

	<p>ŠIGUTOVÁ, M. <i>Výuka angličtiny u dětí s dyslexií</i>. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 44 s.</p> <p>ZELINKOVÁ, O. <i>Poruchy učení</i>. 10. zcela přepracované a rozšířené vydání, Praha: Portál, 2003.</p>

Lingvodidaktický pohled na problematiku výuky cizích jazyků u dětí s SPU a dyslexií

Světlana Hanušová

Problematika výuky cizích jazyků u dětí s dyslexií či s jinými formami specifických poruch učení (dále SPU) patří k aktuálním tématům, která zajímají rodičovskou veřejnost, pedagogy i další odborníky. V poslední době se objevila řada hodnotných publikací, které se výukou cizích jazyků u dětí s dyslexií zabývají, a které píší jak odborníci z oblasti speciální pedagogiky¹, tak i didaktikové cizích jazyků².

Cílem mého příspěvku není speciálně pedagogický rozbor problému, ani vytvoření databanky vhodných aktivit, které jsou vhodné pro žáky s dyslexií³. Příspěvek má být spíše **reflexí problematiky výuky cizích jazyků u dětí s dyslexií z hlediska současného vývoje v lingvodidaktice**. Zaměřím se zejména na přínos nejnovějších lingvodidaktických koncepcí k problematice výuky cizích jazyků u žáků znevýhodněných dyslexií, příp. jinými formami SPU. Budu přitom vycházet ze situace, kterou znám z vlastní pedagogické praxe i ze svého současného oboru – **didaktiky anglického jazyka**.

Dyslexie bývá v anglofonním prostředí definována poněkud odlišně od prostředí českého. V angličtině se často používá výraz *dyslexia* nejen jako výraz pro všechny podobné poruchy, ale i jako synonymum našeho SPU. V poslední době se však začíná i v anglicky psaných publikacích rozlišovat a vedle pojmu *dyslexia* se objevují i výrazy *dysgraphia*, *dyscalculia*, *dyspraxia* a další.

Mezinárodní asociace pro dyslexii (*The International Dyslexia Association, IDA*) definuje dyslexii jako specifickou poruchu učení, která je neurologického původu a je charakterizována obtížemi s rozeznáváním slov, problémy s pravopisem a čtením.

¹ Vynikající zpracování problematiky výuky cizího jazyka u dětí s dyslexií je možno najít v 15. kapitole 10. zcela přepracovaného vydání publikace Olgy Zelinkové *Poruchy učení*.

² ŠIGUTOVÁ, M. *Výuka angličtiny u dětí s dyslexií*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 44 s..

³ Zájemcům o podobné aktivity doporučuji např. publikaci PECHANCOVÁ, B., SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. Univerzita Palackého: Olomouc, 1998

Potíže vyplývající z dyslexie ale samozřejmě nelze redukovat na symptomy spojené se zvládnutím čtení textu. Sekundárně mohou problémy se čtením negativně ovlivnit také rozsah slovní zásoby a celkovou úroveň znalostí. Časté jsou též obtíže s krátkodobou pamětí, soustředěním, vnímáním času a organizací činnosti. Vlivem nezbytnosti vynakládat zvýšené úsilí na zvládnání problémů, které většina ostatních lidí vůbec nemá, se objevuje zvýšená únava, případně podrážděnost. Logickým důsledkem je pak snížená sebedůvěra, která může vyústit až v komplexy méněcennosti.

Podle údajů **Britské asociace pro dyslexii** (*The British Dyslexia Association, BDA*) dyslexie postihuje muže i ženy a doposud nebyly zjištěny rozdíly mezi výskytem dyslexie u osob z různých etnik či různých socio-ekonomických skupin.

