utvoří dvojice a otočí se obličejem k sobě. Učitel říká sousloví, děti opakují a hrají.

8. Výzva pro dobrovolníka z řad žáků, jenž bude provádět zmíněné pohyby znovu na podkladu nyní již vyprávěného textu učitelem i dětmi.
9. Žáci nyní aktivně použijí naučenou novou slovní zásobu ve větách v oblíbené hře Simon says: wash your face, have a breakfast...

6 Zásobník vyučovacích lekcí s prvky sugestopedie pro jazykové lekce na prvním stupni základních škol.

Vzhledem ke skutečnosti, že lekce s prvky sugestopedie mají na žáky nejen s SPU pozitivní vliv jak bylo popsáno výše, rozhodla jsem se začleňovat je do výuky častěji. Ne vždy jsou učebnice v souladu s těmito možnostmi, proto jsem se rozhodla vytvořit si postupně zásobník témat pro děti na prvním stupni ZŠ, které budou buď současně užívané učebnice doplňovat, nebo vytvářet témata potřebná pro základní komunikaci u dětí. Většina zde uváděných lekcí byla již odučena a mohu tedy potvrdit jejich úspěšnost.

Na začátku každé lekce probíhá seznámení s novou slovní zásobou a frázemi pro danou lekci za použití hudby z Lozanova seznamu.

6.1 Relaxační cvičení

Relaxační cvičení na začátku hodiny pomáhají dětem naladit se na skupinu a na jazykovou lekci. Navíc zařazuji právě z důvodu potřeby sugestopedické představivosti různé techniky vizualizace. V této kapitole se zaměřím na některé z nich. Využívám je opakovaně, dokud si děti neosvojí zároveň s nimi slovní zásobu, neboť většinou probíhají za zavřenýma očima s anglickým popisem. Hra představ si může probíhat rovněž s navozením tématu a být tedy i motivací pro probírané téma a trvat po celou dobu probírané kapitoly. Uvádím imaginaci Moře, protože ji mají děti v mé třídě nejraději. Často představy obměňuji podle tématu a zaměření hodiny. I vzhledem k přecházení dětí do Anglického klubu z jiné budovy školy je dobré děti naladit a zklidnit.

Představ si: Moře

Za zvuku hudby <https://www.youtube.com/...-1Y> – nahrávky zvuků moře a zvuků mořských živočichů požádám děti, aby si lehly a zavřely oči. Vyzvu je k hlubokému dýchání. Požádám je, aby si představily, že jsou na břehu moře, slunce hřeje a oni cítí teplo na svém těle. Navodím příběh, který se tam může odehrávat: *Imagine the sea*
Lay down on the ground and close your eyes. Breathe deeply. Imagine that you are on the shore. The sun is shining and you can feel warmth through your body. Once upon a time...
Na konci příběhu: *I slowly countdown from 20 to 1. When you hear number one, please, open your eyes and fresh start to work!*

6.2 Family

1. Na začátku lekce si děti rozeberou role – učitel jim představí kartičky s popisem postavy a oblečení na hromádkách – které reprezentují danou postavu.
2. Nastíníme si scénu z rodinného života – př. společné ráno, snídane, rodinný výlet, příprava narozenin babičky, nákup atd... Společně vytváříme příběh, jehož scénář zapisujeme na tabuli. Učitel text doplní novými neznámými frázemi doplňujícími vybrané.
3. Zvolí hudbu z Lozanova seznamu. Učitel čte vytvořený text a doprovází jej vizuální představou a děti jej sledují.
4. Poté změní hudbu a text pouze přečte.
5. Následně bez hudby text čteme společně a děti jej doplňují vizuální představou.
6. Přichází čas na role, které si děti na začátku zvolily a učitelem čtený text pak žáci v jednotlivých rolích hrají.
7. Nakonec se jedno z dětí ujme režie a vzniká žákovské představení.

