

**Marína
MIKULAJOVÁ**

**JAZYKOVO-KOGNITÍVNE
METÓDY** prevencie
a terapie

dyslexie

Marína MIKULAJOVÁ

**JAZYKOVO-KOGNITÍVNE
METÓDY**
prevencie a terapie **dyslexie**

**Učebný text
pre logopédov, psychologov
a špeciálnych pedagógov**

Bratislava, 2009

© MARÍNA MIKULAJOVÁ

**JAZYKOVO-KOGNITÍVNE METÓDY PREVENČIE
A TERAPIE DYSLEXIE**

Vydal MABAG spol. s r. o.
Bratislava 2009. Vydanie prvé.
Recenzoval Doc. PaedDr. Zsolt Cséfalvay, PhD.
Jazyková korektúra Viera Švenková

Žiadna časť tohto diela nesmie byť rozmnožovaná žiadnym spôsobom bez písomného povolenia vydavateľa.

ISBN 978-80-89113-74-3
EAN 9788089113743

OBSAH

Úvod / 5

I. Vymedzenie termínov *poruchy učenia a dyslexia* / 6

II. Čítanie a písanie ako aktivity založené na jazykových schopnostiach / 7

III. Prediktory špecifických porúch učenia / 10

IV. Psychický vývin a stratégie učenia v predškolskom veku / 11

IV.1 *V krajine slov a hlások*. Tréning fonematického uvedomovania / 14

IV.2 *Tajná reč rozprávok*. Metodika rozvíjania naratívnych schopností / 20

IV.3 *Škola pozornosti*. Metodika na rozvíjanie a korekciu pozornosti / 24

V. Stratégie učenia v školskom veku / 29

V.1 Podstata stratégií učenia / 30

V.1.1 Ako najlepšie učiť stratégie? / 31

V.1.2 Utváranie mentálnych reprezentácií v učení / 33

V.1.3 Využívanie princípu frekvencie slov v terapii / 35

V.2 Stratégie práce s textom / 36

V.2.1 Stratégie pred čítaním textu / 38

V.2.1.1 Motivácia / 38

V.2.1.2 Stanoviť si cieľ čítania / 39

V.2.1.3 Rýchle skenovanie a predvídanie obsahu textu / 39

V.2.1.4 Aktivácia doterajších vedomostí / 40

V.2.1.5 Stratégie na rozvoj slovnej zásoby / 41

V.2.2 Stratégie počas čítania / 44

V.2.2.1 Stratégie na prepájanie čítaného s vedomosťami a skúsenosťami / 44

V.2.2.2 Vyvodzovanie záverov / 47

V.2.2.3 Práca s literárnym textom / 47

V.2.2.4 Vizualizácia a vyhľadávanie pojmov z pamäti / 52

V.2.3 Stratégie po prečítaní textu / 53

V.2.3.1 Parafrázovanie a sumarizovanie / 53

V.2.3.2 Uvedomovanie si chýb / 55

V.3 Stratégie na rozvoj písania / 55

V.4 Stratégie na zlepšovanie metakognitívnych schopností / 58

VI. Rady učiteľom a rodičom / 61

Záver / 64

Literatúra / 65

Motto:

*Opakovaním istej úlohy sa nám nakoniec podarí zvládnuť ju lepšie.
Ale pokrok, ktorý sme urobili, sa nedá preniesť na iné aktivity.*

Úvod

Každá kultúrna spoločnosť a spoločenstvo na svete odnepamäti považuje rozvoj a rozkvet gramotnosti za jeden z hlavných ukazovateľov svojej vyspelosti a dejinného pokroku. Výsledky zisťovania čitateľskej gramotnosti slovenských žiakov v rámci dvoch medzinárodných monitorovacích štúdií krajín OECD *PISA 2003* a *PISA 2006* považujeme za alarmujúce. Čitateľská gramotnosť tu vychádza z modelu *funkčnej gramotnosti*, pri ktorej nie je podstatná ani rýchlosť, ani plynulosť čítania, ale aktívne spracovanie, t.j. porozumenie a používanie písaných textov. Zdôrazňuje sa pritom hľadisko dosahovania osobných cieľov, rozvíjania vlastných vedomostí a schopností a podieľanie sa na živote spoločnosti. Na monitorovaní sa v roku 2006 zúčastnilo všetkých 30 krajín OECD a s nimi ďalších 27 partnerských krajín. U nás bolo testovaných viac ako 4 700 žiakov zo 189 základných a stredných škôl. Stručne zhrnieme závery štúdie z pohľadu výsledkov našich žiakov (Koršňáková, Kováčová, 2008; www.vyskummladeze.sk):

- Výsledky slovenského školského systému sú pod priemerom krajín OECD vo všetkých troch oblastiach gramotnosti: čitateľskej, matematickej aj prírodovednej.
- V rebríčku čitateľskej gramotnosti je naša krajina na 23. až 26. mieste spomedzi 30 krajín OECD.
- V súčasnosti **na Slovensku** tvorí rizikovú skupinu **funkčne negramotných** už viac ako **štvrtina populácie 15-ročných žiakov** (27,8 %, v roku 2003 to bolo 24,91 %).

Na Katedre logopédie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave sa už druhú dekádu vyučuje kurz zameraný na špecifické poruchy učenia. Učebný text, ktorý predkladáme čitateľom, má osvetliť moderné prístupy a metódy rozvíjania gramotnosti. Osobitnú pozornosť venujeme možnostiam a metódam ranej intervencie u rizikových detí už v predškolskom veku. Stratégie učenia chápeme ako nadobúdanie gramotnostného *know-how*, ktoré sa dá využiť v akejkoľvek oblasti vzdelávania a osobného rastu. Preto je tento učebný text určený nielen pre poslucháčov štúdia logopédie, ale aj pre budúcich psychológov a špeciálnych pedagógov.

Bratislava, 24. septembra 2009

Autorka

I. VYMEDZENIE TERMÍNOV PORUCHY UČENIA A DYSLEXIA

Súčasná spoločnosť kladie vysoké nároky na kvalitné vzdelanie a celoživotné vzdelávanie.

Deti s poruchami učenia tvoria veľkú heterogénnu rizikóvu skupinu mladej populácie. Častý neúspech či dlhodobé zlyhanie v škole spôsobuje frustráciu, uberá na motivácii, znižuje sebavedomie, oslabuje sociálnu pozíciu jedinca a narúša rodinné vzťahy. Ak dieťaťu včas neposkytneme kvalitnú terapiu a nepretrhneme tento reťazec, ťažkosti môžu pokračovať a neraz vyústia do sociálnej maladjustácie, skúseností s alkoholom, drogami a kriminalitou, o čom svedčí množstvo zahraničných štatistík (NCLD, 2002).

Aké deti označujeme termínom žiak s **poruchou učenia**? Podľa Európskej asociácie pre špeciálnu pedagogiku (1996) existujú tri rôzne kategórie blízkych termínov, ktoré sa často voľne zamieňajú: 1. **ťažkosti v učení** (angl. *learning difficulties*), 2. **nespôsobilosť učiť sa** (angl. *learning disability*) a 3. **špecifická vývinová porucha učenia** (angl. *specific learning disorder*). Do prvej kategórie napríklad vo Veľkej Británii zaraďujú až do 20 % slabo prospievajúcich žiakov bez ohľadu na príčiny ťažkostí – tie sú vrodené alebo sociálne podmienené; termín sa bežne používa aj ako synonymum pre žiakov so špeciálnymi potrebami. Druhá kategória je užšia – termín používajú prevažne odborníci v snahe bližšie zistiť prejavy aj príčiny ťažkostí; je to častý termín medzi psychológmi, nepoužíva sa u detí s ťažkosťami v učení, ktoré majú zrejmu vonkajšiu príčinu, a označujú sa ním aj deti s mentálnou retardáciou. Tretí termín – špecifická vývinová porucha učenia – ďalej zužuje okruh detí, na ktoré sa vzťahuje (približne 2 % až 5 % populácie) a je ekvivalentom medicínskych diagnóz podľa medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-10 alebo DSM-IV). Ide o vrodené syndrómy s mozgovou patológiou a predpokladaným genetickým pozadím, ktoré sú spravidla neurologicky „nemé“ a často ich nedokáže detekovať ani vyšetrenie pomocou moderných zobrazovacích techník. Diagnostika vyžaduje hlbšiu analýzu príčin, a nielen popis silných a slabých stránok dieťaťa.

Najčastejšou špecifickou poruchou učenia je **dyslexia**. O terminologickom vymedzení, klasifikácii a prejavoch dyslexie podrobnejšie píšeme na inom mieste (Mikulajová, 2009). Tu by sme len chceli poukázať na jednu dôležitú skutočnosť. Prevažná väčšina výskumov vo svete sa realizovala na anglicky hovoriacich dyslektikoch a z nich vzišli poznatky a modely, ktoré vzhľadom na jazykovú odlišnosť slovenčiny a angličtiny nie je možné automaticky zovšeobecňovať. Ukazuje sa, že v jazykoch s pomerne „transparentnou“ ortografiou (kde sa číta, ako je napísané, a píše, ako sa hovorí) je ľahšie čítať ako v angličtine, a preto sa dyslexia často naplno prejaví až vo vyššom veku. Z našich (Caravolas, Mikulajová, Vencelová, 2008) i ďalších výskumov však vyplýva, že ťažkosti v písaní, najmä pravopisné schopnosti, sú oveľa citlivejším indikátorom dyslexie ako ťažkosti v čítaní, lebo správne písanie (kódovanie informácie) je kognitívne oveľa náročnejšie ako čítanie (dekódovanie informácie). Preto v kontexte týchto učebných textov nebudeme prísne rozlišovať dyslexiu a dysortografiu.

Keďže terapia porúch učenia vyžaduje kvalitnú diagnostiku, je pre nás dôležité poznať vyššie uvedenú kategorizáciu, lebo rozlišuje výsledky, prejavy, mechanizmy a príčiny slabých výkonov. Treba však hneď na začiatku povedať, že väčšina terapeutických metód nevychádza z neuropsychologického profilu dieťaťa a v tomto zmysle sú nešpecifické. Metódy, ktoré popisujeme v tejto publikácii, sa zameriavajú na jazykovo-kognitívne procesy a ich modifikáciu. Účinnosť týchto **stratégií učenia** spočíva v tom, že človeka „vybavia“ poznávacími nástrojmi, istým *know-how*, ktoré, ak si ho osvojí a zvnútorní, môže naďalej rozvíjať a široko uplatňovať ako vlastné stratégie myslenia.

II. ČÍTANIE A PÍSANIE AKO AKTIVITY ZALOŽENÉ NA JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTIACH

Na zložité vzťahy medzi hovorenou (orálnou) a písanou rečou ako prvý poukázal Vygotskij v tridsiatych rokoch 20. storočia (český preklad diela *Myšlení a řeč*, 1976) a charakterizoval ich rozličné vývinové dráhy, štruktúru i funkcie:

- orálna reč vzniká v ranom veku spontánne, je motivovaná prirodzenou potrebou komunikovať s okolím, dieťa sa ju učí automaticky,
- písaná reč je „umelá“ (aj dnes existujú milióny negramotných detí a dospelých), dieťa na jej osvojenie vynaloží pomerne veľa úsilia a motív, prečo to musí robiť, mu spočiatku nie je zrejmý a ukáže sa až neskôr,
- pri hovorení fonetická, gramatická i významová stránka reči sa realizujú automaticky, pri písaní podliehajú vedomej kontrole,
- písaná reč nie je *napísaná* hovorená reč, akýsi jednoduchý prevod orálnej reči do grafickej podoby pomocou techniky písania; písaná reč vyžaduje abstrakciu, lebo zaznamenáva reč v našich predstavách, zbavenú zvukovej podoby, pričom nepoužíva slová, ale ich mentálne obrazy,
- písaná reč nemá spoločníka, ktorému je určená, čo je pre dieťa nezvyčajné a vyžaduje istý stupeň abstrakcie,
- písaná reč je rozvinutá, nepozná skratky – na rozdiel od hovorenej reči, ktorá môže byť skratkovitá a predikatívna, keďže hovoriaci a počúvajúci vedia, o čom hovoria.

U nás Pardel (1966) v práci *Písaná reč*, jej vývin a poruchy u detí upozornil na skutočnosť, že čítanie a písanie sú aktivity jazykovej povahy a u detí so špecifickými poruchami učenia jadro problémov treba hľadať v oblasti jazykového vývinu. Za obdobie vyše štyroch dekád, ktoré uplynulo od vydania tejto práce, sa výskum detskej reči vo svete i doma významne prehĺbil a dnes vieme o súvisi medzi hovorenou rečou a jej písanou reprezentáciou v norme a patológii oveľa viac.

Vývin reči v mladšom školskom veku zďaleka nie je ukončený. Významná zmena nastane vo **foneticko-fonologickej rovine**: i keď deti pred vstupom do školy už majú správnu výslovnosť a dokážu sluchom presne rozlíšiť podobne znejúce slová (kosa – koza, zástavka – zastávka a pod.), často si neuvedomujú ich hláskovú štruktúru (napr. si myslia, že slovo *had* je dlhšie ako slovo *dáždovka*). Prehliadajú formu slova a interpretujú len jeho význam. Rovnako nedokážu rozpoznať sekvencie jednotlivých hlások v slovách, keďže tie pri výslovnosti prirodzene splyvajú – napríklad na začiatku slova *pes* počujú /pe/, a nie /p/. Čítanie a písanie však vyžaduje spájanie písmen so zvukmi reči v slovách, samotné poznanie písmen nestačí. Hoci osvojovanie gramotnosti podnecuje **fonematické uvedomovanie**, u rizikových detí schopnosť uvedomovať si hláskovú štruktúru slov sa zvyčajne nedostaví automaticky, ale vyžaduje špeciálny tréning. V tomto prípade je efektívna stratégia názorného modelovania fonematickej štruktúry slov podľa Elkonina, adaptovaná na slovenčinu (Mikulajová, Dujčíková, 2001).

Vnímavosť voči **gramatickej dimenzii jazyka** je v školskom veku základom na osvojovanie pravopisu a poznatkov o jazyku. V našej pedagogickej tradícii (napríklad na rozdiel od americkej) sa od žiakov základných škôl v tomto smere vyžadujú pomerne hlboké znalosti. Medzi deťmi existujú veľké interindividuálne rozdiely a práve pravopis je pre mnohé „kameňom úrazu“. Okrem pravopisných pravidiel náročnejšie je aj poznávanie syntaktickej dimenzie jazyka, vyžadujúce metajazykový nadhľad. Príkladom môže byť rozsah učiva o vetnom rozbere na konci základnej školy (analyzujú sa vety typu *S postupom času sa z vlka stal pes s právom žiť pri ľudskom obydlí*). Chápanie gramatickej stavby viet a textu je východiskom správneho porozumenia pri počúvaní a čítaní a základom písomného vyjadrovania (napr. slohová práca). Až do školského veku deti nepoznajú presný význam mnohých slov, ktoré v reči bežne používajú (Piaget, 1970), preberajú ich „hotové“ z reči dospe-

lých. Týka sa to napríklad zložitých časových, priestorových a príčinných vzťahov, vyjadrovaných spojkami, ako napr. *kým, zatiaľ čo, keďže* atď. Náročný na porozumenie je aj prechodník (*tancujúc, idúc*), keďže vyjadruje časovú súslednosť dejov a v bežnej reči je dnes málo frekventovaným javom. Slovenčina je morfológicky bohatý jazyk, čo sa prejavuje aj v slovtvorbe; žiaci v školskom veku sa naďalej zdokonaľujú v utváraní a odvodzovaní slov pomocou slovtvorných morféme (porovnaj napr. *poľovať – poľovník, kosiť – kosec, nosiť – nosič, piecť – pekár* a pod.). Dysgramatizmus je pomerne častý jav u detí, ktoré v mladšom veku mali poruchu reči, prípadne i v školskom veku tvoria logopedickú klientelu, no nielen u nich. Lahšie formy dysgramatizmu sa ťažko spozorujú pri bežnom pohľade, ale spôsobujú závažné ťažkosti v učení a všeobecne sa považujú za jeden zo symptómov dyslexie a dysortografie. Stratégia názorného modelovania morfematickej štruktúry slov a syntaktickej štruktúry viet a súvetí pomocou žetónov a grafických schém výborne sprístupňuje tieto zložité jazykové javy.

Pomerne dramatické zmeny nastávajú v školskom veku v **slovnej zásobe**. Nielenže sa rýchlo rozširuje o nové slová, ale mení sa i kvalitatívne tým, že priberá veľa abstraktných pojmov, ktoré nie sú podložené skúsenosťou – dieťa ich dostáva ako „hotové“ (napr. pojmy *veta, množina, násobenie, predložka, cicavce* a mnohé iné). Ak sa význam týchto pojmov žiakom dôkladne neobjasní, často ostávajú na úrovni intuitívneho, nepresného chápania ich významu, čo sa premietne do uvažovania a riešenia problémov. Na spracovanie nových pojmov sa využíva napr. terapeutická stratégia, zameraná na zobrazenie (kresba), definíciu a použitie pojmu vo vete. Štruktúrne sa mení i organizácia sémantického lexikónu, t.j. mentálneho slovníka, v ktorom máme uloženú slovnú zásobu (Maršalová, 1982): kým mladšie deti zoskupujú v mysli slová na základe vzťahov z reálnej skutočnosti (*mačka – pije mlieko, chytá myši...*), teda syntagmaticky, staršie už na základe ich významových vzťahov, teda kategoriálne, ako to robia dospelí (*mačka – pes, mačka – zvieratá, mačka – myš*). Posun od syntagmatickej k paradigmatickej organizácii lexikónu podporuje terapeutická stratégia „sémantické siete“. V školskom veku sa rozvíja aj chápanie preneseného významu slova, poetických obrazov a metafor, „čítanie medzi riadkami“. Tieto schopnosti podporuje stratégia parafrázovania textu.

S lexikálnou stránkou reči úzko súvisia **pamäťové schopnosti**: zaradujeme sem tzv. *pracovnú pamäť* – udržanie istého množstva informácií počas riešenia úlohy v zrakovej (pri čítaní) aj sluchovej modalite (pri sledovaní, čo učiteľ hovorí, alebo pri písaní diktátu), všteplivosť (množstvo a spôsob ukladania informácií) a výbavnosť, t.j. rýchle vyhľadávanie slov pri pomenovaní či v prúde reči. Pamäťové deficity výrazne obmedzujú schopnosť učiť sa, preto existuje celý rad stratégií zvyšujúcich kvalitu mnestických procesov, ako napríklad vizualizácia, piktogramy či využívanie fonologických alebo sémantických kľúčov.

Okrem znalostí o jazyku (*jazyková kompetencia*) je dôležitá i schopnosť vedieť ich uplatniť v komunikácii (*jazyková performancia*). Hovoríme o **pragmatickej rovine** komunikačnej schopnosti. Tieto zručnosti sa v školskom veku skvalitňujú v dôsledku vývinu poznávacích schopností a myslenia, ako aj novej sociálnej situácie v školskom prostredí. Podľa Piageta (1976) vývin intelektu v mladšom školskom veku prejde dvomi závažnými kvalitatívnymi zmenami: na začiatku tohto obdobia, okolo siedmeho roka dieťa prechádza z predoperačného štádia na úroveň konkrétnych operácií myslenia, začína už myslieť logicky, ale zatiaľ len v kontexte konkrétnych situácií. Na konci tohto obdobia, okolo jedenásteho roku, sa zvyčajne udeje ďalšia zmena – myslenie sa stáva abstraktným, verbálno-logickým. Ako to súvisí s rozvojom komunikačných zručností? Deti sa stávajú lepšími komunikačnými partnermi, lebo už dokážu prevziať perspektívu druhého človeka (nazýva sa to *presupozícia*) – vedia odhadnúť, čo počujúci vie a čo sa potrebuje alebo chce dozvedieť. Decentrácia v myslení im zas umožňuje uvažovať aj rozprávať o viacerých aspektoch situácie či problému naraz. Opísané zručnosti sa zúročujú v novej kvalite rozprávačských, tzv. **naratívnych schopností**, takých dôležitých v tomto veku: kto dokáže zaujímavo rozprávať, je atraktívny spoločník v triede

i mimo školy a deti sa rady pretekajú v rozprávaní zážitkov a príbehov. Súvis naratívnych schopností s čítaním a písaním je očividný: porozumenie literárneho textu je dekodovaním takých príbehov a písanie je ich tvorbou. Väčšina detí s akýmkoľvek deficitmi v oblasti vývinu reči má slabé naratívne schopnosti práve pre ich komplexnosť: tu sa ukázu fakticky všetky slabé stránky – porozumenie a gramatická formulácia reči, slovná zásoba, vybavovanie slov z pamäti (najmä tých menej frekvencovaných), sledovanie dejovej línie, zohľadňovanie počúvajúceho atď. Preto stimulácia naratívnych schopností je veľmi dôležitá a existujú stratégie názorného modelovania naratív, ktoré sú účinné a motivujúce.