Velmi zajímavý je pohled A.M. Smithové, která říká, že pojem specifické vzdělávací potřeby jako by naznačoval, že není něco v pořádku v žákovi. Problém přitom často bývá spíše ve vztahu mezi učitelem, žákem, učební látkou, kurikulem a prostředím. (Smith, 2005)

Pokud jde o školní vyučování, neexistuje asi pro dítě s dyslexií problematičtější předmět, než je cizí jazyk. Jak všichni víme z vlastní zkušenosti, zvládnout cizí jazyk představuje značnou výzvu pro každého člověka. Často se setkáváme s otázkou, zda se o to děti s dyslexií mají vůbec pokoušet. Domnívám se, že dnes už asi nikdo vážně nezvažuje zápornou odpověď. Neumožnit komukoli v době globalizace a evropské integrace alespoň se pokusit o zvládnutí cizího jazyka by bylo jistě nepochopitelné. Hodnota cizojazyčného vzdělávání přitom nemůže však být viděna pouze z pragmaticko-utilitárního hlediska. Je zajímavé, že i BDA doporučuje dětem s dyslexií, aby se učily cizí jazyk, přestože jejich rodným jazykem je angličtina, se kterou by jistě vystačily celý život a téměř v celé světě.⁴

V roce 2001 vydala **Rada Evropy** velmi významnou publikaci, která se stala jedním z nejdůležitějších dokumentů v oblasti cizojazyčného vyučování. Již v roce 2002 byl vydán český překlad nazvaný *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* s podtitulem *Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Je trochu s podivem, že se tento rozsáhlý dokument explicitně nezabývá problematikou žáků

⁴ <http://www.bda-dyslexia.org.uk/extra336.html>

s SPU. Určité závěry ale lze vyvodit z pasáže o cílech a úkolech jazykové politiky Rady Evropy. Uvádí se zde, že je třeba

„zajistit v co největší potřebné míře, aby všechny vrstvy populace měly účinné prostředky k získání znalosti jazyků ostatních členských státůa k získání dovedností potřebných pro takové užívání jazyka, které mluvčím umožňuje uspokojit komunikativní potřeby.“
(str.3)

Dokument dále vyzývá, aby vyučování bylo vždy založeno na potřebách, motivaci, vlastnostech a možnostech žáků, aby byly stanoveny co nejkonkrétnější smysluplné a realistické cíle a aby byly vyvíjeny odpovídající metody a materiály. Celkově mají být podporovány a rozvíjeny takové programy, které umožní různým skupinám a typům studentů komunikativní ovládnutí jazyka odpovídající jejich potřebám.

Ze znění ***Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*** tedy jednoznačně vyplývá právo všech studentů (tedy i studentů s dyslexií) na jazykové vzdělávání, a to na vzdělávání poskytované pomocí odpovídajících metod a postupů.

Zajímavou otázkou je výběr konkrétního jazyka, kterému by se dítě s dyslexií mělo věnovat. Poměrně často zde narážíme na nepochopení a mýty. Děti s dyslexií například bývají často zařazovány do skupin s výukou němčiny, která je údajně pro ně vhodnější než angličtina. Z hlediska obtíží, jež přináší dyslexie, je toto pravda jen u části dětí.⁵ Tento postup je však zvláště sporný, nezohledňuje-li preference dítěte, které může být značně demotivováno a může proto přistupovat k výuce cizího jazyka již předem negativně, což situaci dále komplikuje.

Za klíčový moment výuky jazyka u dětí s SPU považují důkladné stanovení pedagogické **diagnózy výchozího stavu a následné vytýčení cílů**. Učitel, který chce naučit své žáky cizí jazyk (a jistě to platí i pro jiné předměty, které směřují k rozvoji dovedností), musí především citlivě stanovit, kde se jeho žák právě nachází a který způsob výuky a učení bude pro něj ten optimální. Dalo by se říci, že to právě to je podstatou umění učit.

⁵ Jak uvádí Zelinková (2003), je třeba rozlišit levohemisférové a pravohemisférové dyslektiky, přičemž se dá předpokládat, že levohemisféroví budou lépe zvládat angličtinu, kdežto pravohemisféroví spíše němčinu.