Vocabulary list	
Family	Rodina
Family member	Člen rodiny

Mother/mum	Matka
Father/dad	Otec
Sister	Sestra
Brother	Bratr
Grandmother/grandma	Babička
Grandfather/grandpa	Dědeček
Cousin	Sestřenice/bratranec
Me	Já
Uncle	Strýc
Aunt	Teta
Niece	Neteř
Nephew	Synovec
Son	Syn
Daughter	Dcera
Granddaughter	Vnučka
Grandson	Vnuk

Zdroj: autorka práce

Děti dostanou na závěr lekce pracovní list, při kterém si získané vědomosti procvičí. Viz přiložený obrázek pracovního listu – Family members (who is who).



1 Family members



RELATIONSHIPS (1) (sentences)

Barbara is Susan's mother.	Tom is Susan's husband.	Charlie is Susan's brother.	Jill is Charlie's wife.
Michael is Laura's cousin.	Patrick is Tom's son.	Barbara is Laura's grandmother.	George is Patrick's grandfather.
Susan is Laura's aunt.	Charlie is Michael's uncle.	George is Charlie's father.	Laura is Patrick and Michael's cousin.
Susan is Charlie's sister.	Laura is Susan's niece.	Patrick and Michael are Charlie's nephews.	George and Barbara have two grandsons and a granddaughter.

Zdroj: rvp.cz

6.3 Clothes/ weather

1. Učitel si zvolí hudbu z Lozanova seznamu. Přečte vytvořený text a doprovází jej vizuální představou a děti jej sledují.

*What a **cold** day is today. I am lucky, that I am wearing such a warm **coat** and **hat**. No problem for me. I like cold weather. Sometimes I like **windy** weather as well. I like to wear my **sweater**. It is so soft. Oh, what is this? It is **rainy**. I like rainy weather. Lucky to have **umbrella** and **trousers** with short legs. These are my favourite **jeans**. Oh, no, my **socks** are wet. I have not a good **shoes** for rainy weather. Wow, and now is quite **sunny**. I am hot...I am lucky again, that I have a nice **T-shirt** to feel good in it.*

2. Poté změní hudbu a text pouze přečte.
3. Následně bez hudby text čteme společně a děti jej doplňují vizuální představou.
4. Děti text čtou samy nahlas po částech.
5. Učitel se za dveřmi obleče do několika vrstev oděvů.
„Good morning, children!

Oh, it's hot! / or windy, cold, rainy/

Keep my hat, coat, sweater, trousers, T-shirt.... „

Učitel rozdává oblečení žákům.

„Return my hat, coat ...

Rozvěšuje oděvy po třídě.

„Take out the stickers.“

Žáci si rozeberou jednotlivé nálepky s jednotlivými názvy oděvů a učitel se ptá:

„Where is a T-shirt? “

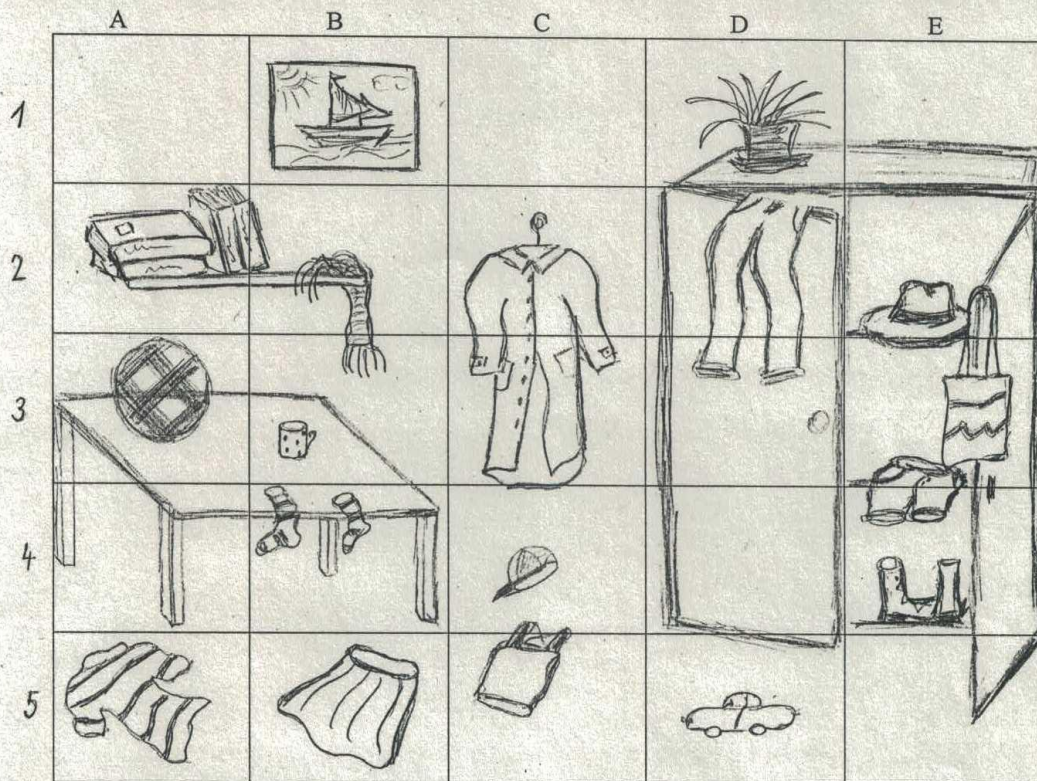
Žák se správnou nálepkou najde oblečení, nalepí na oděv a pojmenuje:

„This is a T-shirt.“

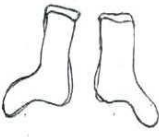
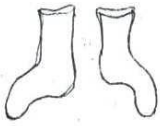

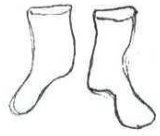




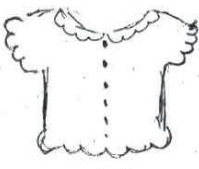
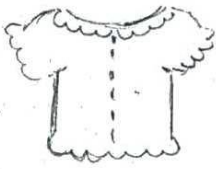
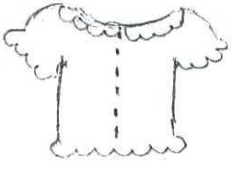
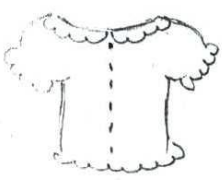
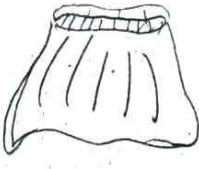
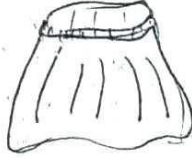


Žáci kontrolují správnost svých spolužáků a odpoví – Yes, this is a T-shirt/ No, this isn't a T-shirt.





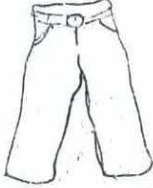



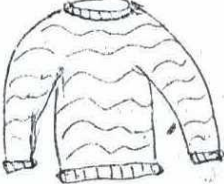







6. Stand up, which of you are wearing black trousers, blue jeans... Učitel jmenuje různé oblečení, které mají žáci na sobě podle barev, je-li potřeba nápověda, dotýká se jednotlivých kusů oblečení.
7. Kvarteto. Nejprve si jej děti vymalují podle potřebené barvy. „Give out the cards, please. One cards are clothes. Colour the cards. Let's play the game. Make groups of 4.“ Na tabuli napíše učitel dialog pro žáky:
A: „I need from ... (Jane) ... (a blue sock)
B: „Yes“ / A: I need from...“
B: „No“ (I haven't)/ B: I need from...
8. Řetězovka. „I am wearing blue top and orange trousers. And you? – další žák popíše svůj oděv, případně opakuje předchozí, vystřídá se celý kruh.
9. Work in pair/ pracovní list – čtvercový podklad
10. Zdroj: autorka práce

A: Find a T-shirt
B: Here!
A: Yes, well done!
No, true again!