III. PREDIKTORY ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA

Tradičný koncept pripravenosti dieťaťa na školu, konkrétne na čítanie a písanie, definuje ako kľúčové schopnosti: zrakovú percepciu a diferenciaciu, sluchové rozlišovanie a zmysel pre rytmus, grafomotorické a vizuomotorické schopnosti, stranovú orientáciu, výslovnosť, slovnú zásobu a bežné vyjadrovacie schopnosti. Metódy diagnostiky i prípravy detí na školu vyplývajúce z takého prístupu ťažiskovo rozvíjajú tieto schopnosti (pozri napr. Zelinková, 2003).

Novšie výskumy ukázali, že kľúčová úloha v čítaní, osvojovaní pravopisu a písomnom vyjadrovaní patrí schopnostiam a procesom **jazykovej povahy** (prehľad problematiky pozri in Mikulajová, 2008). Spomedzi detí, ktoré majú v ranom alebo predškolskom veku ťažkosti v reči, 45 % až 70 % má neskôr dyslexiu alebo problémy v písanej reči. Medzi tzv. silné **prediktory dyslexie** patria: znalosť písmen, fonologické procesy a fonematické uvedomovanie (presné rozlišovanie a opakovanie slov a uvedomovanie si ich hláskovej štruktúry), gramatický cit, krátkodobá, tzv. pracovná pamäť, a rýchle vybavovanie slov z pamäti, porozumenie reči a schopnosť súvisle rozprávať o nejakej téme (tzv. naratívne zručnosti). Schopnosti, ktoré sa tradične považovali za najspolahlivejšie odhadujúce budúcu úspešnosť v učení – zraková pamäť na tvary, vizuomotorická integrácia, jemná motorika a performačné IQ, – podstatne slabšie korelujú s čítaním, najmä s porozumením čítaného.

Výskumy čítania u školákov ukázali, že najlepším prediktorom budúcej kvality čitateľských schopností je úroveň čítania v 1. ročníku (Scarborough, 2001). Výkony v čítaní sú dlhodobo stabilné: len 5 – 10 % detí, ktoré dobre čítajú v 1. ročníku, bude mať problémy neskôr a až 65 – 70 % detí, ktoré majú ťažkosti v čítaní, ich budú mať aj naďalej, mnohí až do dospelosti (Francis et al., Shaywitz et al. in Hindson et al., 2005).

Na kvalite čítania a písania sa významne podieľajú aj tzv. **exekutívne funkcie**, teda funkcie plánovania, monitorovania a hodnotenia vlastnej činnosti a jej výsledku. Deficity v tejto oblasti sú výrazné u detí so syndrómom ADD alebo ADHD a vyskytujú sa aj u mnohých dyslektikov.

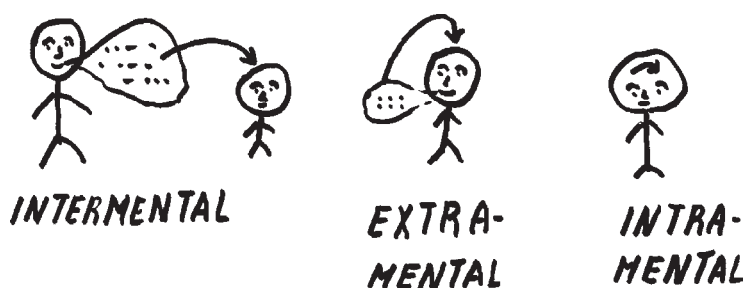
Aký význam má poznanie prediktorov ŠPU vo vzťahu k terapii? Praktický aj teoretický súčasne. Praktický z hľadiska možností prevencie, včasnej diagnostiky a ranej intervencie u ohrozených detí. Teoretický, aby sme chápali jazykovo-kognitívnu povahu procesov čítania a písania a na ne usmerlili terapeutické stratégie, aby boli efektívne. Keď sa zamyslíme nad súčasným stavom v diagnostike a terapii dyslexie u nás, vidíme, že metodické postupy takmer ignorujú jazykové schopnosti (gramatickú stránku reči, procesy porozumenia reči), o ktorých sa hovorí len okrajovo. Pritom vedomá orientácia dieťaťa na zvukovú stránku reči (fonematické uvedomovanie) je významným činiteľom ďalšieho jazykového vývinu: pomáha mu zorientovať sa v zložitej gramatickej stránke jazyka, čo je potrebné pre kvalitné porozumenie hovorenej i písanej reči (v ohybnej slovenčine sú oveľa dôležitejšie koncovky, ktoré určujú význam slov vo vete, ako napríklad v angličtine) a je predpokladom osvojovania základného mechanizmu čítania a písania – vzťahov medzi fonémami a grafémami (písmenami).

Tento učebný text preto venuje veľa pozornosti prevencii vývinových porúch učenia, najmä dyslexie v predškolskom veku u detí z bežnej populácie a korekcii deficitných schopností dôležitých pre čítanie a písanie u rizikových predškolákov.

IV. PSYCHICKÝ VÝVIN A STRATÉGIE UČENIA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Kde sa berie gramotnosť? V súčasnosti sa už všeobecne prijíma názor, že raná gramotnosť nevzniká v dôsledku dozrievania dieťaťa, ale je výslednicou jeho novej životnej situácie (príprava a vstup do školy), v ktorej dospelí alebo napr. starší súrodenci majú kľúčovú funkciu sprostredkovateľa. Termín, ktorý sa u nás často vyskytuje v súvislosti s týmto prechodným obdobím – **vynárajúca sa gramotnosť** (angl. *emergent literacy*) zdôrazňuje, že osvojovanie gramotnosti je postupný (a nie *spontánne sa vynárajúci*, pozn. autorky) proces, ktorý sa začína za aktívnej účasti dospelého v kontexte aktivít spoločného čítania podstatne skôr, ako sa dieťa oboznamuje s čítaním/písaním v škole (van Kleeck, 1994).

Z pozícií sociálneho konštruktivismu ide o zásadnú tézu, ktorej autorom je L. S. Vygotskij (1976, 2004). Podľa neho všetky psychické funkcie sa v ontogenéze objavujú „na scéne vývinu“ dvakrát: prvý raz ako **interpsychické**, prebiehajúce **v interakcii dieťa – dospelý**, spoločne zdieľané a prežívané. V tomto štádiu zrodu schopnosti dospelý zvonka reguluje jej priebeh – *modeluje* na primeranej úrovni zložitosti jej obsah (čo) aj spôsob realizácie (ako). Bruner (in Wallach, Butler, 1994) pre tento proces zaviedol výstižný anglický termín *scaffolding*, čo doslovne znamená „stavanie lešenia“, a Cazden (in Silliman, Wilkinson, 1994) ho vysvetľuje ako pomoc dospelého alebo rovesníka vo forme verbálnej komunikácie, ktorou pomáha dieťaťu urobiť to, čo nie je schopné zvládnuť samostatne, bez asistencie. Postupne sa však jedinec „zmocňuje“ novej schopnosti, realizuje ju samostatnejšie, nezávislejšie, až napokon dokáže aktivity s ňou spojené vedome plánovať, monitorovať a vyhodnotiť ich výsledok. **Interpsychická (intermentálna) funkcia** sa mení na **intrapsychickú (intramentálnu)**, zvnútornenú (*interiorizovanú*) schopnosti sa stanú „mentálnou výbavou“ jedinca, fungujú v jeho mysli ľahko a rýchlo (zautomatizujú sa) a ich priebeh už nie je pre pozorovateľa viditeľný – pozorovať sa dá len výsledok. Čítanie aj písanie sú dobrým príkladom ontogenézy schopností podľa vyššie uvedenej vývinovej schémy. Achutinová (2008) takto znázorňuje jednotlivé **štádiá interiorizácie**:



V „intermentálnom“ štádiu dospelý plánuje a usmerňuje činnosť (verbálne i názorne) a dieťaťu ju vykonáva, ako keď batola robí na výzvu matky a pod jej dohľadom prvé samostatné kroky... Neskôr, v „extramentálnom“ štádiu dieťa rečou sprevádza alebo plánuje svoju činnosť: hovorí si alebo šepká, čo a ako práve robí alebo ide robiť. Dobré to vidíme, keď pozorujeme predškólakov počas hier alebo kreslenia. Prváci pri písaní majú oporu v artikulácii a bez nej by napísané slová boli určite skomolené. Napokon sa osvojovaná schopnosť zvnútorní a zautomatizuje a neviditeľne („intramentálne“) prebieha v mysli, ako keď my niečo píšeme alebo čítame. Podľa Vygotského (in Achutinová, 2008) neurofyziologický mechanizmus interiorizácie spočíva v tom, že dva nezávislé okruhy aktivácie v mozgu, súčasne aktivované zvonka (napr. slovom a vnímaným objektom), majú v priebehu vývinu tendenciu prepojiť sa do systému a utvoriť intrakortikálny spoj.

Za normálnych vývinových okolností spoločné zdieľanie aktivít je dôležité len v počiatočných štádiách učenia, kým si dieťa neutvorí jasnú mentálnu reprezentáciu udalosti, činnosti či tej časti reality, ktorú si osvojuje. Potom už nasleduje ich vnútorná kognitívna reorganizácia, začleňovanie nadobudnutých schopností do existujúceho systému a prestavba „starých“ schopností pod vplyvom nových. Takto to funguje v norme. U **detí s poruchami psychického vývinu** je situácia iná: v učení dlhodobo fungujú ako začiatovníci, preto **potreba podpory zvonka je permanentný proces**. Keď prechádzajú do štádia vnútorného kognitívneho spracovania informácie, spracovanie neprebíha ľahko a rýchlo ako v norme, ale je namáhavé, nedokonalé, neefektívne. Môžeme povedať, že kvalita ich mentálnych reprezentácií a operácií do veľkej miery závisí od toho, *ako* si ich osvojujú, akú informáciu si dokážu „vytiahnuť“ a ako ju spracujú, **akým spôsobom sa učia**, resp. ako im pomáhame učiť sa, a zďaleka nielen od toho, *čo* sa učia. Aby sme vedeli, ako optimalizovať vnímanie, spracovanie, ukladanie a využívanie informácií u detí s vývinovými poruchami reči a učenia, obráťme sa najprv na normálny, typický model ontogenézy mentálnych schopností.

Myšlienka vytvárania **efektívnych stratégií učenia**, tak ako ich poznáme dnes (Pressley, Woloshyn, 1995), vznikla takmer pred polstoročím. Jej autori (predovšetkým predstavitelia ruskej školy, ako boli Davydov, Elkonin, Galperin, Venger) sa opierali o Vygotského tézu o „znakovej funkcii vedomia“, o sprostredkovanom charaktere vyšších psychických funkcií (vnímania, pamäti, myslenia, pozornosti, čítania, písania) prostredníctvom nástrojov a znakov. Predpokladali, že základom formovania všeobecných intelektových schopností je osvojenie univerzálnej formy **sprostredkovania** reality. V predškolskom veku rozvoj symbolickej funkcie vedomia, ktorú opísal Piaget, umožňuje dieťaťu rozlíšiť označované a označujúce. Otázkou je, v akej forme dieťa zobrazuje v myslí realitu? Podľa L. A. Vengera (1986) deti si utvárajú modely reality prostredníctvom **názorného modelovania**:

- Názorné modelovanie je špecifická forma sprostredkovania myšlienkového činnosti u predškolákov.
- Zdrojom rozvíjania názorného modelovania v bežných podmienkach predškolskej výchovy sú aktivity, podporujúce symbolické funkcie ako kreslenie, modelovanie, konštrukčné hry (stavebnice) a rolové hry.
- Názorné modelovanie, ak si ho dieťa osvojí, ďalej funguje ako jedna zo všeobecných rozumových schopností, ktorú môžeme pozorovať počas riešenia rôznych úloh.
- Rozvíjanie názorného modelovania vyžaduje, aby si deti osvojili označovanie reality tak, aby ich modely mali dôležité vlastnosti označovaných objektov a aby pomocou nich mohli efektívne riešiť dané úlohy.
- Osvojenie týchto schopností a ich premena na všeobecnú kognitívnu schopnosť modelovania sa deje interiorizáciou – od vytvárania a používania vonkajších, materiálnych modelov postupne ku generovaniu a využívaniu ich funkcionálnych ekvivalentov – modelov v predstavách, v myslí.
- Už v predškolskom veku deti dokážu efektívne narábať s tromi typmi modelov: 1. s konkrétnym modelom, ktorý znázorňuje štruktúru jednotlivého objektu, 2. so všeobecným modelom, ktorý znázorňuje triedu objektov, a 3. so symbolickým modelom, ktorý znázorňuje „nenázorné“ vzťahy a vlastnosti. To podporuje utváranie názorných modelov v predstavách.
- Ako podporovať prechod na vyššiu, mentálnu úroveň modelovania? Tým, že učíme deti identifikovať označované a používať označujúce, vytvárať materiálne modely, používať ich pri riešení úloh a utvárať podmienky na postupnú interiorizáciu týchto úkonov.

Z uvedeného vyplýva, že u **intaktných detí** je pomerne veľký priestor na **stimuláciu psychického vývinu**, i keď vývin prebieha zdanlivo automaticky a nevyžaduje zo strany dospelých osobitné zásahy. **Spoločné aktivity** dospelých a detí **v zóne najbližšieho vývinu** sú hybnou silou, usmerňujúcou vývin: čo dieťa ešte nedokáže urobiť samo, to už môže dokázať spoločne s dospelým (alebo vyspelejším dieťaťom), ak je úloha vývinovo primeraná. Primeraná náročnosť úlohy je definovaná

takto: úloha má byť náročnejšia ako tá, ktorú dieťa vie riešiť aj samo, ale nie priveľmi zložitá, aby dokázalo využiť pomoc či nápo ved' dospelého a profitovať z učenia; slovami Vygotského (2004) dobré učenie ide krok pred spontánnym vývinom a dĺžku tohto kroku treba citlivo zvoliť, vtedy pôsobíme „v zóne“ a nie „mimo zóny“ najbližšieho vývinu.

Otázkou je, či túto metodológiu, prinášajúcu kvalitatívne iný pohľad na potenciálne možnosti a nástroje efektívneho učenia v porovnaní s tradičnými teóriami (behaviorizmus, Piagetova teória psychického vývinu) možno využiť **v intervencii** u detí, ktoré vyžadujú špeciálnu starostlivosť. Odpoveď je jednoznačná: áno, a veľmi účinne. V západných krajinách v sedemdesiatych rokoch minulého storočia začali preberať a tvorivo rozvíjať tento prístup v oblasti porúch učenia (*zone of proximal development, teaching/learning strategies*), o čom svedčia mnohé metódy kognitívnej modifikácie pre slabých čitateľov; viaceré z nich uvádzame v časti venovanej školskému veku. V Rusku zas nadviazali na lurijovskú neuropsychologickú rehabilitáciu dospelých a rozvíja sa nový smer – neuropsychologická korekcia vývinových porúch učenia (Achutina, Pylajeva, 2008). Podobne ako u dospelých, náprava nasleduje po dôkladnej diagnostike, ale kým u dospelých je možná topická diagnostika, odhaľujúca oblasti poškodenia mozgovej kôry, u detí vzhľadom na prebiehajúci vývin psychických funkcií je možná „len“ funkcionálna diagnostika, t.j. identifikovanie štruktúry silných a slabých stránok kognitívneho systému. Cieľom korekcie je rozvinúť deficitné schopnosti s oporou na silné stránky. Myšlienka spočíva v nasledovnom: **nápravu** deficitnej psychickej funkcie (napríklad nedostatočného chápania hláskovej štruktúry slov alebo nedostatočnej koncentrácie pozornosti u začínajúcich školákov) treba začať tým, že ju z roviny mysle „vytiahneme“ a premeníme na **vonkajšiu, rozvinutú aktivitu**. Keď ju dieťa v takej forme zvládne, potom utvárame podmienky na jej postupnú automatizáciu a **interiorizáciu**. Ako sa to v praxi dá dosiahnuť? Platia tu **tri zásady**:

1. Postupujeme od spoločnej činnosti k samostatnému riešeniu úloh (interiorizácii):
 - Začínáme spoločným riešením úloh v zóne najbližšieho vývinu. Dospelý sprevádza dieťa pri riešení úloh a poskytuje mu špecifickú pomoc: tú časť úlohy, ktorá vyžaduje zapojenie slabých stránok dieťaťa, rieši dospelý a zvyšok úlohy prenechá dieťaťu; je totiž veľmi dôležité, aby počas riešenia úlohy dieťa nerobilo chyby. S narastajúcou kompetenciou dieťa preberá čoraz viac iniciatívy a väčší podiel na riešení úloh; cieľom je, aby sa spoločná činnosť postupne zmenila na samostatnú aktivitu, nezávislú od pomoci dospelého.
 - Začínáme vonkajšou, rozvinutou materiálnou činnosťou (s reálnymi predmetmi) alebo materializovanou aktivitou názorného modelovania (s ich symbolickými „náhradami“, ako sú napr. grafické značky). Ako sa dieťa zdokonaľuje, prechádzame k riešeniu vo verbálnej rovine – žetóny už netreba, stačí nahlas alebo pošepky pomenovať jednotlivé prvky alebo kroky. Cieľom je, aby sme odbúrali potrebu názornej ukážky a vonkajšej opory a aby dieťa dokázalo riešiť úlohu verbálne alebo v mysli.
 - Spočiatku úlohu názorne riešime krok za krokom, o jednotlivých krokoch hovoríme. S postupnou automatizáciou sa aj počet potrebných krokov prirodzene skraca, lebo dieťa už časť úlohy alebo aj celú „udrží“ v mysli.
2. Pri riešení úloh interaktívne podporujeme slabé stránky dieťaťa:
 - Interaktívna pomoc spočíva v tom, že dospelý, ktorý už pozná silné a slabé stránky z diagnostiky, si detailne všíma, ako dieťa pri riešení úlohy postupuje. Z toho odvodzuje, aký druh pomoci v akom rozsahu a s akou frekvenciou dieťa asi potrebuje. Niekedy je účinná slovná navigácia (pozri sa...) alebo gesto (ukážeme prstom na dôležité miesto), inokedy názorné riešenie; raz stačí pomoc len naznačiť, inokedy celé riešenie predviesť; niekedy stačí chybu raz opraviť, inokedy treba viesť dieťa všetkými krokmi úlohy... Úlohy zoraduje z hľadiska zaťaženia slabých stránok od ľahších po zložitejšie. Z pohľadu terapeuta interaktívna pomoc – to je vždy hľadanie rovnováhy medzi pohnútkou dať zložitejšiu úlohu, ale menej pomáhať:

pomoc poskytujeme len v takom rozsahu, aby dieťa nerobilo chyby. Cieľom je, aby sa časom podporné „lešenie demontovalo“.

3. Rozvíjame motiváciu a záujem dieťaťa o úlohy:

- Keby sme ignorovali emočnú a motivačnú sféru detskej osobnosti, z korekcie by bol bezduchý dril a mechanické používanie nacvičených algoritmov riešenia úloh. Je všeobecne známe, že čo nás zaujíma a teší, to sa naučíme skôr a lepšie si to zapamätáme. Motivované dieťa je aktívnejšie a lepšie organizované a ľahšie transferuje, čo sa naučí. Preto sa osvedčila práca detí vo dvojici alebo v malej skupinke a úlohy s dobrou motiváciou (hra, súťaž, odmena, nová skúsenosť a pod.)

V tejto kapitole sme chceli ozrejmiť teoretické princípy, na ktorých sú založené viaceré intervenčné programy dostupné v slovenskom jazyku, ktoré majú za **cieľ kognitívnu modifikáciu a optimalizáciu psychického vývinu a správania u predškolákov a začínajúcich školákov prostredníctvom názorného modelovania**. V ďalších podkapitolách o nich budeme písať podrobnejšie. Sú to tri metódy, adaptované na náš jazyk aj kultúru: tréning fonemického uvedomovania podľa Elkonina (Mikulajová, Dujčíková, 2001), tréning pozornosti (Achutina, Pylajeva, 2009) a metóda rozvíjania naratívnych schopností (Ďjačenko, in Stanislavová, 2009). Majú spoločnú nielen metodológiu – **pomocou názorného modelovania exteriorizovať, dostať pod vedomú kontrolu a následne automatizovať** trénované psychické schopnosti, ale aj **cieľové skupiny** detí. Sem patria:

1. intaktné deti z bežnej populácie 5- až 6-ročných predškolákov, u ktorých sa takto rozvinú a posilnia schopnosti potrebné pre učenie v škole (veď aj u intaktných detí existuje v istom zmysle nerovnomerný vývin jednotlivých zložiek intelektu a štruktúra silných a slabších stránok, hoci nejde o deficity);

2. rizikové deti s nerovnomerným psychickým vývinom: deti s odkladom školskej dochádzky z rozličných dôvodov a mladší rizikovní školáci so zaostávaním v rečovom vývine, s deficitmi pozornosti (ADD, ADHD) a pod.;

3. deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré majú málo podnetov a príležitostí na rozvoj svojho kognitívneho potenciálu;

4. deti so slabším kognitívnym potenciálom a zaostávaním v psychickom vývine (ľahká mentálna retardácia).