U dětí s dyslexií je obzvláště důležité cíle stanovovat velmi citlivě, realisticky, naučit raději méně a důkladněji než více a zběžně. Jak uvádí Zelinková (2003), dosažená úroveň často neodpovídá vložené energii a někdy neodpovídá ani osnovám, což je třeba připustit.

Stává se například, že dítěti s dyslexií dělá téměř nepřekonatelné obtíže určitá učební látka, v angličtině to bývá často hláskování (spelling). Po vyzkoušení několika možných učebních postupů by mělo být na učiteli, zda se rozhodne příslušnou látku pro konkrétního žáka zjednodušit (např. žák se naučí hláskovat pouze své jméno), odložit na později (do vyššího ročníku, kdy ostatní žáci budou danou látku opakovat) nebo zcela vynechat z učebního plánu. Vždy je třeba pečlivě zvážit, zda vynechání daného učiva může způsobit mezery ve vědomostech, které budou příčinou budoucích problémů, nebo zda se jedná o izolovaný jev (což je právě případ hláskování), který není nutnou podmínkou zvládnutí další látky.

Při výběru vhodných metod a forem výuky brzy zjistíme, že neexistují řešení platná pro všechny děti s dyslexií, každé takové dítě vyžaduje do značné míry individuální přístup. Což ostatně, jak ukazuje praxe i teoretická reflexe, platí i o ostatních studentech. Všichni máme své specifické obtíže a své specifické potřeby.

Mnoho problémů, s nimiž se setkávají učitelé ve své praxi, vychází z představy, že žáka z dyslexií je třeba učit jinak než ostatní. Ráda bych zdůraznila, že většinou můžeme vyjít z předpokladu, že co je dobré pro žáky se specifickými potížemi, je dobré i pro ostatní. Neexistuje metoda či technika, která by byla vhodná pro děti s dyslexií a zároveň nebyla prospěšná i ostatním.

Po období hledání optimální metody výuky cizího jazyka, kterou by bylo možno jednoduše aplikovat na každého žáka, dospěli lingvodidaktikové k závěru, že jedna metoda optimální pro všechny neexistuje a zřejmě existovat ani nemůže. V současnosti se prosazuje tzv. **eklektický přístup**, který je kombinací pozitivních prvků různých metod a přístupů. Učitel by měl být během své přípravy seznámen s co nejširší škálou metod, aby byl schopen vybírat z nabídky osvědčených metod a technik ty prvky, které jsou vhodné a přiměřené pro konkrétní skupinu nebo konkrétního jedince. Základem moderního eklektického přístupu je komunikativní pojetí výuky jazyka. Další moderní koncepcí je **přístup zaměřený na žáka** (*learner-centred approach*), který se zabývá také autonomií žáka, jeho učebními strategiemi a styly. Je zcela zřejmé, že právě kombinace dvou

zmíněných přístupů je tou správnou volbou při hledání vhodných metod a forem výuky žáků s dyslexií.

Z alternativních metodou výuky cizího jazyka lze pro děti s dyslexií doporučit zejména metodu **TPR**, tedy ***Total Physical Response***⁶, kterou vyvinul kalifornský profesor James Asher a která je dodnes rozpracovávána například na univerzitních pracovištích v USA (včetně modifikace TPRS - *Total Physical Response Storytelling*). TPR je metodou založenou na stejných principech, které jsou uplatňovány při osvojování mateřského jazyka v dětství. I během tohoto přirozeného procesu děti nejprve delší dobu (několik měsíců) pouze poslouchají a jejich řeč se zdánlivě nerozvíjí. Ve skutečnosti však přijímají a zpracovávají informace, na jejichž základě dříve či později začnou samy produkovat jazyk. Při využití TPR má učitel umožnit žákům libovolně dlouhou dobu tzv. *silent period* (tiché, nebo mlčenlivé období), během kterého žák nemusí mluvit, pouze poslouchá a reaguje pohybem, gestem, nebo činností podle instrukcí, které dostává od učitele v cílovém jazyce. Žák začíná mluvit, až o to sám projeví zájem (může to být velmi brzy nebo naopak po delší době). Dává pak instrukce ostatním, to znamená přebírá roli učitele. Důležité je, že jeho řeč je od počátku strukturovaná do jednoduchých vět (většinou příkazů), nejde pouze o memorování izolovaných lexikálních jednotek bez kontextu, jaké je často praktikováno v počátečních fázích výuky jazyka v tradiční škole.