Zdroj: autorka práce

 <p><u>an orange socks</u></p> <p>a blue sock a braun sock a pink sock</p>	 <p><u>a blue socks</u></p> <p>an orange sock a braun sock a pink sock</p>	 <p><u>a braun socks</u></p> <p>a blue sock an orange sock a pink sock</p>	 <p><u>a pink socks</u></p> <p>a blue sock a braun sock an orange sock</p>
 <p><u>a braun coat</u></p> <p>a red coat a white coat a blue coat</p>	 <p><u>a red coat</u></p> <p>a braun coat a white coat a blue coat</p>	 <p><u>a white coat</u></p> <p>a red coat a braun coat a blue coat</p>	 <p><u>a blue coat</u></p> <p>a red coat a white coat a braun coat</p>
 <p><u>a pink blouse</u></p> <p>a green blouse a black blouse a yellow blouse</p>	 <p><u>a green blouse</u></p> <p>a pink blouse a black blouse a yellow blouse</p>	 <p><u>a black blouse</u></p> <p>a green blouse a pink blouse a yellow blouse</p>	 <p><u>a yellow blouse</u></p> <p>a green blouse a black blouse a pink blouse</p>
 <p><u>a green skirt</u></p> <p>a red skirt a white skirt a blue skirt</p>	 <p><u>a red skirt</u></p> <p>a green skirt a white skirt a blue skirt</p>	 <p><u>a white skirt</u></p> <p>a red skirt a green skirt a blue skirt</p>	 <p><u>a blue skirt</u></p> <p>a red skirt a white skirt a green skirt</p>

 <p><u>a green T-shirt</u></p> <p>a blue T-shirt a yellow T-shirt a black T-shirt</p>	 <p><u>a blue T-shirt</u></p> <p>a green T-shirt a yellow T-shirt a black T-shirt</p>	 <p><u>a yellow T-shirt</u></p> <p>a blue T-shirt a green T-shirt a black T-shirt</p>	 <p><u>a black T-shirt</u></p> <p>a blue T-shirt a yellow T-shirt a green T-shirt</p>
 <p><u>a pink trousers</u></p> <p>a white trousers an orange trousers a braun trousers</p>	 <p><u>a white trousers</u></p> <p>a pink trousers an orange trousers a braun trousers</p>	 <p><u>an orange trousers</u></p> <p>a white trousers a pink trousers a braun trousers</p>	 <p><u>a braun trousers</u></p> <p>a white trousers an orange trousers a pink trousers</p>
 <p><u>a red sweater</u></p> <p>a green sweater a black sweater a yellow sweater</p>	 <p><u>a green sweater</u></p> <p>a red sweater a black sweater a yellow sweater</p>	 <p><u>a black sweater</u></p> <p>a green sweater a red sweater a yellow sweater</p>	 <p><u>a yellow sweater</u></p> <p>a green sweater a black sweater a red sweater</p>
 <p><u>a black shoes</u></p> <p>a blue shoes a pink shoes a white shoes</p>	 <p><u>a blue shoes</u></p> <p>a black shoes a pink shoes a white shoes</p>	 <p><u>a pink shoes</u></p> <p>a blue shoes a black shoes a white shoes</p>	 <p><u>a white shoes</u></p> <p>a blue shoes a pink shoes a black shoes</p>

Vocabulary list – Class 3, 4, 5	
Clothes	Oblečení
Blouse	Blůza
Shirt	Košile
T-shirt	Tričko
Coat	Kabát
Socks	Ponožky
Shoes	Boty
Skirt	Sukně
Trousers	Kalhoty
Sweater	Svetr
Jacket	Sako, bunda
Dress	Šaty

6.4 Aesop's fables

Tématem této lekce jsou tři bajky. Učitel nejprve s žáky diskutuje o tomto literárním žánru, zda nějakou bajku znají, co představuje a zda z ní lze vyvodit nějaký závěr. Potom si vybereme z obrázkové sady zvířata, která nejčastěji v bajkách vystupují a zastupují lidské povahy.

Následuje hra: jedno dítě sedí uprostřed kruhu na trůně a poddaní (ostatní děti) mu sdělují, proč jej mají rádi. „I like your... (friendship).“ Trváme na pozitivních vlastnostech. Pojem *vlastnost* je pro děti příliš abstraktní. Vytvoříme si jejich slovníček na tabuli: friendship, smile, humor, kindness, fidelity ... Tento slovníček můžeme doplnit na závěr lekce o další vlastnosti plynoucí z bajek.