Je zrejmé, že metodiky stimulácie vychádzajúce z vyššie opísanej metodológie sú zároveň aj metodikami korekcie schopností – majú potenciál rozvíjať a posilňovať schopnosti detí – , záleží len na spôsobe ich použitia a na cieľovej skupine.

Okrem tvorby metód sa moderná intervencia zaoberá aj preukazovaním a meraním **efektivity intervenčných metód**. V prístupe, ktorý sme spomínali, sa používajú tri kvalitatívno-kvantitatívne kritériá: 1. kvalita chýb, ktoré dieťa v úlohách istého typu robí, 2. typ a množstvo nápovede, ktorú potrebuje, 3. čas, potrebný na riešenie úloh (Achutina, Pylajeva, 2008). Ak sa zlepšujú prvé dva ukazovatele, korekciu už možno považovať za efektívnu; rýchlosť riešenia úloh sa mení len postupne a navyše existujú veľké interindividuálne rozdiely v osobnom tempe detí tejto vekovej kategórie; rýchlosť je však spoľahlivým ukazovateľom automatizácie danej schopnosti, čo dobre vidíme napríklad pri čítaní alebo počítaní. Môžeme povedať, že dieťa si činnosť osvojilo, ak ju vykonáva ľahko, správne a rýchlo.

IV.1 V krajine slov a hlások. Tréning fonemického uvedomovania

Táto metodika (Mikulajová, Dujčíková, 2001) vznikla adaptáciou metodiky vyučovania čítania podľa Elkonina (1976). V origináli išlo o ruský šlabikár pre prvý ročník základných škôl, ktorého prvá, tzv. pregrafémová časť v rozsahu 30 vyučovacích hodín sa zameriava na rozvoj fonemického uvedomovania. Až potom nasleduje poznávanie písmen. Motivovali nás mnohé angloamerické

výskumy, vyzdvihujúce dôležitosť fonemického uvedomovania vo vývine čítania, ako aj prínos a význam Elkoninovej metódy (Lieberman et al., 1974; Adams et al., 1998; Blachman et al., 2000 a ďalší). Z nich je zrejmé, že:

- fonemické uvedomovanie je psychologický „prevodový mechanizmus“ medzi grafickou a fónickou sústavou pri osvojovaní čítania a písania v každom alfabetickom jazyku;
- je to schopnosť, ktorá umožní dieťaťu v mysli reprezentovať fonemickú štruktúru slov a mentálne s ňou manipulovať, napríklad urobiť hláskovú analýzu a syntézu slova, určiť počet hlások v slove, povedať slovo bez prvej hlásky alebo odzadu a pod.;
- na kvalitné čítanie nestačí, aby dieťa poznalo písmená, musí ich vedieť priradiť k hláskam v hovorenom slove, aby dospelo k významu, a na to potrebuje fonemické uvedomovanie;
- väčšina normálne sa vyvíjajúcich detí si osvojí tento prevodový mechanizmus implicitne, keď sa učí čítať – najmä v jazykoch, ako je aj slovenčina, s pomerne pravidelnými vzťahmi medzi grafémami a fonémami, kde je čítanie aj písanie relatívne jednoduché (v porovnaní s netransparentnou angličtinou);
- toto neplatí u rizikových detí, najmä u detí s rizikom špecifických porúch učenia;
- explicitný tréning fonemického uvedomovania podstatne zlepšuje výkony v čítaní.

Stručne zhrnieme teoretické východiská tejto metódy, aby sme ukázali, čím sa principiálne líši od ostatných bežných metód vyučovania čítania, predovšetkým od dominujúcej analyticko-syntetickej metódy.

Tabuľka 1.

Porovnanie analyticko-syntetickej a Elkoninovej metódy čítania

Analyticko-syntetická metóda	Elkoninova metóda
Obsahom šlabikára je poznávanie okolitej reality, deti sa učia o svete.	Obsahom šlabikára je poznávanie jazykovej reality, deti sa učia o materinskom jazyku.
Od písmen k hláskam: predmetom učenia je vzťah písmeno – hláska; hláska sa vyčleňuje len nato, aby sme ju označili písmenom; čítanie je potom inverzia: sled grafém sa vyslovuje a je z nich slovo – ak dieťa dokáže urobiť hláskovú syntézu.	Od slov k hláskam, od hlások k písmenám: predmetom učenia je fonemická štruktúra slov; keď už deti vyčleňujú hlásky v slovách, učia sa písmená, ktoré označujú tieto hlásky; výslednicou je čítanie, a nie lúštenie kódu.
Deti sa explicitne neučia uvedomovať si hláskovú štruktúru slov; hlásky „uchopujú“ len sluchom, grafémy len okom. Predpokladá sa, že ich syntézu automaticky zvládnu pri nácviku čítania.	Sekvencia hlások v hovorenom slove sa dá ťažko zachytiť len z počutia, preto základom učenia je názorné modelovanie hláskovej štruktúry slov a fonemické uvedomovanie. Až potom sa prechádza na grafémy.
Písmená sa učia na základe ich frekvencie v jazyku.	Hlásky (a potom písmená) sa učia systémovo, v dichotómii: samohlásky / spoluhlásky, krátke / dlhé samohlásky, tvrdé / mäkké spoluhlásky.
V nácviku čítania je dôraz na technike čítania (dekódovaní), deti sa neučia o funkcii foném v slovách.	Deti sa učia, že zmena hlásky vedie k zmene významu alebo gramatického tvaru slova, napr. <i>telo – delo, latka – látka, ruža – ruže</i> .

Uvedomovanie si hláskovej štruktúry slov je zložitá mentálna aktivita z viacerých dôvodov:

1. Dieťa prv, ako sa učí čítať, sa prirodzene orientuje na významovú stránku slova, a nie na jeho formu. Ak sa predškôlaka opýtate, aké slovo je dlhšie – slovo HAD alebo slovo DÁŽĎOVKA, takmer určite vám odpovie: HAD.

2. Výslovnosť hlások v slovách je splývavá vďaka koartikulácii; v slove PES dieťa počuje na začiatku /pe/, nie /p/.

3. Pri riešení úloh typu: „Z akých hlások sa skladá slovo PES?“ sa dieťa nemá o čo oprieť, a preto nemá možnosť skontrolovať správnosť riešenia.

Názorné modelovanie má za cieľ urobiť hláskovú štruktúru slov „uchopiteľnú“ a „viditeľnú“. Na to sa spočiatku používajú materiálne nástroje, ako sú papierové schémy a žetóny, neskôr „materializované“ nástroje (t.j. symboly), ako rôzne grafické značky na označovanie rôznych kategórií hlások (samohlások / spoluhlások, tvrdých / mäkkých spoluhlások). Tie slúžia na fixáciu každej fonémy a súčasne na kontrolu správnosti dosiahnutého výsledku: ak dieťa nezaplnilo žetónmi všetky okienka schémy, nevyčlenilo v slove všetky fonémy. S postupujúcim zdokonaľovaním schopnosti sa materiálne pomôcky odbúravajú, prechádza sa na grafický zápis schém pomocou značiek. Neskôr deti robia analýzu, syntézu a rôzne manipulácie s hláskami v slovách už na úrovni hovorenej reči, až nakoniec to, čo prebiehalo materiálne, sa odohráva len v mysli dieťaťa: na otázku, koľko hlások počuje v slove PES, odpovie: tri - /p/, /e/, /s/; úkony sa interiorizujú.

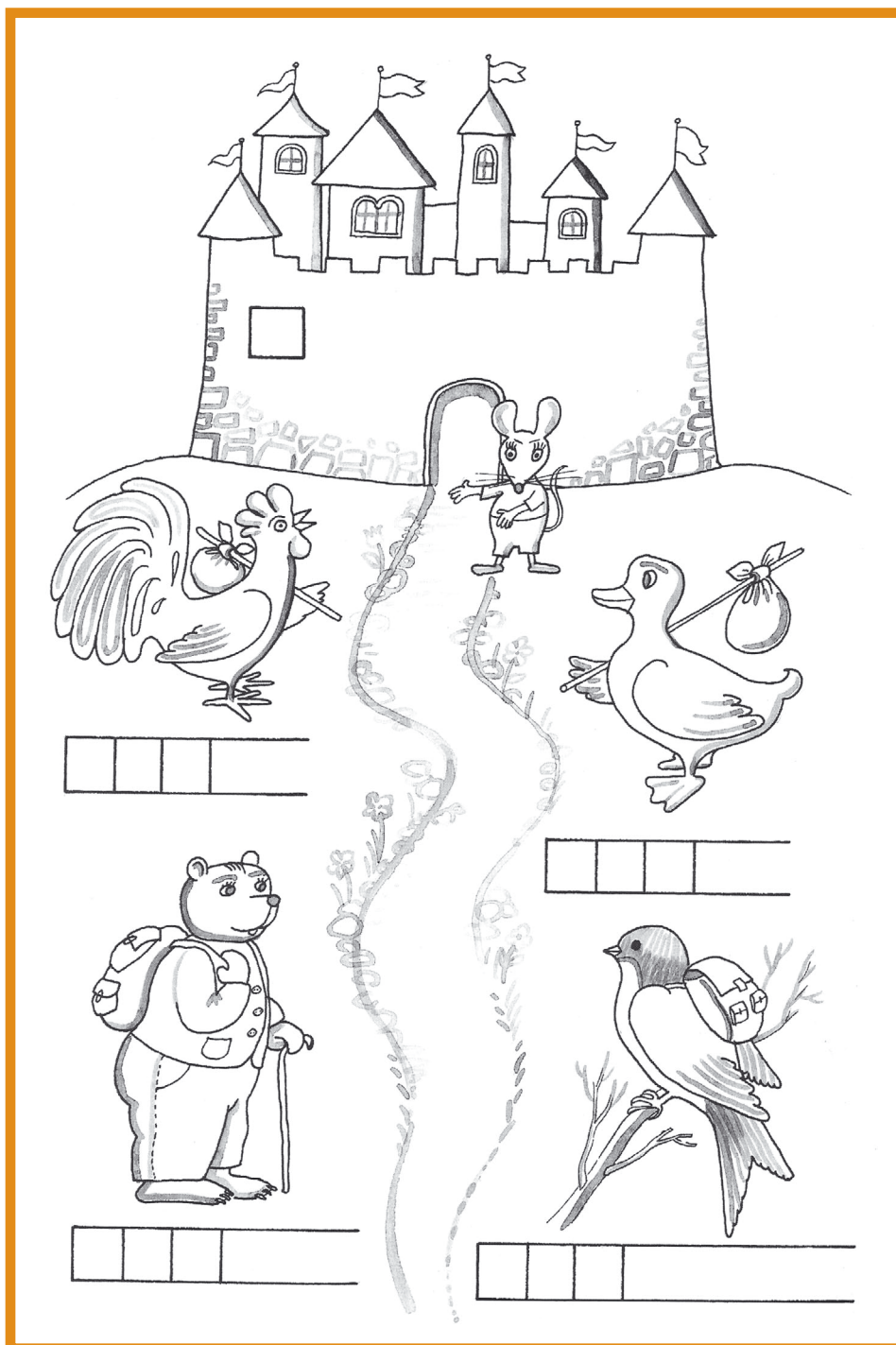
Ďalšou osobitosťou efektívneho učenia je rozvoj kooperácie a kritického myslenia. Deti spolupracujú v skupinkách a vo dvojiciach, nachádzajú spoločné riešenia, súťažia, vzájomne si pomáhajú. Získavajú sebadôveru, učia sa pozitívne kritizovať i prijímať kritiku a najvyšším ocenením je pochvala. To sú schopnosti, dôležité pre rozvíjanie tvorivosti a budovanie zdravého sebavedomia v školskom prostredí.

Štruktúra metodiky:

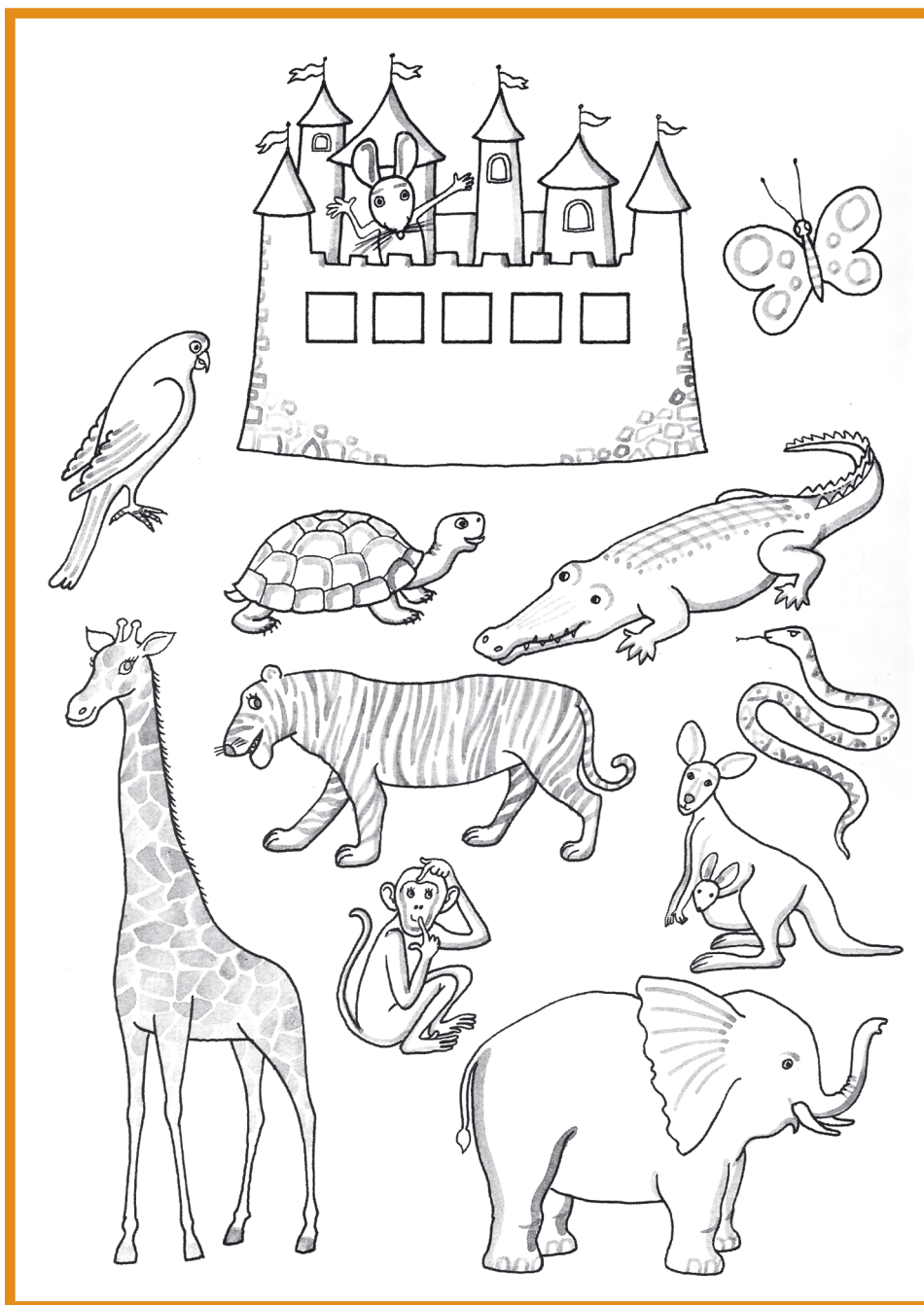
Metodika pozostáva z dvoch častí: pregrafémovej a grafémovej (nácvik čítania). My sme zatiaľ knižne vydali len prvú časť, druhá sa používa experimentálne. Tréning pregrafémových schopností má štyri etapy v rozsahu 30 hodín:

1. predstava o slove, slabiková analýza slov, rytmizácia slabík, zapisovanie počtu slabík v slove oblúčikmi;
2. hlásková analýza slov pomocou schém a žetónov;
3. rozlišovanie spoluhlások a samohlások a vyznačovanie dĺžky samohlások pomocou rôznych žetónov a neskôr len grafickými značkami;
4. rozlišovanie tvrdých a mäkkých spoluhlások; prechod od značiek k mentálnej manipulácii s akustickým obrazom slova.

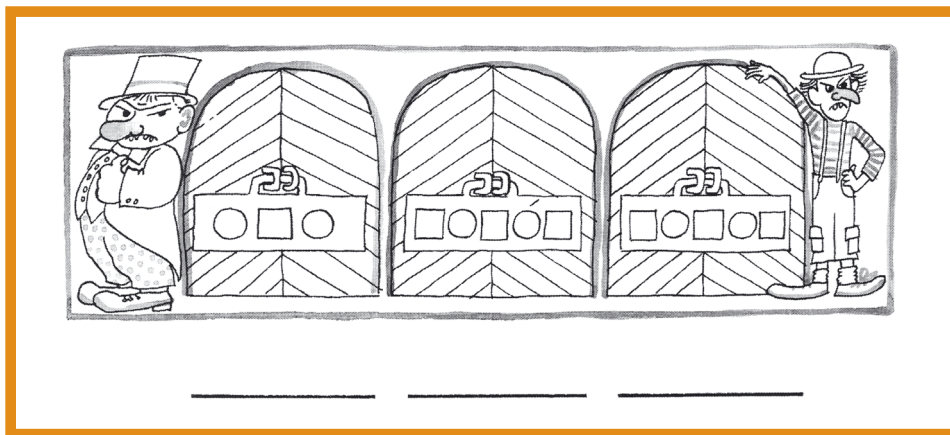
Na ilustráciu uvádzame **dva príklady z druhej etapy a jeden príklad z tretej etapy** programu.



Príklad 1. Rozprávka o zámochku. Úloha: výber zvierat, ktoré by mohli bývať s *myškou* (majú vo svojom mene najviac päť hlások). Pomôcka: zámochček, na ktorom deti majú dokresliť toľko okien, koľko je hlások v slove *myška*. Potom určujú počet hlások v slovách *kohút*, *kačka*, *medveď*, *lastovička* dokreslovaním schém pod obrázkami. Nakoniec riešia úlohu.



Príklad 2. Rozprávka o zámčeku. Úloha: výber zvierat, ktoré by mohli bývať s *myškou* (majú vo svojom mene najviac päť hlások). Pomôcka: zámček, na ktorom je toľko okienok, koľko je hlások v slove *myška*. Deti sa už len vizuálne „opierajú“ o túto schému a analyzujú počet hlások v menách zvierat na obrázku. Nakoniec vyfarbia tie zvieratá, ktoré môžu bývať s myškou: *slon, opica, tiger, had, motýľ* a určia zvieratá, ktoré nemôžu bývať s myškou: *žirafa, krokodíl, papagáj, klokan, korytnačka*.