TRP je velmi hojně využívána v zemích, které nám mohou být vzorem v úspěšnosti výuky cizích jazyků, např. v Nizozemí, kde se žáci v primární škole učí cizí jazyky prakticky jen pomocí TPR. Je ale třeba říci, že některé děti, které mají problémy s motorikou a koordinací, nemusejí na metodu TPR reagovat pozitivně.

Další inspirativní metodou je sugestopedie⁷ bulharského psychiatra Georgi Lozanova, která v jazykovém vyučování hojně využívá hudbu (také jako podbarvení - tzv. *background music*), působení prostředí, hry a herní aktivity, prvky dramatické výchovy, „pravoemisférových“ strategií, jako je zapojení představivosti, vizualizace, uměleckých postupů, humoru, empatie a intuice. Aniž bych zde chtěla propagovat sugestopedii jako celek, všechny zmíněné postupy mohou být pro většinu dětí s dyslexií velmi přínosné.

⁶ V případě zájmu o tuto metodu doporučuji např.

<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/tpr.shtml>

⁷ <http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/Archive/suggesta.htm>

Velmi vhodnou moderní technikou je také práce s příběhem (*storytelling*).

K metodám a formám výuky cizího jazyka, jež jsou zvláště vhodné pro žáky s dyslexií, patří především postupy založené na **multisensorickém přístupu**. Patří k nim například metoda Ortona a Gillinghamové, využívaná v USA při výuce angličtiny.

Multisensorický přístup využívá také *Neuro Linguistic Programming*,⁸ které prosazuje postup nazvaný **VAKOG**. Tato zkratka je složena z prvních písmen slov *visual*, *auditory*, *kinesthetic*, *olfactory*, *gustatory*, tedy vizuální, sluchový, kinestetický, čichový a chuťový. Podstatou je zapojení více smyslů najednou. Poslední dva smysly však nelze v jazykové výuce využívat příliš často, proto se setkáváme také s redukováným pojetím nazvaným pouze VAK, případně VAKT (*visual*, *auditory*, *kinesthetic*, *tactile* – hmatový).

V jazykové výuce lze využít i **Gardnerovu koncepci mnohočetných inteligencí**.⁹

Gardner (1999) tvrdí, že každý člověk má ve větší či menší míře 7 typů inteligencí:

- jazykovou
- matematicko-logickou
- hudební
- prostorovou
- tělesně-pohybovou
- intrapersonální
- interpersonální

Teorii mnohočetných inteligencí nelze považovat za metodu výuky cizího jazyka, nabízí však bohatou inspiraci, kterou může učitel tvořivě rozpracovat. Podle Gardnera má každý člověk má všech 7 typů inteligence, liší se ale stupeň jejich rozvinutí. Toho mohou využívat učitelé při vytváření učebních materiálů a plánování postupů. Například u dětí s rozvinutou hudební inteligencí je vhodné zařazovat hudbu a zpěv, ale také rytmické verše. Děti s matematicko-logickou inteligencí ocení zpracovávání početních úloh v cílovém jazyce, kvízy, hádanky, experimentování.