Nyní přejdeme k samotným textům a práci s nimi. Budeme potřebovat: 3 odlišné texty bajek, špejle, papír, nůžky, pastelky, karty s jednotlivými slovy, které se týkají ponaučení. Nutno rovněž podotknout, že lekce má vyšší nárok na časovou dotaci. Vznikla tedy jako projektová, kdy jsem věděla, že budu mít z organizačních důvodů děti v anglickém jazyce 4 vyučovací hodiny. Určitě by šla rozdělit na více vyučovacích jednotek.

1. Děti si libovolně vyberou jednu bajku. Na základě tohoto výběru jsou rozděleny do tří skupin podle konkrétní bajky. Učitel se věnuje první skupině, rozdává jim text a pracují s ním. Nejprve jej opět učitel přečte za zvuku klasické hudby v pozadí, poté po výměně skladby čteme společně. Následuje překlad textu a vyvození nové slovní zásoby. Zbývající skupiny současně pracují na loutkách – nakreslí a vystříhnou papírové loutky postav svého příběhu. Poté se skupinky vymění.
2. V další fázi hodiny, kdy již žáci mají představu o příběhu jejich bajky, si ve skupinkách připraví loutkové divadlo s tématem své bajky. Učitel prochází třídou, pozoruje aktivitu žáků, je spíše pasivním pozorovatelem, který jen jemně nasměruje.
3. Po zhlédnutí jednotlivých představení si žáci společně s učitelem posadí do kruhu a povídají si o smyslu všech třech příběhů, hledají ponaučení, které si nakonec musí najít v hromádce jednotlivých slov a sestavit tak, aby se vztahovalo právě k bajce, kterou si vybrali a představili třídě.

The Lion and the Boar at the Spring

It was a hot summer day. A lion and a wild boar came to the **same** spring. They were both thirsty. They both wanted to drink first and so they started an **argument**. They both **became** very **angry** and started to **fight**. After some time they were both very tired and stopped **for a minute**. Then they saw some **vultures** above them in the sky. „I think they are waiting for **one of us**,“ they **thought**. „They are hungry and they want to eat us.“ So the lion and boar stopped fighting. They said, „It’s better if we are friends. We don’t want to be the vultures’ lunch.“

Same	Stejný, shodný
Argument	Hádka, pře
Become angry	Rozčítit se
Fight	Bojovat
For a minute	Na chvíli
Vulture	Sup
One of us	Jeden z nás
Think	Myslet si, pomyslet si

The Ant, the Pigeon and the Bird-catcher

It was a hot day and an ant was thirsty. **So** he went down to a spring to drink. He **fell into** the water and **almost drowned**. A pigeon saw this and **felt sorry for** the little ant. He took a leaf from a tree and dropped it **into** the water. The ant **climbed onto** the leaf and then **out of the water**. **Meanwhile**, a bird catcher, came up and began to prepare a trap for the pigeon. The ant saw this. He bit the bird-catcher on the big toe, the bird catcher dropped his trap, and the pigeon **flew away**.

So	Tak, proto
Fall into	Spadnout do
Almost	Skoro, téměř
Drown	Utopit se
Feel sorry for sb/sth	Litovat koho/čeho
Leaf	List

Drop	Upustit, shodit
Into	Do
Climb onto sth	Vyšplhat, vylézt na něco
Out of the water	Z vody ven
Fly away	Odletět, uletět

The Fox and the Raven

There was a raven sitting in the tree. He had **a lovely piece of** cheese in his beak. Then a fox **came along** and saw the bird and the cheese. He **felt** hungry, so he started to think. **After a few minutes** he had an **idea** and started to speak. „Raven, you are so beautiful! With your body and your **feathers** you are **surely** the king of all the birds. Is your **voice** as beautiful as your body and feathers?“ The stupid raven opened his beak to sing and dropped the cheese. His voice was horrible. The fox smiled and said, „you **may** have a voice, but you **have no brains!**“ Then he picked up the cheese and walked away.