Príklad 3. *Traja kamaráti Oto, Lukáš a Peter sa vybrali do Hláskového lesa. Tam sa dostali do zajatia Hláskojedov. Deti ich môžu zachrániť, ak vylúšia tajné kódy na zámkoch. Pomôcka: obrázky so schémami mien. Úlohy: podľa počtu hlások určiť, kde je uväznený OTO, a podľa dĺžňa v schéme, kde je LUKÁŠ a kde PETER. Tajný kód: vymenovať všetky samohlásky v mene každého chlapca (OO, UÁ, EE).*

Druhá časť metodiky v rozsahu 60 hodín je už zameraná na poznávanie jednotlivých kategórií grafém a osvojovanie základného mechanizmu čítania. Základný postup je taký, že deti v schémach postupne jednotlivé značky nahrádzajú grafémami, ktoré sa učia. Hlások, ktoré ešte nevedia zapísať grafémami, naďalej zapisujú značkami, ako to robili v pregrafémovom štádiu. Teda kým si neosvoja všetky písmená, na zapísanie slova do schémy používajú kombináciu špecifických značiek a grafém. Ako príklad uvádzame zápis slova *muchotrávka*, potom ako sa deti naučili samohlásky (**značka pre spoluhlásky je zvislá čiarka**):



Ako pomôcky na osvojenie tvaru písmen slúžia plastové písmená, kocky a kartičky s písmenami. Ďalšia pomôcka sa nazýva „Okienka“. Je to kartón s vyrezanými otvormi, v ktorých sa vertikálne pohybujú pásy s písmenami. Pohybovaním pásov sa v okienku ukáže zakaždým iná graféma. Tak môže dieťa vytvárať ľubovoľné slová. Naučí sa, že zmena jednej grafémy mení význam slova, prípadne zo slova vytvorí „umelé slovo“ a opačne. V slovenskom jazyku táto pomôcka slúži aj na osvojovanie morfológie (koncovka mení gramatický tvar slova). Posledná etapa programu je venovaná technike čítania. Deti riešia veľa hrových úloh s písmenami a slovami a učia sa, že čítanie je tvorivé a zábavné. Cieľom je zvládnuť základný mechanizmus čítania a rozvoj metalingvistických schopností.

Na záver sa vyjadríme k efektívnosti tohto prístupu. Uvádzame závery správy expertov Národného panelu o čítaní v USA z roku 1999 (pozri <http://www.nationalreadingpanel.org>), v ktorých konštatujú, že cieľový tréning fonematického uvedomovania je doteraz najefektívnejší vedecky dokázaný spôsob prevencie a intervencie v oblasti osvojovania základov čítania. K takým zisteniam sme dospeli aj my na základe viacročných klinických skúseností: metodika sa ukázala ako veľmi účinná u detí s narušeným vývinom reči a s oneskoreným vývinom reči, ľahkou mentálnou retardáciou a syndrómom ADD/ADHD (Škaloudová, 2007), s poruchami sluchu a s kochleárnym implantátom (nepublikované).

IV.2 Tajná reč rozprávok. Metodika rozvíjania naratívnych schopností

Túto metódu sme našťudovali z literatúry, kde jej autorka (Ďjačenko, 1986) opisuje všeobecné princípy a etapy tréningu naratívnych schopností. Keďže vychádza z rovnakej metodológie ako tréning fonematického uvedomovania, v rámci diplomových projektov (Križanová, 2008; Stanislavová, 2009) sme vytvorili metodiku, ktorá sa overovala u slovensky hovoriacich detí predškolského veku z bežnej populácie a u detí s narušeným vývinom reči.

Stručne zhrnieme, prečo je rozvoj naratívnych schopností kľúčový pre osvojovanie si gramotnosti.

- Rozprávanie je veľmi citlivý indikátor všeobecného vývinu jazykových schopností. V ňom sa premietne celý jazykový potenciál dieťaťa, všetky jeho silné aj slabé stránky, keďže vyžaduje aktiváciu fonologických (zrozumiteľnosť, kvalita výslovnosti), pamäťových (aktualizácia slov z pamäti), morfológických (gramatická správnosť), syntaktických (tvorba viet), významových (slovná zásoba, vetný význam) i pragmatických schopností (vyladenie sa na počúvajúceho, koherentnosť výpovede).
- Naratívne schopnosti sú spoľahlivým prediktorom školskej úspešnosti (Lahey, 1988). U detí s narušeným vývinom reči a/alebo špecifickými poruchami učenia sa zistili nedostatky vo vyjadrovaní v orálnej reči a následne aj v písomnej forme. Majú problémy vybrať tému, udržať dejovú líniu, vyjadriť časové a príčinné súvislosti, rozprávanie je chudobné na detaily, z obsahovej stránky príbehom chýbajú dôležité prvky ako charakteristika okolností, postáv, udalostí a pod., príbehy sú krátke a býva v nich uvedená aj nesprávna informácia (Garnett in Gerber, 1993).
- Rozprávanie je základom písomného vyjadrovania, ktoré naberá na dôležitosti v staršom školskom veku a v dospelosti (Butler, Silliman, 2002).

Čo je podstatou rozprávania? Z jazykovedného hľadiska (Mistrík, 1993) je to jeden zo spôsobov tvorby textu a vo vzťahu k detským naratívam sú preň charakteristické najmä tieto črty: kohéznosť (je daná kontinuitou deja), sukcesívnosť (vyjadrovanie časovej následnosti) a explikatívnosť (vyvetľovanie, zachytenie deja aj s okolnosťami, ktoré s ním súvisia). To sú teda črty, ktoré predstavujú parametre dobrého narátiva.

Rozprávanie u detí môžeme rozdeliť na dve kategórie: reprodukciu textu (napr. vypočutej alebo známej rozprávky) a spontánne rozprávanie na istú tému. Metodika, ktorú opisujeme, je založená na práci s textami rozprávok, kde sa dieťa môže „oprieť“ o text. V bežnom ponímaní (v materských školách a rodinách) rozvíjanie rozprávania prebieha nasledovne: dospelý číta rozprávku, dieťa počúva a potom prerozpráva, čo si zapamätalo. U väčšiny intaktných detí taký postup stačí, ale u rizikových detí nie:

- percepcia sluchovej informácie je problematickejšia ako percepcia zrakovej, kde sa dieťa môže vizuálne „oprieť“, zastaviť, prípadne aj vrátiť;
- pri spracovaní počutého rozhodujúcu úlohu hrá porozumenie reči;
- „ŕahanie“ informácie v sluchovej modalite z pamäti je problematické;
- jazykové spracovanie informácie do narátiva je náročné na všetky aspekty jazykových schopností.

Štruktúra naratív a ich vývin v predškolskom veku

Viaceré zdroje (Johnston in Owens 2001; Bernstein, Tiegerman-Farber, 2002 a i.) uvádzajú schému naratívnych prejavov, označovaných ako **štruktúra príbehu** (angl. *story grammar*): „zrelý“ príbeh tvorí **prostredie, okolnosti a štruktúra epizódy**. Okolnosti a prostredie uvádzajú hlavnú postavu a časovo-priestorový kontext rozprávania. Epizóda (alebo viac epizód) sa člení na:

1. úvodnú udalosť: objaví sa niečo, čo motivuje hlavnú postavu konať; môže to byť nejaká udalosť alebo aj vnem či vnútorná pohnútko,

2. vnútornú odpoveď: sú to pocity a myšlienky hlavnej postavy, ktoré v nej úvodná udalosť vyvolala,

3. plán: zámer hlavnej postavy, ako chce riešiť problém alebo dosiahnuť cieľ,

4. pokus: akou aktivitou to chce dosiahnuť,

5. dôsledok: úspech alebo neúspech pri dosahovaní cieľa alebo riešení situácie,

6. rozriešenie: zahŕňa akékoľvek citové alebo hodnotiace reakcie a odpovede hlavnej postavy na predchádzajúci reťazec udalostí,

7. záver: ako sa príbeh skončil, čo z neho vyplýva.

Čo sa týka vývinu rozprávania u detí, autori rozlične členia i nazývajú jednotlivé vývinové medziny, ale v zásade ide o podobné **vývinové štádiá** (Applebee in Paul, 2006; Lahey, 1988; Owens, 2002; Kapalková, 2002). Ako prvé sa objavujú tzv. **protonaratíva**: spočiatku deti hovoria o „**všetkom v kope**“ a postupne prechádzajú k rozprávaniu, ktoré má črty **priradených reťazcov** (tzv. sekvenčný alebo reťazový príbeh). Tie ešte nebývajú časovo organizované, ale každá časť v reťazi nesie črtu, ktorá sa vzťahuje na predchádzajúcu výpoveď. Jadro príbehu ešte neexistuje. Ich vznik pozorujeme po treťom roku. Naratíva ako také vznikajú okolo štvrtého roku a majú spočiatku charakter **časových reťazcov**. Ich štruktúra už obsahuje úvodnú udalosť, pokus alebo činnosť a dôsledok, avšak bez reálneho riešenia alebo ukončenia rozprávania; deti ich zvyčajne spájajú spojkami „a“, „a potom“. Prechod k **skutočným naratívam** pozorujeme po piatom roku, keď sa v rozprávaní detí objavuje kauzalita, vyjadrovaná spojkami „pretože“, „lebo“, „keď – tak“ – hovoríme o príčinných reťazcoch. V nich je už vyznačený začiatok i koniec príbehu a je zrejмый aj cieľ; konanie postáv je logické, ale nemusí byť premyslené alebo plánované a záver ešte nemusí logicky vyplývať z udalostí, môže byť náhly a prekvapujúci. Z hľadiska štruktúry môžeme identifikovať úvodnú udalosť, plán či motiváciu postáv, pokus alebo činnosť a dôsledok. Tvorba naratív prechádza v mladšom aj staršom školskom veku naďalej výraznými kvalitatívnymi zmenami, Laheyová (1988) ich charakterizuje ako **viacnásobné príčinné reťazce**. Owens (2002) zistil, že kým približne len 50 % predškolákov dokáže v príbehu dobre sformulovať epizódy, u žiakov šiesteho ročníka je to okolo 80 %. Je zrejмый, že úroveň tejto schopnosti priamo závisí od kognitívnych, ale aj jazykových možností detí.

Štruktúra metodiky

Táto metodika využíva **názorné modelovanie** ako formu exteriorizácie textu rozprávok a súčasne ako nástroj vedomého organizovania porozumenia aj reprodukcie textu. Tým sa má dosiahnuť, aby štruktúra textu bola „uchopiteľná“ a „viditeľná“. Dôležitý je výber rozprávok: vhodné sú rozprávky, primerané veku predškolákov po stránke kognitívnej aj jazykovej náročnosti, ktoré majú jasnú dejovú líniu. V metodike sú zahrnuté rozprávky ako Janko Hraško, O troch prasiatkach, O pampúšikovi, O medovníkovej chalúpke a ďalšie. Spolu tvoria Rozprávkovú knihu babky Rozprávačky. Spočiatku sa rozprávky počas tréningu čítajú a zároveň „hrajú“, neskôr sa len čítajú a zakresľujú do schém. Na dosiahnutie lepšej názornosti je celá metodika zasadená do deťom známeho filmárskeho prostredia – rozprávanie príbehu sa odvíja ako film, vystupujú v ňom postavy, dej má jednotlivé časti ako filmové epizódy, ktoré sa dajú oddeliť. Jednotlivé činnosti „zhmotňujú“ bábky: režisér Film, kameraman Nakrúcač, strihač Klapka, babka Rozprávačka a Kazifilm, ktorý núti deti kriticky myslieť. Metodika je rozvrhnutá do viacerých **etáp**:

1. Najprv sa deti naučia **rozlišovať označované a označujúce** – nahrádzajú postavy a hlavné okolnosti príbehu symbolmi, ktoré budú neskôr používať pri tvorbe modelu. Potom sa naučia vyjadrovať jednotlivé udalosti deja pomocou symbolov. Za najjednoduchšiu formu považujeme pohybové modelovanie – vyjadrenie deja postupným premiestňovaním jednotlivých symbolov na vytvorenej „scéne“.

2. Vyššou formou modelovania je **predmetné modelovanie**, ktoré už nevyžaduje pohybovanie symbolmi, ale len ich priestorové rozmiestnenie, a to tak, aby vyjadrovalo priebeh deja. Neskôr sa namiesto materiálnych pomôcok symboly len kreslia do schém podľa sekvencií deja.

3. Nakoniec sa deti učia vytvárať **vlastné modely** k prečítaným rozprávkam a na ich základe reprodukovat text rozprávok.

Osvojenie názorného modelovania textu rozprávok smeruje od symbolizácie pomocou formálnych charakteristík postáv a objektov k symbolizácii pomocou významových charakteristík, od konkrétneho k zovšeobecnému modelovaniu jednotlivých epizód a „zvinovaniu“ modelov na symboly, od modelovania izolovaných častí k rozvinutému modelovaniu celého deja, postavenému na následnosti jeho významových jednotiek.

Podľa vyjadrenia autorky (Ďjačenko, 1986) i našej skúsenosti však nie všetky intaktné či rizikové deti rovnako profitujú z tréningu. Autorka opisuje tri úrovne osvojenia názorného modelovania v podmienkach bežných materských škôl – nízku, strednú a vysokú. Čo určuje kvalitu výkonu detí? Predovšetkým tieto tri parametre:

- kvalita symbolizácie, vzťah medzi označovaným a označujúcim;
- výber epizód a ich zoraďovanie v modeli;
- spôsob znázorňovania jednotlivých epizód v modeli: prechod od pohybového modelu k predmetnému a od rozvinutého, „zobrazovacieho“ modelu k zovšeobecnému, ktorý obsahuje len kľúčové symboly; u najvyspelejších detí sa obsah schémy skracoval, strácal priestorové charakteristiky a slúžil len na zafixovanie základných prvkov textu – model sa menil na symbol.

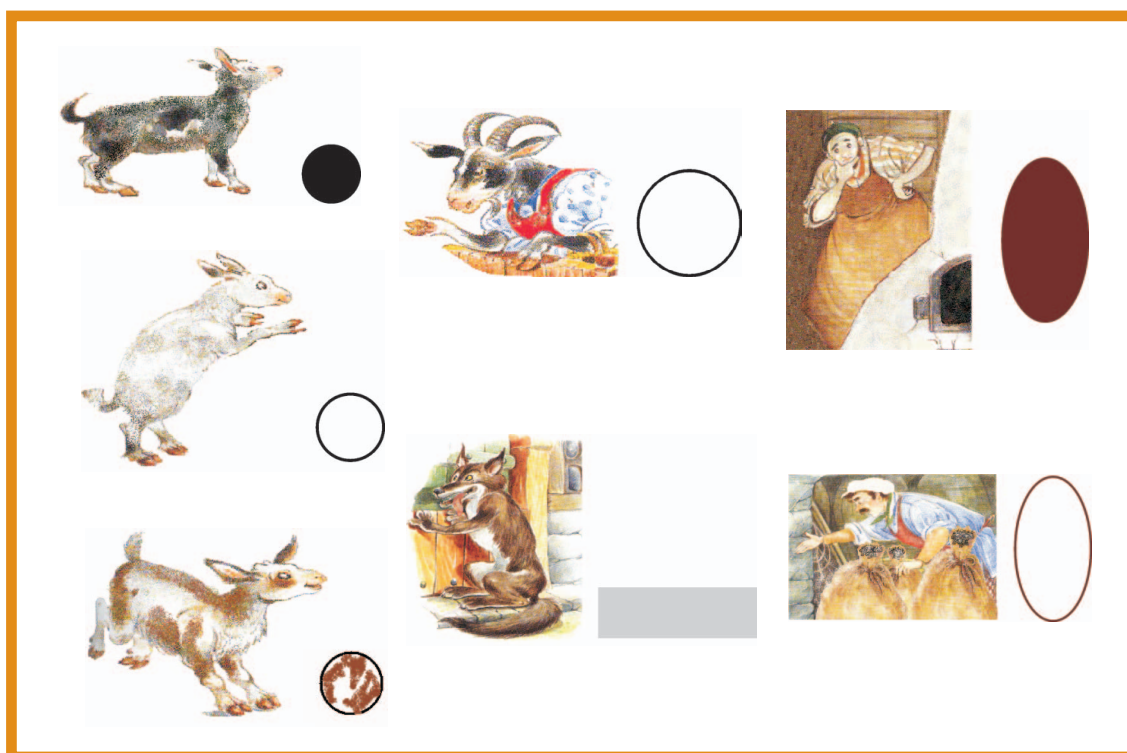
Na záver na ilustráciu uvádzame rozprávku O troch kozliatkach.

Ciele: naučiť sa pridelovať symboly k postavám a vytvoriť spoločný pohybový a predmetný model.

Postup:

1. Deti spolu s kameramanom Nakrúčačom priradia symboly k postavám z rozprávky.

KOZLIATKA, KOZA, VLK, KOVÁČ, PEKÁR



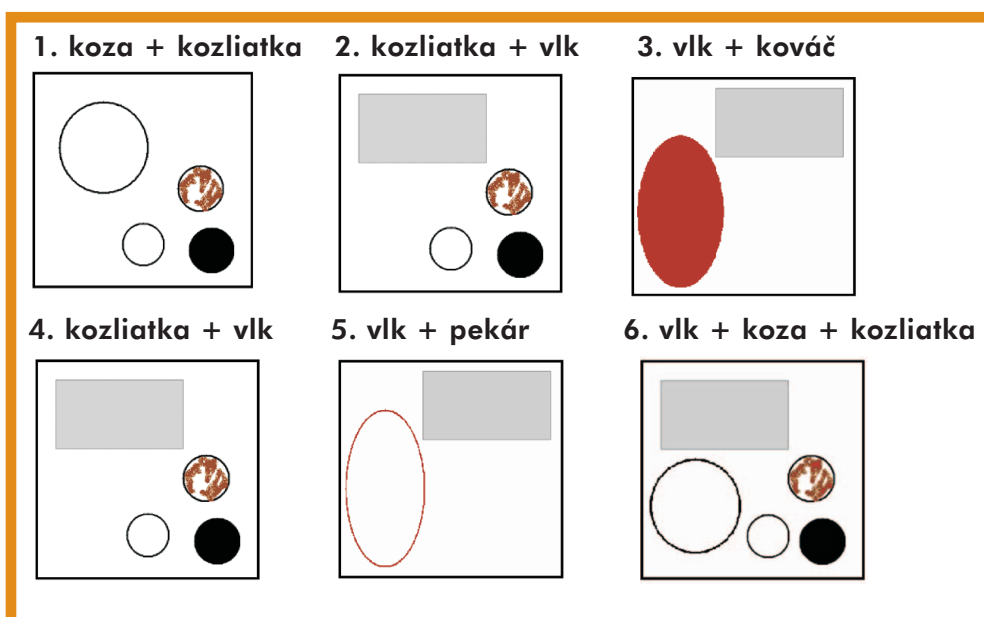
2. Deti sledujú dej na šiestich komixových obrázkoch a pomocou symbolov zahrajú rozprávku vo „filme“ (v schéme so šiestimi okienkami).

KOMIXOVÉ ZOBRAZENIE ROZPRÁVKY



3. Nakoniec ponechajú symboly v schéme, čím vznikne predmetný model rozprávky.

MODEL ROZPRÁVKY



IV.3 Škola pozornosti. Metodika na rozvíjanie a korekciu pozornosti

Táto metodika má kvalitné neuropsychologické pozadie, jej autorkami sú žiačky A. R. Luriju Achutinová a Pylajevová (slovenské vydanie 2009). Rozhodli sme sa pre jej adaptáciu a preklad, lebo korekciu porúch pozornosti v predškolskom veku považujeme za základnú podmienku školskej úspešnosti a duševného zdravia.

V súčasnosti sa viac vie o vývine pozornosti v patológii (ADD, ADHD) ako v norme: je to preto, lebo normálna hladina fungovania pozornosti je akoby samozrejmosťou, ktorú prehliadame, je to pozadie, na ktorom prebiehajú ostatné psychické (kognitívne, jazykové, emočné) procesy. V prípade vývinových porúch, ktoré sa označujú termínom ADD (*attention deficit disorders*) a ADHD (*attention deficit and hyperactivity disorders*) pozorujeme rozličné nežiaduce prejavy, negatívne ovplyvňujúce psychickú výkonnosť a psychický vývin. Výskyt porúch pozornosti u školskej populácie podľa prísnych odhadov je v intervale 3 – 5 %, pri menej prísnych kritériách odhady sú v rozpätí 5 % až 20 %; tieto poruchy sú najčastejším dôvodom návštevy poradní duševného zdravia v USA – až 50 % klientov má identifikované poruchy pozornosti a približne u polovice symptómy pretrvávajú aj v dospelosti (Lerner, Lowenthal, Lerner, 1995). Zhrnieme stručne tri základné charakteristiky ADD a ADHD.

- **Nepozornosť:** prejavuje sa najmä nedostatočným sústredením sa a sledovaním úlohy. V školskom prostredí deti často nepostrehnú alebo hneď zabudnú, čo majú robiť, náhodné podnety ich ľahko vyrušia, začnú viac, ako stihnú dokončiť.
- **Impulzivita:** prejavuje sa okamžitým konaním, ktoré je nepremyslené. V školskom prostredí deti odpovedajú alebo riešia úlohy skôr, ako ich dočítajú či analyzujú. Prerušujú iných, nedodržiavajú pravidlá komunikácie.
- **Hyperaktivita:** túto charakteristiku spozorujeme najskôr, ale nie všetky deti s ADD sú aj hyperaktívne – niektoré sú dokonca hypoaktívne. Takéto deti sú ustavične v pohybe, majú nežiaduce prejavy správania – veľa kričia, rozprávajú, vyrušujú ostatných a vyžadujú sústavnú kontrolu.