⁸ <http://www.witchhazel.it/pnl.htm>

⁹ http://www.spannj.org/BasicRights/appendix_b.htm

Psychologie, pedagogika i lingvodidaktika v poslední době věnují více pozornosti individuálním učebním strategiím a stylům učení. **Styly učení** jsou obecnými přístupy k učení, bývají definovány jako víceméně konzistentní způsob, kterým člověk přijímá, zpracovává, organizuje a znovu používá informace. Existuje celá řada typologií stylů učení. Styly je možno dělit podle smyslových preferencí (např. styl vizuální, sluchový, kinestetický, hmatový), osobnostních aspektů (např. extraverte, introverze), úrovně zobecnování (např. globální styl proti analytickému) a biologicky podmíněných rozdílů (např. vliv biorytmů). Styly lze identifikovat pomocí jednoduchých nástrojů, jako příklad zde uvádíme interaktivní dotazník dostupný na <http://www.vark.com/english/page.asp?p=younger>. Zjištění preferovaných stylů učení pomůže nejen žákovi samotnému, ale i učiteli při práci s konkrétní třídou. U dětí se specifickými potřebami toto platí dvojnásob. Zelinková (2003) například uvádí, že děti s SLD mají často globální styl učení a je velmi kontraproduktivní, nutíme-li je zvládat jazyk systematicky, krok za krokem. I když většinou zjistíme značné rozdíly mezi jednotlivými žáky ve třídě, stává se také, že v rámci třídy lze identifikovat výrazné preference společně několika žákům či dokonce většině žáků a podle toho pak je možné přizpůsobit učební postupy. Obecně platí, že styly učení jsou vrozené a poměrně obtížně je lze měnit. Je třeba jim přizpůsobit vyučovací metody a techniky. Děti, které preferují vizuální zprostředkování informace, budou například potřebovat více vizuálních stimulů, jako jsou obrázky, kartičky se slovíčky, symboly, tabulky, grafy, přehledy, barevné podtrhávání a zvýrazňování textu, videonahrávky. Dětem, které využívají kinestetický styl učení, budou vyhovovat aktivity spojené s pohybem, kterým se odreagují, ale zároveň jim pohyb poslouží i jako pomůcka pro lepší zapamatování. Jsou pro ně proto velmi vhodné techniky TPR, dramatické techniky (např. hra v roli), potřebují příklady „ze života“, trojrozměrné modely (např. při výuce předložek). Učitelé by měli vědět, že takovým dětem velmi znesnadňují učení, nutí-li je sedět celou hodinu téměř bez hnutí v lavici. Introvertované děti se budou lépe učit samy, kdežto dětem extravertovaným pomůže spolupráce s ostatními během práce ve dvojicích nebo skupinách.

Na rozdíl od kognitivních stylů, **učební strategie**, definované jako specifické činnosti, chování nebo postupy, které člověk využívá ke zlepšení vlastního učení (Oxford, 1990), měnit do značné míry lze. Oxford dělí učební strategie do šesti základních kategorií:

- kognitivní strategie (umožňují člověku manipulovat s jazykem prostřednictvím uvažování, analýzy a syntézy, sumarizace, práce s informacemi)

- metakognitivní strategie (identifikace vlastního učebního stylu, vlastních potřeb, plánování učení, shromažďování a organizace studijních materiálů, monitorování vlastních nedostatků a sebehodnocení)
- paměťové strategie (využívání strategií usnadňujících zapamatování, např. mnemotechnických pomůcek, akronymů, rýmů, vizuálních představ, pohybu, pojmových map)
- kompenzační strategie (odhadování z kontextu, používání synonym a opisů místo chybějícího výrazu, využívání gest a pauz v průběhu komunikace)
- afektivní strategie (týkají se schopnosti člověka uvědomovat si vlastní náladu, pocity, úzkost a pracovat s nimi)
- sociální strategie (schopnost požádat o vysvětlení během komunikace, schopnost požádat o pomoc, vyhledávání komunikace s rodilými mluvčími, zkoumání kulturních a společenských norem)

Jednotlivé strategie lze opět identifikovat pomocí dotazníků. Jedním z nejznámějších je SILL (*The Strategy Inventory for Language Learning*) již zmíněné Rebecy Oxford. Řada lingvodidaktiků se dnes kloní k tomu, že učitel cizího jazyka by neměl vyučovat pouze jazyk, ale měl by věnovat pozornost také učebním strategiím. Je-li toto trend uplatňovaný pro všechny žáky, opět je dvojnásob užitečný pro žáky s SPU. Učitel by měl žákům pomáhat identifikovat preferované strategie a uvědomovat si, které strategie by mohli lépe rozvíjet. Neměl by v žádném případě litovat času, který stráví s žáky diskusemi o učebních strategiích. Ostatně i tyto diskuse lze realizovat formou zajímavé aktivity v cílovém jazyce.