Lovely	Pěkný, úžasný
A piece of	Kousek (čeho)
Come along	Přijít, přijet, přiblížit se
Feel	Cítit se
After a few minutes	Za pár minut
Idea	Nápad, myšlenka
Feathers	Peří
Surely	Zajisté
Voice	Hlas
May	Asi, snad, možná
Have no brains	Nemít nic v hlavě
Flatterer	Lichotník, pochlebovač

Po diskusi o ponaučeních z bajek dostanou žáci na výběr z následujících frází:

It is better to stop fighting. It is dangerous for everyone.

*Those who listen to **flatterers** can be deceived.*

Even simple creatures can help each other.

Na úplný závěr jsme si doplnily slovníček vlastností z tabule.

Následnou aktivitou může být přiřazování jednotlivých zvířat, která tyto vlastnosti zastupují a tvořit s nimi dvojice

Pyšný jako páv – proud as a peacock

Mazaný jako liška – cunning as a fox

...

6.5 Neverending story

Vznik této lekce vyplynul z potřeby rozloučení s pátým ročníkem. Přemýšlela jsem, jak se rozloučit a s jakým poselstvím mám ohodnotit jejich pětileté snažení na naší škole. Nakonec mě napadlo vystavět lekci na textu Limahlovy písně. Má v sobě skryté poselství, že učení cizího jazyka a poznání obecně nikdy nekončí. Jde jen o to, otevřít dětem cestu poznání jazyka a dál už musí každý sám... Základy byly položeny. Dost možná, že i díky sugestopedii se budou anglickému jazyku dále věnovat bez obav a s chutí.

1. Text písně žákům přečte učitel.
2. Text písně čteme společně.
3. Zhlédneme společně klip na youtube doprovobený anglickým textem:
<https://www.youtube.com/...521>
4. Společný překlad / žáci na základě klipu spoustu slovíček vyvodili sami, případně jsme použila nápovědu opisem, slovník jsme vůbec nepoužili.
5. Žáci čtou text písně po částech sami nahlas.
6. Poslech písně, během kterého si doplní do pracovního listu chybějící slova.

Neverending story (by Limahl)

Na základě poslechu se pokus doplnit chybějící slova.

_____ around
Look at what you see
In her face
The mirror of your _____

Make believe I'm everywhere
hidden in the lines,
Written on the pages
Is the answer to a neverending _____
aaa aaa aaa

Reach the _____
Fly a fantasy
Dream the dream
And what you see will be.

Lives that keep their _____
Will unfold behind the clouds
There upon the _____

Is the answer to a neverending story
aaa aaa aaa

Story aaa aaa aaa

Show no _____
For she may fade away
In your hands
The birth of a new _____

Lives that keep their secrets
Will unfold behind the clouds
There upon the rainbow
Is the _____ to a _____ story
aaa aaa aaa

Neverending story

Neverending story
Neverending story
Neverending story

7. Pracovní list – přiřaď ke slovu správný význam.

turn	- The series of images, events, feelings that happen in your mind
a dream	- A point of light in the sky at night
a story	- Move round
a star	- A description of events
a secret	- A bow of colours in the sky
a rainbow	- A bad feeling
a fear	- It is hidden from others
a day	- A period of 24 hours
an answer	- Last forever
never-ending	- A reaction to a question

8. Společný zpěv na závěr a rozloučení s hodnocením a amuletem „ORIN“.

9. Společné zhlédnutí filmu v původním znění s titulky.

Neverending story (by Limahl)

Turn around
Look at what you see
In her face
The mirror of your dreams

Make believe I'm everywhere
hidden in the lines,
Written on the pages
Is the answer to a neverending story
aaa aaa aaa

Reach the stars,
Fly a fantasy
Dream the dream
And what you see will be.

Lives that keep their secrets
Will unfold behind the clouds
There upon the rainbow
Is the answer to a neverending story
aaa aaa aaa

Story aaa aaa aaa

Show no fear
For she may fade away
In your hands
The birth of a new day

Lives that keep their secrets
Will unfold behind the clouds
There upon the rainbow
Is the answer to a neverending story
aaa aaa aaa
Neverending story