Bez ohľadu na to, do ktorej kategórie deti patria, všetky majú deficity v organizácii pozornosti a nedostatočne plánujú a kontrolujú svoje aktivity. V lurijovskom neuropsychologickom modeli tretí blok mozgu, pozostávajúci z frontálnej a prefrontálnej kôry oboch hemisfér, je ústredím plánovania psychických činností, monitoruje ich priebeh a kontroluje výsledok. Je to najvyššie ústredie autoregulácie a ontogeneticky „dozrieva“ až do adolescencie. Vývin má viacero kritických období a jedno z nich pripadá práve na vek 6 – 7 rokov. EEG štúdie ukazujú, že v tomto veku jednoduchšiu emocionálnu aktiváciu mozgu postupne vystrieda nový systém, spätý s vedomou verbálnou reguláciou správania. U detí s ADD/ADHD sa pomocou neurozobrazovacích metód zistila nedostatočná činnosť fronto-striárneho okruhu a/alebo temenno-frontálnej kôry, čo sa dáva do súvisu s neschopnosťou utlmiť chybnú odpoveď a udržať informáciu v pracovnej pamäti (Casey et al., 1997 in Achutina, Pylajeva, 2008). Vzhľadom na závažnosť procesov pozornosti, ktoré sú „vstupnou bránou“ k psychickým procesom, treba využívať vedecky odôvodnené spôsoby stimulácie a korekcie porúch pozornosti.

Na prvý pohľad sa tento postup, resp. pracovný zošit môže zdať podobný na mnoho iných cvičných materiálov na rozvíjanie pozornosti u predškolákov. Jeho princípy sú však odlišné. Bežné u nás dostupné materiály ponúkajú deťom cvičenia na rozvoj pozornosti – čo majú trénovať, ale nepomáhajú im si tieto schopnosti prisvojiť – ako to majú robiť; ide o dril deficitných schopností „bez návodu“, bez opory, hoci formou hry.

V metodike *Škola pozornosti* sa využíva názorné modelovanie ako „návod“ na rozvíjanie pozornosti. Základná **idea** úloh, ktoré sú v metodike zahrnuté, **spočíva v spoločnej činnosti dospelého a dieťaťa**. Organizácia tejto spoločnej činnosti sa má postupne meniť tak, aby program úkonov,

ktorý spočiatku ovláda dospelý (a neovláda dieťa) si postupne osvojilo, zvnútornilo dieťa. To vyžaduje vytvoriť také podmienky, aby **dieťa mohlo program „preberať“ a dospelý mohol kontrolovať, nakoľko si ho dieťa „privlastnilo“**. V praxi to znamená, že sa najprv program plánovania a kontroly činnosti „vynesie na povrch“, exteriorizuje (materializácia, názorné predstavy). Potom sa organizuje spoločná činnosť tak, aby dieťa postupne prechádzalo od „rozvinutého“ riešenia úloh krok za krokom k „zvinutému“, zvnútornenému riešeniu a jeho kontrole.

Aké typy úloh sú na tento účel vhodné? Autorky zvolili operácie s číselným radom. Po prvé, chápanie číselného radu je základ matematických predstáv a potrebuje ho každý prvák. Po druhé, číselný rad oveľa lepšie ako čokoľvek iné umožňuje exteriorizovať program úkonov, organizovať spoločné úkony dospelého a dieťaťa, zabezpečiť postupné znižovanie pomoci dospelého a zvyšovanie samostatnosti dieťaťa. Také úlohy umožňujú dávkovať nároky na programovanie a kontrolu činnosti a pružne meniť režim práce tak, aby sa zvyšovala organizovanosť a práceschopnosť dieťaťa a zohľadňovali sa jeho individuálne osobitosti.

Navrhnutá **schéma spoločnej činnosti** dospelého (psychológa, učiteľa) a dieťaťa pozostáva z nasledujúcich **etáp**:

1. Spoločné riešenie úkonov „krok za krokom“ podľa rečovej inštrukcie dospelého. V tejto etape programovanie aj kontrolu robí dospelý.

2. Spoločné riešenie úkonov „krok za krokom“ podľa názorného programu. V tejto etape sa na programovaní a kontrole podieľajú dospelý a dieťa spoločne. Dospelý sleduje dodržiavanie programu a kontroluje úkony, ktoré robí dieťa – výsledok sa porovnáva s programom.

3. Spoločné riešenie úkonov podľa názorného programu, pričom sa prechádza od riešenia „krok za krokom“ k zvinutému, zvnútornenému spôsobu realizácie programu. V tejto etape sa znižuje úloha dospelého v programovaní aj kontrole úkonov.

4. Samostatné riešenie úkonov na základe zvnútorneného (osvojeného) programu; pri ťažkostiach návrat k názornému programu. Dieťa samostatne plní aj kontroluje svoje úkony. Dospelý dozerá, či sa dieťa v prípade ťažkostí vracia k názornému programu, a podľa potreby mu to pripomína.

5. Samostatné riešenie úkonov na základe vnútorného programu alebo jeho transfer na nový materiál. Možnosť transferu kontroluje dospelý.

Takáto schéma súčasne vyjadruje mieru efektivity danej metodiky u jednotlivých detí: dá sa podľa nej určiť, kam v tréningu pozornosti deti dospeli. Bod 5 vyjadruje kritérium plného osvojenia schopnosti.

Štruktúra metodiky

Úlohy sú rozvrhnuté do **piatich cyklov**:

1. číselný rad v známych situáciách;
2. číselný rad v priamom poradí;
3. vyjadrenie množstva v priamom poradí;
4. číselný rad v opačnom poradí;
5. paralelné rady.

Na ilustráciu uvidíme dva príklady.

Číselný rad v známych situáciách. *Schody* (5. úloha).

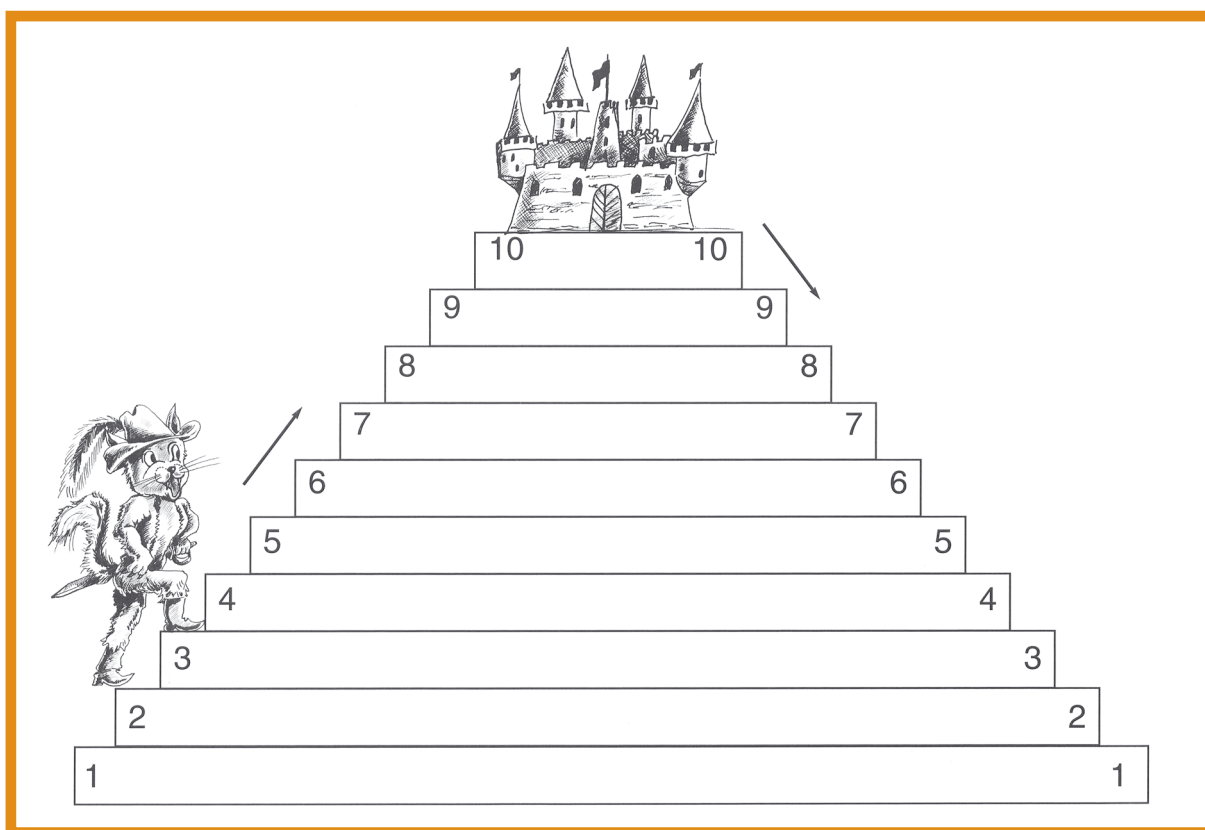
Ciele: aktualizovať číselný rad v priamom aj opačnom poradí, a to „od kraja“ alebo od akéhokoľvek čísla.

Postup:

Pamätáš si rozprávku, ako sa Kocúr v čižmách raz vybral k zámku ludožrúta? Ukáž, po akých schodoch išiel hore k zámku? (...) Počítaj schody hore. (...) A ako sa schodami vracal domov? (...) Počítaj schody dolu. (...)

A teraz sa zahrajme na Kocúra v čižmách. Choď hore a rátaj nahlas schody. (...) Už si začaroval zlého ludožrúta na myšku? A teraz choď dolu a rátaj nahlas schody... (...) Opačné poradie menuje dieťa samo alebo spoločne s dospelým.

Ty stojíš na ôsmom schode. Choď dolu na tretí schod. (...) A teraz choď hore na piaty. (...) A teraz choď zas dolu na prvý. (...) Choď hore po dvoch schodoch naraz, a potom zas dolu po dvoch schodoch naraz. (...)



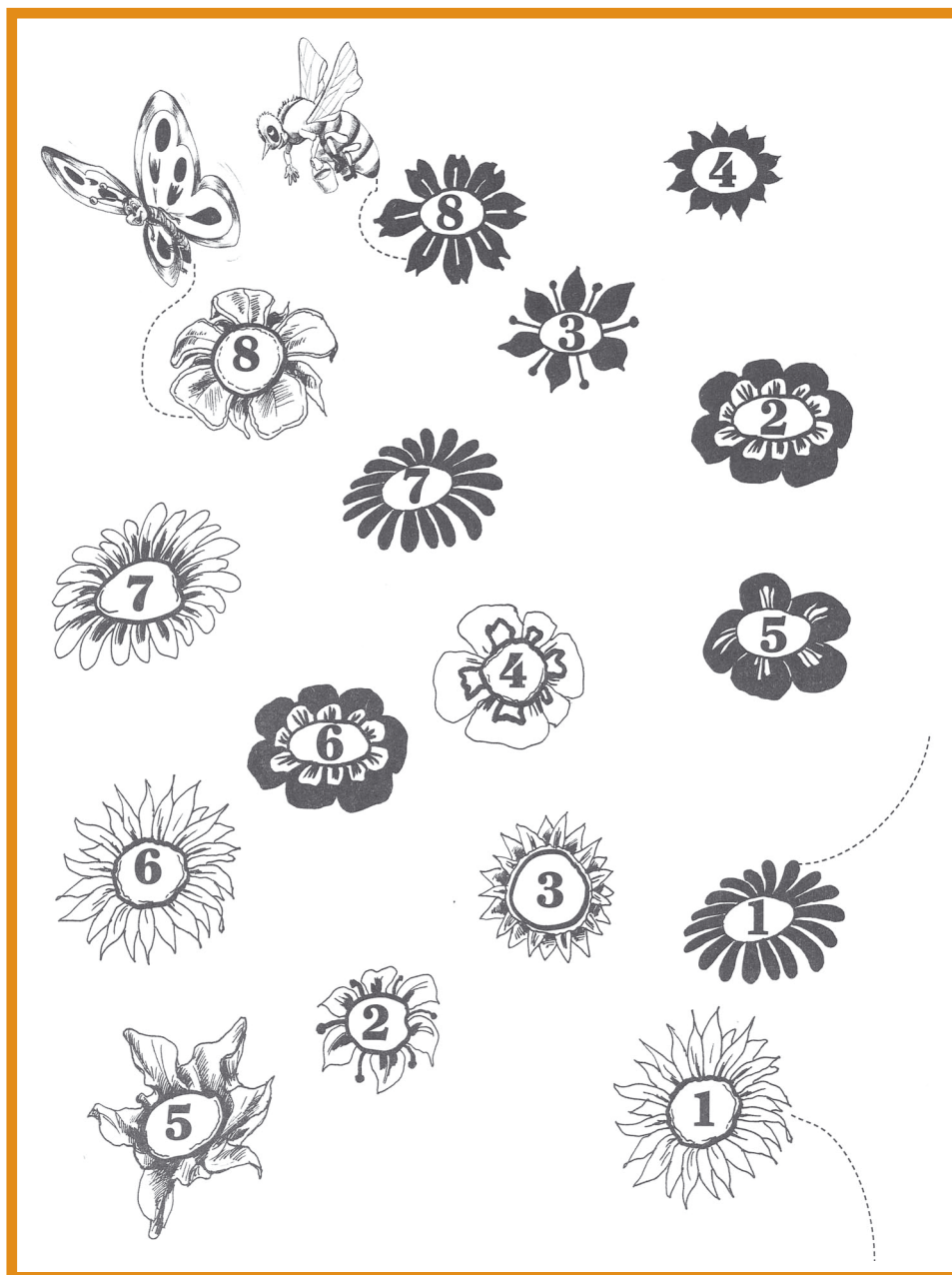
Paralelné rady. *Motýlik a čmeliak* (43. úloha).

Cieľ: Upevniť prácu podľa programu s paralelnými radmi čísel; tréning prepínania zrakového vnímania.

Postup:

Nakresli červenou ceruzkou, ako letel motýlik. (...) Nakresli modrou ceruzkou, ako letel čmeliak. (...)

Motýlik aj čmeliak vyleteli naraz. Ukáž, kade leteli. Polož ľavý ukazovák na prvý kvietok motýlika. Tvoja ľavá ruka bude motýlik. Polož pravý ukazovák na prvý kvietok čmeliaka. Tvoja pravá ruka bude čmeliak. A teraz poletíme... (...).



Táto metodika sa overovala v bežných materských školách a v korekčných programoch pre predškolákov. V oboch prípadoch – i keď sa používala ako preventívny program v rámci predškolskej prípravy, i keď slúžila na nápravu deficitov pozornosti u detí s ADD a ADHD, sa potvrdila jej efektivita; kritériom efektivity bol čas, potrebný na riešenie úloh a ich správnosť (Achutina, Pylajeva, 2008). Metodika bola publikovaná aj v anglickom, fínskom a španielskom preklade (osobný rozhovor s autorkou). Pri istej modifikácii sa dá použiť aj so staršími deťmi. Podstatné je, aby sa aplikovala tvorivo, a nie mechanicky.

V. STRATÉGIE UČENIA V ŠKOLSKOM VEKU

Je evidentné, že štruktúru silných a slabých stránok dôležitých pre učenie a osobitne pre osvojovanie gramotnosti si každé dieťa do školy už prináša. Inými slovami, **špecifické poruchy učenia nevzniknú, ale sa rozvinú v školskom veku**. Od ich závažnosti a „hlúbky ich koreňov“ – či sa viažu predovšetkým na grafickú formu reči, alebo v klinickom obraze pozorujeme aj očividné deficity v hovorenej reči – závisí do veľkej miery ďalšie napredovanie, akademická i životná kariéra detí. **Prognóza** však závisí aj od mnohých iných činiteľov, spomedzi ktorých za kľúčové považujeme intelektový potenciál žiaka (nie IQ v testoch), jeho motiváciu, angažovanosť jeho najbližších a kvalitu intervencie. Je zrejmé, že všetky uvedené faktory nepôsobia izolovane, ale systémovo utvárajú „orchester“ podmienok a okolností, špecifických pre každého jednotlivca. Tento učebný text sa zaoberá metódami intervencie, preto sa zameriame na stratégie učenia a o ostatných činiteľoch sa zmienime len okrajovo.

Podstatnou okolnosťou z hľadiska intervencie je **vek žiaka, resp. ročník**, ktorý navštevuje. Ciele intervencie sa vytyčujú vzhľadom na dosiahnutú úroveň jazykových a kognitívnych schopností, čítania a zvládnutie písanej reči, ale aj s ohľadom na požiadavky školy. Na prvom stupni základnej školy (1. až 4. ročník ZŠ), keď sa gramotnosť rozvíja najrýchlejším tempom, ciele vzdelávania sú iné ako v 6. až 9. ročníku či na strednej škole:

- V prvom ročníku si deti osvojujú „techniku“ čítania a písania.
- V druhom až štvrtom ročníku sa technická stránka automatizuje a do popredia vystupuje porozumenie textu a osvojovanie pravopisných pravidiel.
- Po štvrtom ročníku sa grafická forma reči stáva nástrojom vzdelávania – žiaci sa čítaním a písaním učia. Rozvoj jazykových a kognitívnych schopností sa prirodzene pretaví do osvojovania si metalingvistických a metakognitívnych¹ schopností.

Termín **metakognícia** (Baker in Váryová, 2002) chápeme na jednej strane ako schopnosť reflektovať vlastné poznávacie procesy (pamäť, učenie, pozornosť, porozumenie a používanie jazyka) a na druhej strane ako cielené využívanie stratégií, ktoré nám umožňujú kontrolovať naše kognitívne úsilie. Tieto stratégie pozostávajú z plánovania našich aktivít, kontroly výstupov, hodnotenia efektivity a nápravy chybných krokov. **Metalingvistické schopnosti** (Wallach, Butler, 1994) sa čiastočne prekrývajú s metakognitívnymi (uvažovanie o jazyku), ale na rozdiel od nich sa môžu oprieť o hmotnú jazykovú realitu – hovorené (počuté, vyslovené), čítané (videné) alebo písané (zaznamenávané) slovo.

U žiakov s poruchami učenia sa na slabé jazykové a kognitívne schopnosti „nabaľujú“ deficitné metalingvistické a metakognitívne schopnosti a neraz je ťažko odlíšiť, ktoré sú ktoré – deficity i úroveň sa prelínajú (Hulme, Snowling, 2009). Títo žiaci zápasia nielen s kódovaním novej informácie, ale aj s jej automatizáciou a začleňovaním do „starej“ informácie. Podľa Sternberga (Wallach, Butler, 1994) v integrácii nového do existujúcej poznatkovej bázy pôsobia vyššie procesy logického odvodzovania, ktorými posudzujeme *čo, kedy a prečo*; ak žiakom na ne neostáva dostatok energie, lebo prekonávajú ťažkosti s dekódovaním, strácajú sa v informáciách a nakoniec im uniká, že textu nerozumejú. Spracovanie informácie stále zafažuje mechanizmy pozornosti, odčerpáva veľa vedomej kontroly a takí žiaci v učení fungujú ako veční začiatočníci.

Je zrejmé, že tradičné metódy intervencie, založené na posilňovaní a precvičovaní bazálnych perцепčno-motorických schopností s ťažiskom vo vizuálnej modalite, neprinášali v terapii špecifických porúch učenia očakávané výsledky v porovnaní s vynaloženou námahou, keďže ignorovali

¹ Metalingvistiku a metakogníciu možno zjednodušene vysvetliť ako rozprávanie o rozprávaní a rozmýšľanie o rozmýšľaní (Paul, 2006).

vyššiu, jazykovo-kognitívnu rovinu spracovania informácie v procesoch čítania a písania. **Moderná intervencia** pred približne dvomi desaťročiami zmenila uhol pohľadu na dyslexiu a jej terapiu (Deshler, Schumaker, Lenz, 1984; Borkowski, 1992; Pressley, Woloshyn et al., 1995). Za **základné princípy modernej terapie porúch učenia** (Paul, 2006) sa dnes považujú:

1. Preventívne pôsobenie. Tomuto princípu sme sa podrobne venovali v kapitolách III a IV. Prevencia zahŕňa predovšetkým starostlivosť o rizikové deti v predškolskom a mladšom školskom veku.

2. Terapia, vychádzajúca z učebných osnov. Odborník by nemal sledovať vlastné terapeutické ciele, ale v intervencii má vychádzať z toho a orientovať sa na to, čo žiak v škole najviac potrebuje. Tak zabezpečí, aby bol transfer naučeného do školských výkonov čo najlahší. Napríklad ak má žiak ťažkosti formulovať myšlienky do rozvitých viet, odborník na základe učebných osnov posúdi, v akých predmetoch sa to najviac prejavuje, a v tomto kontexte terapeuticky pôsobí.