S učebními strategiemi úzce souvisí koncept tzv. **úspěšného studenta jazyků** (*good language learner*), který je upřesňován na základě mnoha výzkumných šetření. Ukazuje se, že úspěšnost ve zvládnutí cizího jazyka je především podmíněna dobrým sebevědomím, motivací a zájmem. Student by měl vědět proč se učí, měl by být ochoten riskovat, experimentovat, odhadovat, neměl by se bát dělat chyby. Důležité také je, aby byl ochoten uvažovat o procesu učení a přejímat za vlastní učení zodpovědnost.

V didaktice cizích jazyků je dnes přehodnocováno dřívější pojetí **práce s chybou**. Chybu chápeme jako „učební krok“ (*learning step*), určité chyby jsou považovány za typické pro jednotlivá stadia „*interlanguage*“, jazyka na půli cesty mezi jazykem mateřským a cílovým. Na rozdíl od zastánců behaviorálních postupů již dnes víme, že chybu nelze

přeceňovat a je zbytečné, ne-li přímo škodlivé, zabývat se každou chybou a usilovat o zcela bezchybný projev žáka.

Aplikujeme-li toto pojetí na výuku dětí s dyslexií, ušetříme si mnohé trápení. Dělají-li žáci stále tutéž chybu, která jim však nebrání v komunikaci, není třeba věnovat snaze o odstranění chyby příliš mnoho pozornosti. To, co žáka posune směrem k dalším stádiu „*interlanguage*“ není neustálé opravování, ale více procvičování. Představíme-li si, jak se malé dítě učí mateřský jazyk od své matky, uvědomíme si, že ani matka neustále neopravuje chyby svého dítěte, spíše ho pochválí za snahu o komunikaci a případně zopakuje projev dítěte ve správné verzi.

V písemném projevu by měl být samozřejmou kompenzační pomůckou počítač s programem pro kontrolu pravopisu.

Otázkou zůstává, do jaké míry lze doporučit tzv. **audioorální kurz**, který bývá v některých školách v České republice aplikován jako počáteční forma výuky cizího jazyka. Trvá zpravidla několik týdnů a jazyk je během této doby vyučován bez psané podoby, nacvičuje se tedy pouze poslech a ústní projev. Kurz bývá doporučován některými metodiky, dle mého názoru však by měl být jeho přínos důkladně experimentálně ověřen. Před jeho uvedením by také měl být diagnostikován kognitivní styl dětí, které budou kurzem procházet, zejména pak dětí s dyslexií. Ukazuje se totiž, že kognitivní styl většiny dnešních dětí je spíše vizuální než sluchový (možná pod vlivem televize a počítačových her) a vyloučení zrakové opory může pro děti, zvláště dyslektické, představovat ztížení, nikoli usnadnění učení.

Rozdíl mezi audioorálním přístupem a TPR je také v tom, že děti během audioorálního kurzu jsou nuceny opakovat po učiteli, což může opět pro některé děti s dyslexií představovat problém.

Děti s dyslexií často potřebují látku více procvičit. Jednou z klíčových otázek je: jak zajistit více procvičování a zároveň žáka příliš nevyčerpat nebo neznechutit? Odpověď je třeba hledat v motivaci a ve výběru materiálů k procvičování. Přitom není nutné práci navíc prezentovat jako úkol pro toho, kdo nestihl vše ve škole, nebo další úkol pro dyslektiky. Je možné zadávat úkoly k procvičování ve formě her, kvízů, křížovek apod., které jsou nabídnuty všem, kdo mají zájem. Vždy je třeba mít na paměti, že zadaný nebo nabídnutý úkol by měl být přiměřeného rozsahu. V jazyce ostatně vždy platí, že je lépe se učit málo a častěji než jednorázově velké úseky.