Překlad/ Nekonečný příběh

Otoč se
Podívej se, co vidíš
V její tváři
Zrcadlo tvých snů
Jsem skryta v řádcích
Napsána na stránkách
Odpověď na nikdy nekončící příběh

aaa aaa aaa

Dosáhni hvězd
Let' fantazií
Sni sen
A co uvidíš, to bude

Životy si nechají svá tajemství
Rozvinou se za mraky
Tam na duze
Je odpověď na nikdy nekončící příběh

aaa aaa aaa

Příběh aaa aaa aaa

Věř, že jsem všude
Ukaž, že nemáš strach
Aby mohla zvolna mizet
Ve tvých rukou
Zrození nového dne

Nikdy nekončící příběh

aaa aaa aaa

Nikdy nekončící příběh

Vocabulary list	
Turn	Otočit se
Dream	Sen
Story	Příběh
Star	Hvězda
Secret	Tajemství
Rainbow	Duha
Fear	Strach
Day	Den
Answer	Odpověď
Never-ending	Nekonečný

ZÁVĚR

Vzhledem ke stále narůstající populaci dětí s SPU na základních školách jsem hledala způsob, jak těmto dětem usnadnit přístup při výuce cizího jazyka. Našla jsem oporu v metodě sugestopedie, která dle teoretických zjištění pomáhá odbourat bloky z komunikace v cizím jazyce.

Já sama jsem metodu ve třídě zařazovala opakovaně, proto si dovoluji v práci navrhnout i „zásobník lekcí“, protože jsou všechny úspěšně odučené s pozitivní zpětnou vazbou od dětí.

Ráda bych na základě svých zkušeností doporučila využívat metodu na prvním stupni základních škol při výuce často. Ukázalo se, že úspěšnost dětí se specifickými poruchami učení v oblasti cizího jazyka, se mnohem zlepšila. Není třeba striktně hledat na začátku každého roku nové učebnice, kterých by se mohly děti i jejich rodiče držet, ale že mnohem účinnější je vybrat témata vyplývající z RVP a začlenit je do výuky pomocí prvků alternativní metody sugestopedie, která v sobě propojuje multisezoriální principy vhodné k osvojení cizího jazyka a postavit výuku na otevřenosti, spontánnosti, svobodě a hře. Tohle je, dle mého názoru, metoda dětem nejbližší.

Po zařazení prvků této metody do výuky na prvním stupni základní školy jsem zjistila, že je to metoda účinná a že navíc umožňuje dětem, které mají problémy s motorikou a písemným projevem, osvojit si slovní zásobu jinak než opisováním a drilováním. Přidanou hodnotou je, že ji umí následně aktivně využívat v praktické komunikaci.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

1. BAUR, R. S. *Superlearning und Suggestopädie*. Berlin: Langenscheidt, 1990. s. 135. ISBN 3-468-49449-1.
2. ČINKA, L. *Ovládněte svůj mozek*. Bizbooks, 2012. ISBN 978-80-265-0022-3.
3. GILL, S. *Aesop's fables*. Dubicko, Infoa: 2017. ISBN 978-80-754-7192-5.
4. KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman. 1985. ISBN 978-0582553811.
5. LOZANOV, G. *Suggestology and suggestopedia*. In R.W. Blair (Editor), *Innovative approaches to language teaching*. Rowley, Ma.: Newbury House Publishers. 1982
6. LOZANOV, G., DR. GILL, M. *Suggestology – The love of learning*. Bulgaria: Pandora, 2013. ISBN 978-1490-943-336.
7. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno, Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
8. SYLWESTER, R. *A celebration of neurons*. Assn for Supervision & Curriculum; English Language edition (July 15, 1995). ISBN 978-0871202437
9. TEPPERWEIN, K. *Umění lehce se učit*. Pelhřimov: Stanovum, 1993. S 157. ISBN 80-900784-4-3.
10. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno, Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
11. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha, Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Internetové zdroje:

12. BETA. *Beauty in suggestopedic language teaching and learning* [online] Dostupné z: <https://www.beta-iatefl.org/1649/blog-publications/beauty-in-suggestopedic-language-teaching-and-learning/>
13. BROWNLEE, P. *Suggestopedia and its Application to the Education of Children with Learning Disabilities*. 1980 (p. 213) <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=eric&AN=ED204928&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593>