3. Integrácia hovorenej a písanej reči. Ide o vzájomné prepájanie procesov orálnej a písanej reči, keďže vývinovo kauzálne súvisia – na rozdiel od tradičnej terapie, v ktorej sa jednotlivé schopnosti trénovali samostatne, akoby paralelne. U mladších žiakov sa napríklad jeden dobrý text dá využiť na rozširovanie slovnej zásoby, fonematického uvedomovania i pravopisných zručností. U starších žiakov sa zdôrazňuje získavanie jazykových skúseností v rôznych aktivitách. Napríklad začneme konverzáciou, postupne prejdeme na dekontextualizované rozprávanie a nakoniec pracujeme na písomnom vyjadrovaní – opäť môžeme využiť jednu tému.

4. Práca na meta-úrovni. Keďže dyslektici sa nevedia ľahko a rýchlo naučiť to, čo ostatní žiaci, pomáhajú im stratégie učenia, pomocou ktorých sa môžu vedome orientovať v úlohe alebo v situácii. Ako príklady môžeme uviesť objasňovanie a precvičovanie pravidiel komunikácie v triede, myslenie nahlas počas riešenia úlohy, brainstorming pred čítaním kapitoly z učebnice a pod. Cieľom je, aby sa žiak stal v učení výkonnejší a nezávislý od pomoci ostatných.

V.1 Podstata stratégií učenia

Učenie stratégií sa principiálne odlišuje od tradičnej terapie dyslexie. Namiesto tréningu čiastkových schopností (bombardovanie **izolovaných deficitov**) a precvičovania obsahu učiva (čo sa má žiak učiť) sa žiakom ponúkajú efektívne **spôsoby učenia (ako sa učiť)**. Tento smer sa v USA výskumne rozvíjal najmä na univerzite v Kansase (Deshler, Schumaker, 1984 a i.) a ako vidíme, jeho autori sa významne priblížili k metodológii ruskej školy. U nás sa blízko problematikou efektívneho učenia zaoberá Kassay (1990).

Stratégie učenia sa **definujú** ako techniky, princípy alebo pravidlá, ktoré umožňujú žiakom samostatne (nezávisle) sa učiť, riešiť problémy a plniť úlohy. Cieľom je naučiť žiaka učiť sa, t.j. osvojiť si také zručnosti, ktoré môže ďalej univerzálne využívať v učení a aplikovať ich pri riešení nových vzdelávacích aj iných úloh za rámec akademického prostredia. Zmysel je v tom, aby si žiak poradil nielen s okamžitými problémami v učení, ale aj ďalšími, ktoré sa určite vyskytnú.

Tento prístup zahŕňa:

1. techniky, ako efektívnejšie prijímať, spracovávať, uchovávať a využívať informáciu (kognitívne stratégie),

2. spôsoby, ako plánovať, monitorovať a hodnotiť výsledky svojho učenia (metakognitívne stratégie).

Efektívne učenie predpokladá aktívne využívanie oboch druhov stratégií. Dobrí a slabí žiaci sa líšia najmä v tom, do akej miery majú jedny i druhé osvojené. Slabí čitatelia alebo nevedia, aké techniky by im mohli pomôcť (majú nedostatok kognitívnych stratégií), alebo nevedia, kedy a ako ich majú použiť (majú deficitné metakognitívne stratégie). Borkowski (1992) zistil, že dobrí čitatelia pristupujú k učeniu premyslene, majú istú motiváciu, vedia si určiť ciele a priority a sami si utvárajú aj techniky na uľahčenie učenia. Za jadro metakognitívnych schopností autor považuje

procesy **autoregulácie**, t.j. **exekutívne funkcie**. Definuje ich nasledovne (Butterfield, Belmont in Borkowski, 1992, s. 256): „Jedinec spontánne a opodstatnene zmení proces riadenia alebo reťazec procesov riadenia ako odpoveď na objektívnu zmenu v úlohe, ktorá vyžaduje spracovanie informácie.“ Autoreguláciu žiaci spočiatku využívajú na to, aby analyzovali úlohy a hľadali spôsoby ich riešenia výberom vhodnej stratégie. Neskôr jej hlavným poslaním je monitorovať priebeh učenia a prípadne aj prispôbiť či revidovať zvolenú stratégiu. Názor Borkowského na význam exekutívnych funkcií v učení je porovnateľný s lurijovským neuropsychologickým chápaním úlohy III. bloku mozgu v procesoch učenia (Achutina, 2008), i keď citovaná definícia ich vymedzuje užšie. Súhlasíme s autorom, že ide o zložitý komplex schopností, ktorým sa v bežnom školskom prostredí spravidla venuje málo pozornosti, a práve tie by sa mali explicitne vyučovať v škole.

Čím sa vyznačuje **dobry užívatel stratégií**? Je to žiak, ktorý dobre spracúva informáciu. Borkowski a Muthukrishna (1992) ho charakterizujú nasledovne:

1. **pozná** veľa stratégií učenia;
2. **chápe** kedy, kde a prečo sú stratégie dôležité;
3. rozumne **volí** a **monitoruje** stratégie, dobre reflektuje a plánuje učenie;
4. chce **prehlbovať** svoje vedomosti;
5. **verí**, že systematické **úsilie** prináša výsledky;
6. je **vnútorne motivovaný**, je **zameraný na úlohu** a má **ciele**, v čom sa chce zlepšiť;
7. **neobáva sa zlyhania**, vie, že neúspech je potrebný pre úspech, nebojí sa testov a vníma ich ako príležitosť niečo sa naučiť;
8. má konkrétne **predstavy o svojej** blízkej aj vzdialenej **budúcnosti**, o tom, čo si praje aj čo si nepraje;
9. má veľa **poznatkov** z rozličných oblastí a vie si ich rýchlo **vybaviť**;
10. v týchto charakteristikách ho **podporovala rodina, škola a spoločnosť**.

Z uvedeného vyplýva, že samotná znalosť stratégií ešte nezaručuje úspech v učení, ale je len jedným, i keď prvým predpokladom úspechu. Potrebné sú aj ďalšie motivačné a osobnostné činitele vrátane postojov a presvedčení, ktoré sa v súhre rozvíjajú za aktívnej podpory užšieho i širšieho sociálneho okolia.

V.1.1 Ako najlepšie učiť stratégie?

Deshler a Schumaker (1985, nepubl.) hovoria o troch dôležitých faktoroch, ktoré ovplyvnili ich prístup k terapii pre adolescentov s poruchami učenia: po prvé, títo žiaci si na terapeutické stretnutia prinášajú viacročnú skúsenosť **chronického zlyhávania v učení**, preto pri plánovaní intervencie sa odporúča vybrať úlohy a učebné situácie tak, aby žiaci pri ich riešení mohli zažiť úspech; po druhé, majú **nízkú motiváciu** učiť sa a väčšina ich záujmov smeruje do mimoškolskej sféry a rovenníckych aktivít, preto súčasťou terapie majú byť aj motivujúce ciele a aktivity; po tretie, čím sú žiaci starší, tým im ostáva **menej času na osvojovanie deficitných schopností**, preto stratégie učenia majú byť čo najúčinnnejšie. To sa dá docieľiť aktívnym postojom učiteľov a odborníkov, ktorí poskytujú žiakom dostatok korektívnej spätnej väzby a podpory, udržiavajú vysokú úroveň ich aktivity, monitorujú ich porozumenie a výkon, vyjadrujú svoje očakávania, odôvodňujú im zvolené postupy v učení a vedú ich k nezávislosti.

Dnes sú známe viaceré **základné princípy**, ako postupovať pri učení pomocou stratégií, aby bol výsledok čo najlepší. Odporúča sa:

- Pred začatím terapie sa uistiť, či tento prístup je vhodný pre daného žiaka a nepovažovať ho za všeliek: nácvik stratégií predpokladá, že žiak má osvojenú a čiastočne zautomatizovanú technickú stránku čítania a písania, ako aj rozvinuté jazykové schopnosti (porozumenie, gramatickú stavbu reči a slovnú zásobu) približne na takej úrovni, aby sa pomocou nich mohol začať učiť. U žiakov, ktorí zápasia s kódovaním a dekódovaním textu, tento prístup nie je účinný.

- Primárne vychádzať z potrieb žiaka v procese vzdelávania a len sekundárne sa orientovať na jeho deficit.
- Využívať hlavne stratégie, ktorých účinnosť sa už overila v praxi; sú to predovšetkým sumarizovanie, vizualizácia, štruktúra príbehu, kladenie otázok a aktivácia doterajších znalostí.
- Učiť každú stratégiu krok za krokom podľa presného plánu (pozri nižšie sedem krokov) a všemožne podporovať ich generalizáciu.
- Naučiť žiaka v priebehu roka tri až štyri stratégie a pokračovať v intervencii niekoľko rokov, potom spravidla nastáva synergický efekt: stratégie „pokryjú“ jeho hlavné potreby v učení.
- Vysvetliť a ukázať žiakom, že stratégie nemajú chápať ako rigidné schémy, ale ich môžu využívať flexibilne podľa typu úlohy a vlastných potrieb.

Všeobecne sa odporúča **sedem krokov** na ceste k úplnej automatizácii, aby sa stratégie učenia stali pre jedinca stratégiami myslenia:

1. Zhodnotíme **aktuálny výkon** žiaka (pre-test) v schopnosti, ktorú chceme rozvíjať pomocou stratégie učenia, napr. sumarizáciou prečítaného. Vysvetlíme mu potrebu novej stratégie a získame ho pre spoluprácu.

2. **Opíšeme stratégiu** a vysvetlíme, prečo a v akých situáciách je účinná (napr. dobré poznámky závisia od schopnosti sumarizovať informáciu). Potom spoločne vymýšľame príklady, kde by sa dala použiť.

3. **Modelujeme** novú stratégiu od začiatku do konca, demonštrujeme žiakovi jej jednotlivé kroky tým, že „myslíme nahlas“ (robí terapeut).

4. Žiak sa stratégiu **učí krok za krokom** (spoločná činnosť s terapeutom) a precvičuje si ju na **vybraných úlohách** (ľahší text, pomalšie čítanie...). Terapeut pomáha a poskytuje mu spätnú väzbu.

5. Žiak **pozná všetky kroky** stratégie naspamäť a vie ju používať v špecifických podmienkach (ľahší text, pomalšie čítanie...), napríklad:

- *vyhladať hlavnú myšlienku a podčiarkni ju,*
- *viacero informácií nahraď jedným slovom alebo jednou vetou,*
- *vynechaj všetku zbytočnú informáciu,*
- *vynechaj všetko, čo sa opakuje,*
- *napiš vlastný súhrn,*
- *prečítaj si ho a prípadne oprav.*

6. Žiak sa zdokonalí v stratégii a **samostatne** ju používa **v úlohách, podobných tým**, aké rieši **v škole** (kritériom osvojenia stratégie je vyššia rýchlosť a presnosť riešenia úloh). Od terapeuta stále dostáva spätnú väzbu.

7. Zhodnotíme efekt terapie a posúdime, či pomocou osvojenej stratégie **samostatne zvláda požiadavky**, ktoré naňho kladie istý typ úloh **v škole** (post-test).

(Kroky 6. a 7. môžu nasledovať i v opačnom poradí: najprv terapeut zhodnotí, či žiak ovláda stratégiu, a potom si ju žiak automatizuje na textoch učebníc.)

Cieľom nácviku stratégií je **preniesť zodpovednosť** za prácu s textom na dieťa, len čo je schopné ju prijať. V praxi to znamená, že bude chápať, **o čom** je daná stratégia, **prečo** je dôležité ju ovládať, **ako** sa konkrétne používa a **kedy** je vhodné ju použiť.

Nie všetci však zvládnu stratégie až po úroveň automatizácie. Nácvik stratégií vyžaduje čas a systematický postup. Môžeme ho realizovať s jednotlivcom (v prípade individuálnej terapie), skupinkou alebo celou triedou (práca špeciálneho pedagóga, školského logopéda alebo školského psychológa). Stratégie sú užitočné nielen pre dyslektikov a „dysfunkčných“ školákov, ale významne optimalizujú učenie aj u bežných žiakov bez ťažkostí s učením. V tom je paralela s metódami názorného modelovania pre predškolákov, ktoré sme opísali v kapitole IV.

V.1.2 Utváranie mentálnych reprezentácií v učení

Existuje viacero pohľadov na príčiny vývinových porúch reči a učenia. Uvedieme dva názory, ktoré dominujú v literatúre: 1. príčinou je nejaký špecifický deficit, napríklad fonologického kódovania alebo v gramatickom module (Snowling, 2000; Gopnik, Crago, 1991 a i.), 2. príčinou je nedostatočná kapacita spracovania informácie, deficit v pracovnej pamäti² (Lahey, Bloom, 1994). Kým prvý sa zameriava na jeden aspekt spracovania informácie, druhý viac zohľadňuje, o akú informáciu ide a v akých podmienkach učenie prebieha. Vysvetľuje aj kolísanie výkonov u toho istého žiaka, ktoré dobre poznáme z praxe: napríklad jednej úlohe rozumie lepšie, inej horšie, raz si zapamätá obsah prečítaného lepšie, inokedy horšie, raz sa naučí báseň naspamäť lepšie, inokedy horšie...

Potenciál tohto druhého prístupu pre intervenciu je podľa nášho názoru väčší a pokúsime sa vysvetliť, prečo je to tak. Z hľadiska intervencie otázka tu znie: za **akých okolností** sa dieťa učí lepšie? Zástancovia tohto smeru odpovedajú: keď sa opiera o stratégie učenia, ktoré si postupne zvnútorní. Aký je „mechanizmus“ pôsobenia stratégií? Stratégie slúžia viacerým cieľom: skvalitňujú **nástroje** poznania (učenia sa) a uľahčujú konštruovanie **mentálnych modelov** informácií, ktoré si utvárame v priebehu riešenia úloh. Tie sú predpokladom ukladania „dobre spracovanej informácie“ do dlhodobej pamäti, kde sa stane súčasťou našej poznatkovej bázy.

Mentálny model sa tu chápe ako momentálna reprezentácia myšlienky vo vedomí, ktorá je východiskovým bodom každého zámerného aktu správania a je „sýtená“ tak poznatkami z dlhodobej pamäti, ako aj podnetmi, vnímanými v danej situácii. Obsahy mentálnych modelov podliehajú citovému zafarbeniu podľa toho, aký postoj máme k reprezentovanej skutočnosti (predmetu alebo udalosti) alebo ako ju prežívame. Vznik mentálnych modelov v našom vedomí si neuvedomujeme, keďže sa zameriavame na samotný obsah myšlienky. V tomto zmysle je chápanie mentálnych modelov blízke tomu, čo chápe Piaget (1970) pod vývinom reprezentačného myslenia v senzomotorickom období a zrodom symbolickej funkcie a principiálne sa odlišuje od mentálnych reprezentácií, ktoré uchovávajú informácie v skladoch dlhodobej pamäti.

V mentálnych modeloch rozlišujeme:

- mieru ich zložitosti: či majú jednoduchú, alebo zložitú **štruktúru**,
- ľahkosť, s akou si ich dieťa utvára: ľahké alebo ťažké (namáhavé) **utváranie**.

Potom je možné uvažovať o štyroch možnostiach:

jednoduchá štruktúra / ľahké utváranie	zložitá štruktúra / ľahké utváranie
jednoduchá štruktúra / ťažké utváranie	zložitá štruktúra / ťažké utváranie

Aký to má význam pre **intervenciu**? Ukážeme si to na príklade naratívnych schopností, ktoré vyžadujú utvorenie mentálneho modelu obsahu toho, o čom budeme rozprávať. V našom príklade žiak má za úlohu písomne prerozprávať obsah nejakej udalosti alebo prečítaného textu:

- *jednoduchá štruktúra / ľahké utváranie*: žiak tvorí príbeh, ktorý má jednoduchú dejovú líniu, napríklad radí udalosti, ako v čase nasledovali za sebou, a nevyjadruje zložitejšie príčinné vzťahy, používa pritom slová z jadra slovnej zásoby, tvorí jednoduchšie vety, hovorí o udalosti, ktorej kontext je mu dobre známy, napríklad opisuje situáciu oslavy narodenín, pomáha si obrázkom alebo fotkami,
- *jednoduchá štruktúra / ťažké utváranie*: tvorí jednoduchý príbeh pomocou krátkych viet, ale reprodukuje zložitejší text z učebnice, v ktorom je viacero nízkofrekventovaných pojmov, obsah „ťahá“ len z dlhodobej pamäti bez nápovede,

² „Pracovná pamäť“ za normálnych okolností disponuje istou kapacitou pracovného priestoru, ktorú rozdeľuje medzi kódovanie prichádzajúcej informácie a „vyššie“ riadenie spracovania informácie, napr. pomocou mechanizmov pozornosti.

- *zložitá štruktúra / ľahké utváranie*: v príbehu opisuje zložitejšie vzťahy, okolnosti deja, motiváciu postáv, hodnotí vlastný postoj k udalosti, hovorí však o dobre známej situácii, používa pritom bežné slová, učiteľ mu napovedá,
- *zložitá štruktúra / ťažké utváranie*: žiak rozpráva na tému, ktorú málo pozná, bez nápovede a bez poznania širšieho kontextu, text, ktorý reprodukuje, je štylisticky náročný, obsahuje neznáme slová a reprodukuje ho spamäti. Práve táto najťažšia alternatíva vystihuje bežné situácie, v ktorých sa deti s poruchami učenia nachádzajú na vyučovaní.