Velmi citlivým problémem je také zapojení rodičů. Jednak je to v případě angličtiny problém poměrně citlivý (rodiče často neovládají jazyk na dostatečné úrovni, zvláště výslovnost může být problémem) a jednak může někdy příliš pečlivá pomoc rodičů bránit dítěti ve vlastní iniciativě a v prošlapání vlastní cesty.

Během své praxe jsem se například setkala s případem, kdy matka připravovala (možná ve spolupráci s dítětem, to bohužel nebylo možno zjistit) všechna cvičení v učebnici předem, vpisovala úhledným vypsáním písmem správné odpovědi do knihy, tak aby je její patnáctiletý syn na gymnáziu mohl ve třídě pouze přečíst. Jistě to vše dělala v dobré víře, bohužel ale tím svému synovi bránila v možnosti učit se samostatně a osvojit si tolik potřebné učební strategie.

Často se učitelé ptají, zda mají od dětí s dyslexií požadovat zvládnutí fonetického přepisu. Jak uvádí Zelinková (2003), je to otázka, která by měla být zodpovězena až na základě dlouhodobého výzkumu, prováděného na českých školách. Odpověď, ke které se přikláním, je: ano, lze využívat zjednodušený fonetický přepis (ovšem s výraznou pomocí učitele) pokud to konkrétnímu dítěti pomáhá. Rozhodně by dítě nemělo být nuceno používat fonetický přepis, pokud tím jeho učení komplikujeme.

Krupska a Klein (1996) uvádějí, že dyslexie je trvalý a nezvratný stav. Mnoho dyslektiků má zkušenost se školním neúspěchem. Nicméně, obtíže, které dyslexie přináší, nejsou nepřekonatelné. Lidé s dyslexií mají také své specifické přednosti a neobyčejné nadání v různých oblastech. Často vynikají uměleckým talentem, jsou vynikající sportovci, matematikové, fyzikové, právníci. Za optimálních podmínek je dyslexie příležitostí k mimořádnému úspěchu.

Právě tyto přednosti by měly být bodem, ze kterého by měl učitel při práci s dyslektickými dětmi vycházet a neustále se k němu vracet. Někdy bývají uváděny seznamy slavných osobností, které byly postiženy dyslexií. Myslím si, že jakkoli je sporné s jistotou o někom zpětně tvrdit, že byl dyslektikem, může být velkým povzbuzením přečteme-li si, že s dyslexií bojoval i Michelangelo, Rodin, Edison, Churchill, z našich současníků například slavní herci Tom Cruise, Whoopi Goldbergová a další.

Literatura:

<http://www.bda-dyslexia.org.uk/extra336.html>. Cit. 20.7.2005.

<http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=younger> Cit. 20.7.2005

<http://www.witchhazel.it/pnl.htm> Cit. 20.7.2005

<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/tpr.shtml> Cit. 20.7.2005

<http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/Archive/suggesta.htm> Cit. 20.7.2005

GARDNER, H.: *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999.

KRUPSKA, M., KLEIN, C. *Demystifying Dyslexia*. London: Language and Literacy Unit, 1996.

OXFORD, R.L., *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*.

Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PECHANCOVÁ, B, SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. Univerzita Palackého: Olomouc, 1998.

SMITH, A.M. The ABC of EFL... 'SEN'. In *Voices 2005*, Issue 186. Lancaster: IATEFL, 2005.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Council for Cultural

Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division. 1. české

vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002.

ŠIGUTOVÁ, M. *Výuka angličtiny u dětí s dyslexií*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 44 s.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. zcela přepracované a rozšířené vydání, Praha:

Portál, 2003.