14. BROWNLEE, P. *Suggestopedia in the classroom*. Pain & Health Rehabilitation Ctr, LaCrosse, WI Academic Therapy, Vol 17(4), Mar, 1982 (p. 407-414)
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=psych&AN=1982-22138-001&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593>
15. *Front Line Story. The Language of Suggestion and Desuggestion on the Front Line in Italy (1943-1945)*. Gotthard Media (Gotthard AG) CH-6424 Lauretz, Switzerland, 2001
16. JAMES, B. *Suggestopedia: A Teaching Strategy for the Severely Disabled Reader*. 1976
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=eric&AN=ED158242&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593>
17. JAZYKY.COM Sugestopedie – učení hrou. [online] Dostupné z: <https://www.jazyky.com/sugestopedie-uceni-hrou/>
18. LOZANOV, G. *Suggestopedia/Reservopedia, Theory and Practice of the Liberating-Stimulating Pedagogy on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind*. Sofia University Press, 2009 (p.190-192)
19. LOZANOV, G. *Suggestopedia/Reservopedia, Theory and Practice of the Liberating-Stimulating Pedagogy on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind*. (p. 57-58)
20. MAGIRU, A.; MAGIRU, I. *Suggestopedia, a serious competitive game*. In: Conference proceedings of »eLearning and Software for Education« (eLSE) / Conference proceedings of »eLearning and Software for Education« (eLSE). (02): (p. 339-344); Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I”, 2012.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=edscee&AN=edscee.203563&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593>
21. MERLIN, D. *The the Effectiveness of Suggestopedia Method with Wordwall Picture in Increasing Vocabulary Mastery with Learning Disabilities*. 2018
22. RIVERA, M.; VERDESOTO, P. *Application of the suggestopedia method in the 5° of basic education in the San Pedro Nolasco primary school*. 2011
23. *Suggestopedia: use and review of the technique and steps to be applied in an EFL classroom*. 2013

24. SUNARDI; WALUYO, HJ.; SUUDI, A. *Suggestopedia Based Storytelling Teaching Model for Primary Students in Salatiga*. Online Journal of Educational Technology, v6 n1 2018 (p. 64-75)
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=eric&AN=EJ1165473&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593>
25. *The Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*. Volume 3, Issue 3, Fall 1978 (p. 211)
26. *The Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, Volume 3, Issue 1, 1978 (p. 21-37)
27. <https://www.youtube.com/...-1Y>
28. <https://www.youtube.com/...52I>

Anotace

Jméno a příjmení:	Jitka Bezděková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr.et Mgr. Jan Chrastina, Ph.D
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Využití metody sugestopedie při výuce angličtiny u žáků s SPU na prvním stupni základních škol.
Název v angličtině:	The use of suggestopedia method in teaching English to pupils with specific learning disabilities at the first stage of primary schools
Anotace práce:	Cíl: popsat aplikaci metody sugestopedie u žáků s poruchami učení v kontextu současného stavu poznání v oblasti vzdělávání metodou sugestopedie. Metody: teze, antiteze, syntéza. Výsledky: návrhy lekcí s prvky sugestopedie, reflexe odučených lekcí s ohledem na účinnost metody u dětí s SPU. Závěr: metoda sugestopedie je účinná u dětí s SPU, pomáhá odbourat bloky v komunikaci a navíc umožňuje obohacení slovní zásoby bez drilu.
Klíčová slova:	Suggestopedie, specifické poruchy učení, anglický jazyk, jazykové lekce, struktura sugestopedické lekce
Anotace v angličtině:	Aim: to describe the application of the suggestopedia method among pupils with learning disabilities in the context of the current state of knowledge in the field of suggestopedia education. Methods: thesis, antithesis, synthesis. Results: proposals of lessons with elements of suggestopedia, reflection of lessons learned with regard to the effectiveness of the method among children with learning disabilities. Conclusion: the method of suggestopedia is effective among children with learning disabilities, it helps to break down blocks in communication and, in addition, it enables the enrichment of verbal engagement without drill.
Klíčová slova v angličtině:	Suggestopedia, specific learning disabilities, English language, language lessons, structure of suggestopedic lessons
Rozsah práce:	66
Jazyk práce:	Český jazyk