Podľa tejto schémy môžeme analyzovať veľa školských aktivít, keďže prevažná väčšina aktivít a úloh vyžaduje utváranie mentálneho modelu, o ktorý sa oprú myšlienkové procesy v učení. Príkladom môže byť **porozumenie** náučných textov z prírodovedy či dejepisu alebo pri riešení slovných úloh z matematiky. Tu porozumenie priamo závisí od zložitosti jazykovej štruktúry textu (dĺžky viet, vetnej stavby, použitých gramatických tvarov a pod.) a miery známosti obsahovej stránky (napr. o akých zložitých prírodných javoch sa hovorí alebo aká zložitá je aritmetická operácia, ktorá je obsiahnutá v slovnej úlohe). Na ilustráciu ponúkame niekoľko úryvkov textov, ktoré sú náročné na porozumenie:

- *Kolibríky v priebehu dňa musia prijať potravu v množstve až dvojnásobku svojej telesnej hmotnosti. Za potravu im slúži nektár, ktorý často z hlbokých kvetov nasávajú svojím na tento účel prispôbeným tenkým a dlhým zobákom a trubičkovitým jazykom. Keďže sa pri zbere potravy prichytí na hlave a zobáku kolibríka aj peľ, kolibríky sú podobne ako u nás včely veľmi dôležitými opelovačmi mnohých tropických rastlín.*
- *Počas mnohých stáročí sa z vlka stal pes s právom žiť pri ľudskom obydlí.*
- *„V mene Alaha milostivého, milosrdného“, tak sa začína každá kapitola Koránu – svätej knihy, ktorá obsahuje učenie zakladateľa tohto náboženstva Mohameda.*

Ako poznatky o mentálnych modeloch môžeme využívať v intervencii? Predovšetkým sa musíme zamyslieť nad tým, ako **typ úlohy** ovplyvňuje **výkon** žiaka v nej. Je zrejmé, že budeme postupovať na základe toho, ako žiak zvláda jednotlivé aspekty tvorby mentálnych modelov. Treba **variovať náročnosť** úlohy, aby sme zistili, čo je preňho náročné a čo dostupné. **Všeobecne platí**, že utvárať mentálne modely na základe percepcie je jednoduchšie, ako opierať sa výlučne o informáciu z dlhodoobej pamäti (typickým príkladom je recitácia dlhšej básne alebo písanie pravopisného diktátu). Taktiež je známe, že opierať sa o zrakovú modalitu je ľahšie ako spracovávať podnety vnímané len sluchom: videné na rozdiel od počutého máme dlhšie pred očami a môžeme sa k nemu vrátiť (porovnaj čítanie ťažkých slov a ich písanie na diktát). Rozhoduje aj zložitost podnetov: napr. známosť a frekvencia slova v jazyku, jeho fonologická štruktúra (dĺžka, artikulačná náročnosť). Dôležitým činiteľom je aj ľahkosť vizualizácie podnetu: ľahšie si „vnútorným okom“ predstavíme konkrétne veci či osoby (podstatné mená) a činnosti (slovesá) ako napr. vlastnosti (prídavné mená) alebo vzťahy (spojky). Spomenieme aj význam kontextu, ktorý pomáha najmä pri čítaní: morfológicko-syntaktická stavba vety a jej význam navádzajú na ľahšiu identifikáciu slov a uľahčujú porozumenie textu. Ďalšie faktory podmieňujúce výkon sú rýchlosť prezentácie podnetov, intervaly medzi nimi a čas, daný na odpoveď: u detí s nedostatočnou kapacitou spracovania informácií ide o okolnosti, ktoré často rozhodujú o výsledku. Napríklad v diktátoch dyslektici potrebujú viac času, aby si vybavili pravopisné pravidlá, alebo keď učiteľ diktuje poznámky a žiaci si ich zapisujú, potrebujú diktovať pomalšie, aby stihli sledovať výklad a pretlmočiť ho do písomnej reči. V podmienkach časového tlaku sa spravidla zvyšuje aj duševné napätie – stres a strach, čo ešte viac znižuje výkon. Preto je dobré vedieť, ako dieťa rieši tú istú úlohu v časovom tlaku a bez neho. Ak je tu veľký rozdiel, potom kvalita mentálnych reprezentácií je dobrá, ale sťažnená je ich aktivácia, „prístup“ k nim. Ak sa výkon bez stresu významne nezlepšuje, ide o deficity v samotných reprezentáciách a kognitívnych schopnostiach. Všetky uvedené okolnosti odporúčame zohľadňovať pri plánovaní a realizácii terapie. V terapii treba postupovať od jednoduchých štruktúr k zložitejším a od

lahko prístupných mentálnych modelov k ťažšie utváraným. Riadime sa „zlatým **pravidlom**“, ktoré znie: nikdy **neuč dve nové veci naraz!**“ Ak žiaka učíme tvoriť naratíva, potom v príbehu použijeme slová z jeho aktívnej slovnej zásoby, jednoduchšie štylizované vety a kontext, ktorý je mu známy. Ak rozvíjame gramatickú stránku komunikačnej schopnosti, tak na vetách so slovami so známym významom a ľahkou fonologickou štruktúrou, aby sa ľahko vyslovovali a písali. Ak má dieťa ťažkosti vyhľadávať slová a informácie v pamäti, ponúkneme mu techniky sémantickej organizácie a sémantického mapovania, čím uľahčujeme prístup k informáciám v myslí. Ak rozvíjame schopnosť chápať význam textu, ktorý nie je explicitne uvedený, ale je skrytý „medzi riadkami“, použijeme texty so známou témou. Ak deti automaticky nachádzajú slová vo svojom mentálnom lexikóne a nezaťažuje ich tvorba viet, ostáva im viac „kapacity“ na porozumenie, vyjadrovanie a interpretáciu. Preto sa s terapiou netreba ponáhľať a lepšie výsledky docielime, ak dosiahneme istú mieru automatizácie schopností, kým prejdeme do ďalšieho štádia nápravy. Pri vytyčovaní cieľov terapie sa odporúča pridržiavať sa vývinového modelu (v zahraničnej logopédii najčastejšie model M. Lahyovej, 1988) a nevychádzať z chronologického veku, čo sa dá opäť dobre ilustrovať na rozvíjaní naratív: ak dieťa nevie v rozprávaní zrozumiteľne zoradiť udalosti do časovej postupnosti, nebude ho učiť tvoriť skutočné príbehy a hovoriť o príčinách a následkoch, aj keby malo desať rokov.

Na záver chceme zdôrazniť, že hlavná myšlienka tohto prístupu uprednostňuje **typ úlohy a náročky**, ktoré úloha kladie na **kapacitu pracovnej pamäti**. V tomto zmysle je analýza úlohy a jej náročnosti východiskom pre cieleňú intervenciu.

V.1.3 Využívanie princípu frekvencie slov v terapii

V psycholingvistike sa skúma vplyv frekvencie slov a sublexikálnych jednotiek na ich kognitívne spracovanie: vnímanie, zapamätanie, vybavovanie, porozumenie atď. U nás Kesselová (2003) výskumne spracovala problematiku **frekvencie slov** z pohľadu **slovných druhov** v spontánnej komunikácii **počas hry** detí mladšieho školského veku na korpuse 60 000 slov. Pre naše terapeutické ciele sú výsledky veľkým prínosom, lebo v každom slovnom druhu autorka identifikuje slová patriace do jadra slovnej zásoby a ich komunikačné zaťaženie (pozri tab. 2). „Problematické“ sú len podstatné mená, ktorých inventár je veľmi pestrý a závisí od témy rozhovoru, resp. činnosti detí, preto vyčleniť jadro ako pri ostatných slovných druhoch nie je možné.

Ako vieme zúročiť uvedené výsledky v terapii? Predovšetkým osvojenie slov z jadra slovnej zásoby má mať v terapii prioritu. Spomeňme si aj na pravidlo, že nové javy trénujeme v kontexte známych poznatkov (neučíme dve nové veci naraz), preto vysokofrekventované slová sú vhodným materiálom na osvojovanie si napr. zložitejších gramatických štruktúr alebo chápanie významových súvislostí medzi slovami. Údaje týkajúce sa osvojovania predložiek sú zas využiteľné pri rozvíjaní súvislej reči (naratívach); ako ukázala Kesselová (tamtiež), mladší školský vek predstavuje začiatočnú fázu ich osvojovania. Slovesá v dialógoch detí sú zastúpené veľmi početne: tvoria až päťinu všetkých slov. Sloveso je jadrom vety, má najhlbšie korene vo vete (priberá najviac argumentov), preto budovanie bohatého inventára slovies považujeme za jeden zo základných cieľov terapie.

Ďalší významný počin v oblasti výskumu slovnej zásoby detí mladšieho školského veku je vytvorenie komparatívnej **databázy slov z textov, určených detskému čitateľovi** v troch slovanských jazykoch: poľštine, češtine a slovenčine pod akronymom **Weslalex** (Garabík, Caravolas, Kessler, Master-son, Mikulajová, Szczerbiński, Wierzchoń, 2007). V slovenčine sme vychádzali z učebníc, konkrétne šlabikárov, čítaniek a literatúry pre 1. až 4. ročník ZŠ. Spracované sú frekvenčné charakteristiky všetkých 274 132 tvarov slov z týchto učebníc na úrovni lexikálnej, grafofonologickej, morfofonologickej, gramatickej (slovné druhy) a vetnej. Databáza je prístupná na internete (<http://korpus.juls.savba.sk:8085>, username: logo, password: lex) a je výbornou pomôckou pri plánovaní terapie, lebo umožňuje cielene vyberať a kontrolovať lingvistické charakteristiky jazykového materiálu.

Tabuľka 2.

Slová z jadra slovnej zásoby v jednotlivých kategóriách slovných druhov (Kesselová, 2003)

Slovný druh	Najfrekvencovanejšie slová v korpuse detskej reči (jadro slovnej zásoby)	Údaje o frekvencii
Zámená: tvoria 25 % slovnej zásoby	<i>ja, on, to, ty, tam, tu, čo?</i>	predstavujú tri štvrtiny všetkých zámen v korpuse (prvých šesť tvorí až desatinu všetkých slov v korpuse)
Slovesá: okolo 20 % slovnej zásoby	<i>byť, mať, ísť/prísť/chodiť, hovoriť/povedať, vidieť, môcť, chcieť, robiť/urobiť, hrať sa, musieť</i>	tvoria polovicu všetkých sloviac v korpuse (prvých päť tvorí až tretinu všetkých sloviac v korpuse)
Podstatné mená: okolo 15 % slovnej zásoby	<i>mama, voda, deň, babka, škola, auto, rozprávka, deti, les, oco</i> (odráža sa v nich kultúrna dôležitosť entít v živote detí)	prvých päť predstavuje len 5 % všetkých použitých podstatných mien v korpuse, frekvencia ostatných pozvoľna klesá (frekvencia podstatných mien závisí od druhu aktivity detí)
Spojky: okolo 15 % slovnej zásoby	<i>a, že, keď, lebo, čo, aby, ale</i>	tvoria 90 % všetkých spojok v korpuse, z nich tri štvrtiny pripadajú na spojku <i>a</i>
Častice: takmer 10 % slovnej zásoby	<i>a, no, ale, aj, ani, nie, hej</i>	predstavujú vyše polovicu všetkých častíc v korpuse
Predložky: slovenčina má 28 predložiek	<i>na, do, v/vo, s/so, z/zo</i>	tvoria 3/4 všetkých predložiek v korpuse, z nich štvrtina pripadá na predložku <i>na</i>
Prídavné mená: 3 % slovnej zásoby	<i>veľký, celý, pekný, dobrý, malý</i>	tvoria štvrtinu všetkých prídavných mien v korpuse
Príslovky: 3 % slovnej zásoby	<i>potom, už, teraz, ešte, veľmi</i>	tvoria polovicu všetkých prísloviac v korpuse
Číslovky: 1,4 % slovnej zásoby	<i>jeden, dva, tri, štyri, päť</i>	číslovky s najvyššou frekvenciou (frekvencia čísloviac závisí od druhu aktivity detí)
Citoslovčia: 1,3 % slovnej zásoby	<i>ach, aha, och, á, jéj, jój</i>	tvoria polovicu všetkých citosloviac v korpuse

V.2 Stratégie práce s textom

Stratégie vyberáme a špecifikujeme s ohľadom na štruktúru silných a slabých stránok v diagnostickom profile žiaka a závažnosť ťažkostí, typy úloh, ktoré sú preňho problematické, ako aj podľa typu textu, s ktorým pracujeme.

Čitateľ si so sebou „prináša“ istú **motiváciu**, či už pozitívnu, alebo negatívnu, vonkajšiu alebo vnútornú, doterajšie **poznatky** a predstavy o tom, čo je predmetom učenia, na ktoré môže nadviazať, **jazykové** a **čitateľské** schopnosti – techniku čítania, úroveň porozumenia a kvalitu vyjadrovacích schopností, čo predpokladá určitý rozsah pasívnej i aktívnej slovnej zásoby, osvojenie gramatickej stránky jazyka, skúsenosť s kompozíciou literárneho a výkladového textu a v neposlednom rade **uvedomovanie si** toho, čo vie a čo sa chce alebo musí naučiť.

Ďalšou kľúčovou premennou je **text**. Rozlišujeme dva druhy pedagogických textov (Gavora, 1991): náučné – **výkladové** (napr. učebnice vlastivedy, prírodovedy, zemepisu, dejepisu atď.) a **literárne** (čítanky, učebnice literatúry, knihy zo zoznamov tzv. povinného čítania). Ale v terapii sa dobre pracuje aj s inými ako pedagogickými textami, ako sú knihy rozprávok, príbehov a poézie, časopi-secké články, encyklopédie s rôznym tematickým zameraním, výkladové slovníky a slovníky cu-dzích slov, internetové informačné zdroje.

Náučné a literárne texty sa líšia svojou štruktúrou, jazykom, obsahom, komunikačným záme-rom. Literárny je spravidla jednoduchší na porozumenie. Má naratívnu štruktúru, ktorá je deťom známa z rozprávok a detských filmov z predškolského veku. Nie je zatažený odborným jazykom či abstraktnými pojmami, jeho obsah aj posolstvo sú blízke detskému čitateľovi, jeho skúsenosti, pre-žívaniu a hodnotám – cieľ čítania spočíva v samotnom čítaní, radosti z čítania. Náučný text je oveľa náročnejší: má zložitejšiu štruktúru, je písaný odborným jazykom, používajú sa v ňom neznáme, väčšinou abstraktné pojmy, vecne pojednáva o novej téme. Cieľ čítania spočíva v osvojení jeho obsahu, čo nie je pre žiaka samo osebe dostatočne silnou a zrejmou motiváciou. Aaron a Joshi (1992) opisujú niekoľko **typických štruktúr výkladových textov**:

1. Taxonomická: text zvyčajne vymenúva jednotlivé skutočnosti, zoradené či utriedené podľa nejakého kritéria; niekedy je „zoznam“ kratší, ako napríklad vyššie uvedené charakteristiky literár-neho a náučného textu, inokedy to môže byť stať či kapitola. Takéto texty sa dajú ľahšie spoznať podľa fráz ako napr. „tri opísané druhy rastlín sú...“ alebo „je niekoľko dôvodov, prečo...“.

2. Sekvenčná, časová alebo procesuálna: naratívnym spôsobom opisuje časovú následnosť udalostí (napríklad v učebniciach dejepisu), nejakého deja alebo procesu (pri opise fyzikálnych alebo biologických javov).

3. Porovnanie – kontrast: ak sa porovnávajú dva objekty, idey alebo udalosti. Dá sa rozpoznať na základe výrazov ako „podobne“, „na rozdiel od...“, „v tomto prípade...“, „u oboch...“ a pod.

4. Príčina – následok: vyskytuje sa v textoch, ktoré dávajú do vzťahu viaceré javov alebo faktov, pričom jedny považujú za príčiny druhých. Tieto súvislosti sa často vyjadrujú pojmami „v dôsled-ku“, „keďže“, „kvôli“ a pod.

5. Opisujúca, vysvetľujúca: v jednoduchších textoch spravidla ide o opis vlastností osôb alebo objektov; v náročnejších textoch sa rad za radom uvádza veľa rozličných informácií, ktoré nemusia mať zrejme časové alebo kauzálne súvislosti (ako napríklad v učebniciach pre stredné školy) a ich zapamätanie vyžaduje dobrú orientáciu v texte.

Výskumne sa dokázalo (Baker in Aaron, Joshi, 1992), že vnímavosť voči štruktúre textu význam-ne ovplyvňuje kvalitu porozumenia a zapamätania jeho obsahu. Preto explicitné objasňovanie a identifikácia štruktúry textu sa môže využívať ako jedna z účinných stratégií učenia.

Prv ako bližšie charakterizujeme jednotlivé stratégie, spomenieme ešte dva pojmy, vzťahujúce sa na **formu** interakcií terapeuta so žiakom, ktorou mu sprostredkuje stratégie učenia:

1. prostredníctvom „stavania lešenia“ (angl. *scaffolding*, bližšie pozri kapitolu IV) a
2. prostredníctvom recipročného učenia (angl. *reciprocal teaching*).

Stavanie lešenia má za cieľ zabezpečiť úspešné riešenie úlohy; uplatňuje sa v začiatkových štádiách nácviku stratégií a postupne sa redukuje, až kompetencia plne prejde z dospelého na žia-ka. Gerberová (1993) hovorí o štyroch najčastejších formách, ako sa v praxi realizuje: výberom optimálnych úloh (myslí sa obsah vychádzajúci z učebných osnov a primeraná náročnosť úloh, ktorú žiak zvládne), kognitívnym modelovaním (to, čo u dobrých čitateľov prebieha v mysli, to spraviť viditeľným pri nácviku stratégií), usmerňovaním selektívnej pozornosti (viesť žiaka k tomu, aby monitoroval dôležité aspekty úlohy) a poskytovaním externej podpory (nenechať žiaka samé-ho sa borieť s problémom a robiť pritom chyby; myslí sa aj práca vo dvojici alebo v malej skupinke).

Recipročné učenie (Bender, 1995) je forma spoločného dialógu terapeuta alebo učiteľa so sku-pinkou žiakov, ktorí diskutujú o texte. V recipročnom učení úlohu dospelého („lídra diskusie“,

hovorcu či učiteľa) striedavo preberajú jednotliví žiaci (odtiaľ termín *recipročné*). Je to metakognitívna metóda, keďže dôraz sa kladie na **správny dialóg**, do ktorého sa žiaci zapájajú, aby úspešne vyriešili úlohu. V spoločných diskusiách využívajú najmä tieto aktivity: **predikovanie, kladenie otázok, sumarizovanie a objasňovanie nepochopeného**. To vedie deti k tomu, aby si uvedomovali všetky dôležité aspekty úlohy, možnosti jej riešenia a hodnotenie výsledku. Terapeutovi to zas osvetlí, ako deti spracúvajú text, napríklad prostredníctvom otázok, ktoré kladú, alebo aké pojmy nepoznajú, aby vedel, čo má v terapii zmeniť, doplniť alebo zahrnúť do individuálneho vzdelávacieho plánu.

V zahraničnej praxi (Aaron, Joshi, 1992; Gavora, 1992 a iné) aj u nás³ sú známe viaceré stratégie práce s literárnymi a náučnými textami, ktoré môžeme roztriediť napríklad podľa okruhov schopností, na ktoré sa zameriavajú, podľa druhu aktivity (čítanie, písanie) alebo pri čítaní podľa následnosti: či sa používajú pred, počas alebo po čítaní textu. Z didaktických dôvodov sme uprednostnili uvádzanie stratégií čítania podľa priebehu aktivity, keďže taký výklad sa dá ľahko priamo preniesť do konkrétnej terapeutickkej situácie a osvedčil sa v praxi skúsených školských logopédov. Potom priblížime ďalšie stratégie, zamerané na písanú reč, komunikáciu a motivovanie žiakov. I keď o nich píšeme samostatne, je zrejmé, že v priebehu aktívneho učenia sa hranice medzi jednotlivými stratégiami, ako aj ich „načasovanie“ prirodzene prelínajú.

Pri výbere a charakteristike stratégií sme vychádzali z prác Pressleyho a Woloshynovej (1995), Gerberovej (1993), Paulovej (2006), Bendera (1995), Harveyovej a Goudvisovej (2000), u nás Gavoru (1992) a z ďalších zdrojov, ako aj zo skúseností absolventiek štúdia logopédie, ktoré úspešne pracujú v praxi (nepublikované materiály Z. Schmidtovej, 2003 – 2009, kurzy H. Lacikovej a M. Mikulajovej k špecifickým poruchám učenia, 2002 – 2004, videonahrávky Z. Adámkovej, 2007 a iné). Keďže stratégie sú v podstate jednoduché a logické postupy a nie „vedecké metódy“ v pravom zmysle slova, u mnohých sa nedá určiť autorstvo. Preto väčšinu z nich len voľne opisujeme tak, ako ich poznáme zo zahraničnej literatúry a praxe (tým si, samozrejme, nepripisujeme ich autorstvo).

V.2.1 Stratégie pred čítaním textu

V.2.1.1 Motivácia

Ako pripraviť žiaka na čítanie? Predovšetkým **motivovaním**, aby bolo čítanie príťažlivé, hoci je obťažné. Mladšie deti motivuje skôr nejaký očividný výsledok vrátane pochvaly. Výbornou motiváciou môže byť napríklad vytvorenie vlastnej knižky: čítanie literárneho textu vyústí do podoby „knižky“, ktorú si dieťa samo vytvorí. „Knižka“ je sumarizovaním prečítaného: na každej strane je jedna-dve vety podľa schémy „štruktúra príbehu“ a zložitejší text je pretlmočený do vlastných viet podľa vyjadrovacích schopností dieťaťa. Môže byť aj ilustrovaná, čím sa stane ešte osobnejšia. „Knižka“ môže poslúžiť ako pomôcka, ak text treba v škole ústne alebo písomne reprodukovať. Podobnou motiváciou môže byť písanie vlastného čitateľského denníka, s čím odporúčame začať, len čo dieťa začína čítať s porozumením. Táto aktivita je kontinuálna: prečítaných kníh bude pribúdať. V denníku si dieťa zaznamená, čo ho na texte upútalo, pobavilo alebo inak zaujalo, takže má príležitosť uvedomiť si nielen obsah, ale i vlastné pocity a písomne ich vyjadriť. Obohatením môžu byť ilustrácie alebo nalepené obrázky, vyhladané v detských časopisoch. Do denníka patrí aj zmienka o autorovi, a tak sa deti učia spoznávať mená autorov ich obľúbených kníh. Motivačne pôsobí aj súťaženie s inými deťmi, ak sú terapeutické stretnutia skupinové, napríklad formou zbierania bodov, za ktoré na konci mesiaca nasleduje nejaká odmena.

³ K inovačným metódam vo vyučovaní a učení pozri aj aktivity Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní a časopis Notes (Nové Osvedčené Tvorivé Efektívne Stratégie).

U starších žiakov je už motivácia iná, skôr vnútorná. Tu sa dá budovať na tom, že mnohí by chceli dosahovať lepšie výkony v učení, mať lepšie známky, chceli by, aby ich rodičia a rovesníci viac akceptovali. Sebaobraz a sebahodnotenie sú veľmi dôležité: môžeme motivovať žiaka tým, že mu učenie pôjde lepšie a bude mať viac poznatkov a informácií o veciach, ktoré ho zaujímajú. Toto potom treba zohľadniť pri výbere textov na čítanie – vhodné sú články z rozličných časopisov alebo encyklopédií podľa vlastného výberu. Žiakovi vysvetlíme, že to všetko neskôr zúročí pri výbere svojho povolania, s čím sa bude spájať i určitý životný štýl a jeho kvalita. Niektorí autori (napr. Day et al., 1994) sa v intervencii so staršími žiakmi cielene zaoberajú rozvíjaním **sebaobrazu v budúcnosti** (angl. *possible self*), diskutovaním o potenciáli na učenie a pozitívnu zmenu na rozdiel od aktuálne slabých výkonov. Žiaci majú za úlohu opísať tri sebaobrazy v budúcnosti: aký túžim byť, aký by som mohol byť a aký nechcem byť. Toto býva silný motivačný moment nielen u žiakov s poruchami učenia, ale aj s ťažkosťami v učení, ktorí pochádzajú zo znevýhodnených sociálnych podmienok. Za zmienku stojí aj argument, že ten, kto vie dobre čítať a písať, je sám sebe dobrým advokátom a nie je odkázaný na iných ľudí.

V.2.1.2 Stanoví si cieľ čítania

Hovoriť pred čítaním o tom, **čo a prečo budem čítať**, je účinná stratégia, lebo žiak získava nadhľad nad situáciou, nie je vystresovaný ani zmätený. Pomôže mu to realisticky sa naladiť na úlohu, odhadnúť, o aký text ide, čo úloha vyžaduje, aké stratégie by tu pomohli, koľko bude čítanie asi trvať a aký má byť výsledok. Inak čítame pre zábavu, inak pre informácie a inak, ak sa obsah máme naučiť, prípadne ho vedieť ústne alebo písomne reprodukovať. Dyslektici bývajú pri čítaní „stratení“, preto explicitné nasmerovanie na úlohu je žiaduce.

V.2.1.3 Rýchle skenovanie a predvídanie obsahu textu

Sú to „dve stratégie v jednom“, lebo u dobrých čitateľov prebiehajú takmer súčasne, keď si chcú text len zbežne „preletieť očami“. Príkladom môže byť listovanie novín, časopisu alebo kapitoly v učebnici. Mistřík (in Gavora, 1992) odhaduje, že prvá veta odseku nesie 60 – 90 % informácií odseku, pričom sú uložené v jadre tejto prvej vety. Na skenovanie spravidla nadväzuje hlbšie čítanie toho, čo si vyberieme. Skenovaním si robíme **všeobecný obraz o obsahu** vďaka tomu, že „oči sa zastavia“ na tom, čo upúta pozornosť: sú to nadpisy a podnadpisy, zvýraznené slová, ilustrácie, grafické členenie textu na odseky. Na základe skenovania si dobrý čitateľ mimovoľne utvára predikcie vzhľadom na obsah, ale dyslektických žiakov to treba explicitne naučiť. Návčik sa robí jednoducho, napríklad pomocou prezerania článkov v detských časopisoch, pričom dieťa vedieme k tomu, aby sa aktívne orientovalo na spomenuté kľúčové znaky informácie. Na to logicky nadväzuje **predvídanie** obsahu textu. Tu už používame **otázky**, ktoré môžu byť napísané na kartičkách, aby si ich deti postupne zvnútorňovali a riadili sa nimi vždy predtým, ako začnú čítať celý text, napríklad:

- O čom asi bude tento text? Čoho sa týka?
- O čom bližšie hovorí? Aká je téma?
- Čo sa môžem dozvedieť? Akú novú informáciu asi obsahuje?
- Prečo si to myslím, ako som na to prišiel? Podľa čoho som to zistil?

Obe stratégie sú „zahrievacie“, aktivujú predovšetkým záujem a pozornosť. Dobré sa realizujú aj v malých skupinkách, kde je diskusia živšia. Môžeme použiť hárok na písomné zaznamenávanie predpovedí a ich odôvodnenie, po prečítaní textu je podnecujúce sa doň pozrieť a overiť si správnosť vyslovených predikcií.

Názov knihy alebo článku:	
O čom bude článok?	Prečo si to myslím ...

V.2.1.4 Aktivácia doterajších vedomostí

Táto stratégia nadväzuje na predchádzajúce, ale ide už viac do hĺbky – aktivizuje poznatkovú bázu. Nová informácia je málokedy úplne nová, spravidla platí, že žiaci o danej téme alebo probléme už niečo vedia, i keď si to práve nemusia uvedomovať. Ich doterajšie poznatky môžu byť v súlade alebo v nesúlade s tým, čo sa o chvíľu v texte dočítajú. Táto metóda je podobná **brainstormingu** (Čo vieš o...? Keď sa povie..., čo si predstavíš?) a slúži na aktiváciu všetkého, čo sa v poznaní a skúsenosti žiakov spája a vybavuje v danej súvislosti. Terapeut môže aktivitu podnecovať aj pomocou špecifiknejších **otázok**, na ktoré žiaci odpovedajú (Počul si už slovo „step“? Ako vyzerá step? Vieš, kde sú na zemi stepi? Kto tam žije a čo tam rastie? A pod.) Otázky majú podnecovať myslenie, preto by nemali byť alternatívne formulované (je to A alebo B?). Taktiež sa môže diskutovať o tom, z akých zdrojov informácie získali – televízia, internet, film, z rozprávania iných a pod. – a či ich zaujímajú.

Ďalšou stimulujúcou metódou je **ABECEDA**. Žiaci majú na hárku papiera v stĺpci napísané veľké písmená abecedy. Ku každému z nich si majú vybrať aspoň jedno slovo, začínajúce na toto písmeno, ktoré súvisí s danou témou. Výber majú odôvodniť. Ak sa slovo nenájde, môže sa doplniť po prečítaní textu alebo sa písmeno môže zo zoznamu vyškrtnúť. Táto metóda sa dá dobre využiť aj pri opakovaní učiva (výber kľúčových písmen sa môže zúžiť podľa dôležitých pojmov v texte).

V praxi sa dobre osvedčuje metóda pod akronymom **KWL** (z angl. *know – want – learned*), ktorá sa začína práve aktiváciou poznatkov a slúži aj na hodnotenie získaných informácií. Tabuľka sa rozdelí na tri stĺpce. Do prvého si žiak zapisuje to, čo o danej veci už vie (na základe aktivácie doterajších vedomostí), do druhého, čo by sa chcel dozvedieť – tieto časti tabuľky sa zaplnia pred čítaním –, a posledný stĺpec sa vyplní po ukončení čítania. Doň si zapíše, čo nové sa dozvedel z textu. Takto „uvidí“ prírastok vo vedomostiach a lepšie si bude pamätať nové informácie.

Čo o tom viem?		
Téma:		
Čo o tom už viem	Čo by som sa chcel dozvedieť	Čo som sa dozvedel

V.2.1.5 Stratégie na rozvoj slovnej zásoby

Lexikálne znalosti sú kľúčové pre doslovné porozumenie aj hlbšie pochopenie významu v orálnej aj písanej reči. Náučné texty sú plné cudzích alebo málo známych pojmov. Ak je slovo žiakovi neznáme, musí si jeho význam vybudovať, ale ak mu je málo známe, často to zvädza k nesprávnej interpretácii čítaného. Beck a McKeown (1991 in Aaron, Joshi, 1992) rozlišujú **viacero úrovní poznania slova**:

1. čitateľ slovo nikdy nepočul,
2. čitateľ už slovo počul, ale nevie, čo znamená,
3. čitateľ vie určiť význam slova len na základe kontextu,
4. čitateľ má plne osvojený význam slova.

Lexikálny význam slov môže byť pre žiaka náročný nielen vtedy, ak sa týka odbornej terminológie, napríklad pojmov z fyziky, geografie, prírodovedy a pod. Dyslektikovi môže unikáť aj presný význam slov v literárnych textoch či v hovorenej reči, ktoré sú v jazyku bežné. Blanchowicz (1986 in Paul, 2006) ponúka **5-etapový program na rozvoj slovnej zásoby**, ktorého cieľom je ísť do hĺbky a implantovať nové slová do štruktúry poznávacích procesov detí:

1. Aktivujte, čo žiaci už vedia (napríklad pomocou metódy *Čo viem o týchto slovách?*).
2. Dajte do súvisu slová a tému (požiadajte žiakov, aby na základe slov predpovedali, o čom asi bude text).
3. Využívajte hovorený aj písaný kontext (terapeut číta text a žiaci zdvihnú ruku, keď počujú neznáme slová alebo vopred určené pojmy, napríklad viažuce sa na *slnecnú sústavu*, potom môžu slová spoločne analyzovať).
4. Upresňujte a parafrázujte významy slov (napríklad vyhľadajte významy slov v slovníku).
5. Nové slová použite v písaní a ďalšom čítaní (napríklad zo slov zo zoznamu môžete spoločne vytvoriť krátky nový príbeh).

Čo viem o týchto slovách?

Stratégia sa používa na aktivizáciu pred čítaním a vyhodnotenie známosti pojmov po prečítaní celého textu. Žiakov nabáda k tomu, aby aktívne zhodnotili vlastnú slovnú zásobu. „Ťažké“ slová terapeut vypíše do prvého stĺpca tabuľky. V ďalších stĺpcoch žiak ku každému pojmu graficky (krížikom) vyznačí mieru jeho osvojenia. Keď žiak vyplní tabuľku, vysvetlite si spolu každé slovo zo stĺpca *viem definíciu*, prípadne utvorte niekoľko viet. Po prečítaní textu sa spoločne vráťte k tabuľke, aby ste videli posun v chápaní nových slov. Nižšie uvádzame príklad tabuľky s pojmami k textu o slnečnej sústave (Paul, 2006).

Čo viem o týchto slovách?			
	<i>Viem definíciu</i>	<i>Už som to počul</i>	<i>Neviem, čo to je</i>
asteroid		x	
obežná dráha	x		
lunárny			x
sopečný		x	
rotácia		x	
magma			x

Kartičky

Terapeut zvyčajne vopred dokáže odhadnúť, ktoré slová v texte žiak asi nepozná. Neznáme slová z náučného textu alebo pojmy, ktoré nevie presne definovať, si lepšie zapamätá, ak si k nim vytvorí malú **kartičku**. Kartička sa rozdelí na štyri časti. Do prvého okienka sa napíše POJEM (slovo), do druhého jeho DEFINÍCIA, ktorú si môže ujasniť s terapeutom alebo vyhľadať vo výkladovom slovníku či zovšeobecniť z hesla v encyklopédii. Do tretieho si nakreslí malý OBRÁZOK, ktorý mu má pojem pripomínať či ozrejmiť a do posledného napíše jednu VETU s daným pojmom, ktorú sám vymyslí; veta by mala dobre vystihovať základný význam slova. Kartičky môžeme vyrábať pred alebo aj po prečítaní textu, keď žiak sám narazí na „ťažké“ slová. Kartičky dobre slúžia pri opakovaní a príprave na vyučovanie.

Sémantické mapy

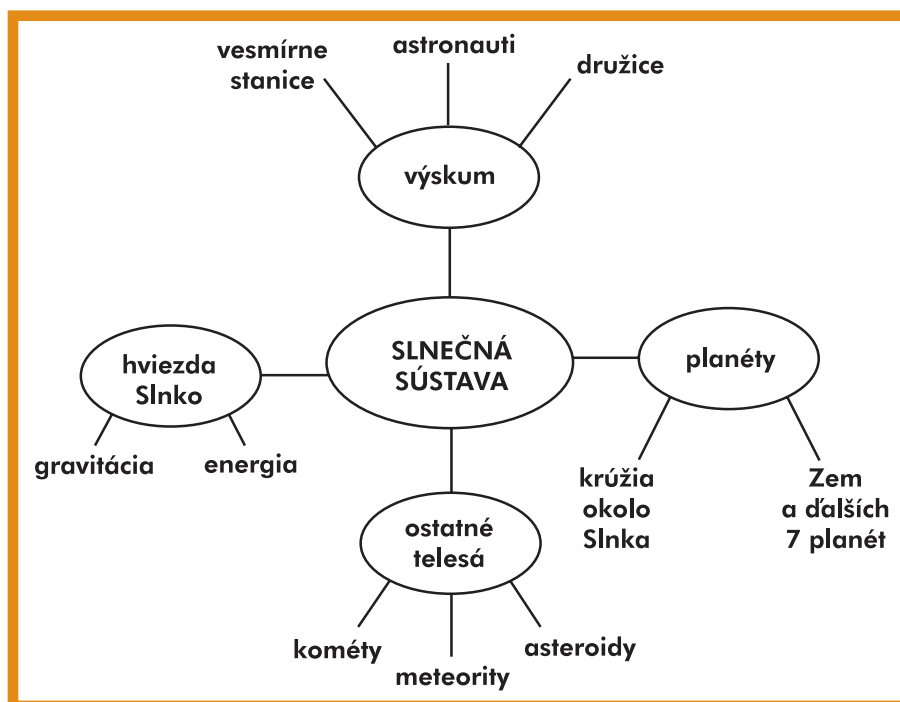
Sémantická mapa je grafické znázornenie kľúčového pojmu vo vzťahu k iným pojmom, ktoré s ním významovo súvisia. Je vhodná na prácu s náučným textom. Slúži ako **vizuálna opora** pri spracovaní významových súvislostí. Mapa má tvar „pavúka“ (diagramu), ktorého jadro tvorí kľúčové slovo a od ktorého vedú linky k súvzťažným informáciám, čo pomáha pochopiť učivo logicky, a nie memorovaním. Vychádza sa z toho, že podobným spôsobom máme v „sietach“ uskladnené mentálne reprezentácie pojmov v mysli. Takú mapu môžeme urobiť pred alebo počas čítania alebo na základe prečítaného textu. Pri zhotovovaní mapy sa odporúča nasledovný postup:

a) Z učiva vyberte kľúčový pojem. Začnite brainstormingom: všetko, čo žiak o danej téme vie, si zapíše a odôvodní.

b) Vyhľadanie kľúčových slov: žiak prebehne („oskenuje“) očami text a všima si len nadpisy, podnadpisy či hrubo vytlačené pojmy. Informácie, ktoré ešte neboli povedané, sa zapisujú vedľa slov vypísaných z etapy a).

c) Tvorba mapy: kľúčový pojem (nadpis, tému) napíšeme do stredu papiera a na spojnice pripíšeme hlavné myšlienky – slová z kroku a) a b). Slová už zoradíte do vhodných podskupín.

d) Čítanie: pri čítaní textu žiaci mapu dopĺňajú, komentujú či upravujú podľa pribúdajúcich informácií.



e) Kontrola: spoločne prekontrolujeme správnosť informácií a zhotovenú mapu, prípadne na základe nej sa žiak pokúsi učivo reprodukovať. Ako príklad uvádzame sémantickú mapu k textu o slnečnej sústave.

Odhad významu slova z kontextu

Táto stratégia využíva **vetný význam ako kľúč** k pochopeniu významu slov. Pri slovách, ktorých význam nepoznáme alebo si ním nie sme istí, pomáha analýza kontextu. Na ilustráciu uvedieme vetu, v ktorej je jedno bežné slovo (*hviezdy*) zámerne nahradené pseudoslovom. Cieľom je ukázať žiakom, že systematickou analýzou vetného kontextu sa môžu pomerne spoľahlivo dopracovať k významu slov, ktoré sú problematické.

*Za súmraku sa začali objavovať **lebany** a blikali okolo mesiaca na tmavnúcej oblohe. Ich lesk sa odrážal v jej jasných očiach.*

Ako postupovať? Nápoved' spočíva v systematickom využívaní radu **klúčov**:

- časových: *za súmraku*
- priestorových: *obloha, okolo mesiaca*
- vlastností (stavu alebo funkcie): *trblietali sa*
- príslušnosti k triede: *ako mesiac, vidíme to na oblohe*
- gramatického statusu: nasleduje po slovese *začali sa objavovať* a viaže sa na nasledujúce sloveso *blíkali*, má tvar množného čísla, teda asi podstatné meno
- príčinnosti: *začali sa objavovať*, teda nie sú viditeľné stále.

Po ilustrácii na takomto modelovom príklade vyberáme vety s „ťažkými slovami“ z učebníc a pracujeme podobným spôsobom podľa uvedeného algoritmu.

Stratégia podobných pojmov

Táto metóda taktiež slúži na rozvíjanie sémantiky tzv. **náročných pojmov**. Zvyčajne ide o málo frekvencované slová, ktoré žiaci presne nepoznajú. Pri analýze podobných pojmov môžeme postupovať nasledovne: žiak neznáme slovo označí v texte, vypíše ho, terapeut ho vysvetlí a definuje jeho základné atribúty; potom spoločne vymýšľajú slová, ktoré majú spoločné, podobné alebo aj odlišné črty. Tu je niekoľko príkladov:

- *vybavovať si – spomínať – pripomínať si – pamätať si – zabudnúť*
- *domnievať sa – predpokladať – hádať – spytovať sa – tvrdiť – myliť sa*

Morfematické⁴ vyvodzovanie významu slova

Dyslektici majú znížený jazykový cit, čo sa dá okrem iného zistiť pri úlohe na definovanie pojmov. Ako príklad uvádzame vysvetlenie významu dvoch slov: *starobyľý* = *musí sa starať*, *odvažha* = *musí sa odvážiť*. Explicitné vyvodzovanie významu slov na základe ich morfematickej štruktúry sa všeobecne pokladá za veľmi produktívnu stratégiu, lebo cit pre gramatickú a lexikálnu dimenziu jazyka tu funguje ako spojené nádoby. Takto sa žiaci učia vydedukovať význam slova zo sublexikálnych jednotiek, a to im pomáha pri chápaní domácich aj cudzích slov a je vysoko produktívne nielen v čítaní, ale najmä v písaní, kde sa vyžaduje explicitnejšie vybavovanie si pravopisných pravidiel. Uvedieme príklad Gavoru (Gavora a kol., 2008) ako postupovať, ktorý sme doplnili o ďalšie slová:

⁴ Morféma je najmenšia nesamostatná významová jednotka jazyka, napríklad predpona, koreň slova, prípona alebo koncovka pri ohýbaní slov.

	Význam slova vyvodený z koreňa slova ZÁKON a z koreňa slova VLÁDA	Význam slova vyvodený z koreňa slova CHRONOS
Vyvodzovanie podľa koreňa a prípony	zákonník, zákonitý; vládnny, vládnuť, vládca	chronický
Vyvodzovanie podľa koreňa, predpony a prípony	uzákoníť, nezákonný; prevládajúci, nadvláda, nevládnny	
Vyvodzovanie na základe spojenia koreňa s iným slovom	zákonodarný, zákonotvorný; vládychtivý	chronológia, chronometer

V.2.2 Stratégie pri čítaní

Pri čítaní prebieha najnáročnejšia fáza práce s textom vo viacerých rovinách: dekodovanie, spracovanie lexikálneho významu slov, porozumenie viet, porozumenie väčších vetných celkov (nadvetný význam), prepájanie novej informácie so starou vrátane selektovania dôležitej informácie a jej usúvzťaženia s vlastnými vedomosťami, skúsenosťami a presvedčeniami. Schematicky sa zvyčajne hovorí (Snow, 2002) aj o troch druhoch prepájania informácií, ktoré v mysli robí čitateľ: **spája text s inými textami**, ktoré čítal (angl. *text to text*), **so svojimi postojmi a prežívaním** (angl. *text to self*) a **so znalosťami o svete** (angl. *text to world*). Pri čítaní sa používajú stratégie, ktoré do istej miery závisia od typu textu aj vyspelosti čitateľa. Spomenieme zas tie, ktoré sa osvedčujú v praxi s deťmi s narušeným vývinom reči a/alebo dyslexiou.

V.2.2.1 Stratégie na prepájanie čítaného s vedomosťami a skúsenosťami

Značky

Stratégia *Značky* je vhodná na náučné texty. Má navádzať žiaka na **priebežné monitorovanie porozumenia** a uvažovanie o tom, čo číta. Stratégia dáva do vzťahu aktuálne znalosti s novými v texte. Môže sa realizovať v dvoch verziách podľa vyspelosti čitateľa: jednoduchšej a zložitejšej. Pri jednoduchšej žiak len hodnotí, či sú mu informácie v texte známe, alebo nie. Pri zložitejšej hodnotí obsah z hľadiska viacerých parametrov: či danú informáciu vedel, alebo vôbec nevedel (dozvedá sa

Téma: Dážďovka obyčajná (prírodoveda pre 4. ročník ZŠ)	
<i>Toto už viem (značka +)</i>	<i>Toto som nevedel (značka -)</i>
Žije v pôde, robí si chodbičky	Má vlhkú pokožku
Je citlivá na svetlo, zalieza do pôdy	Telo je zložené z článkov so štetinkami
Vpredu má opasok – prstenec	Na prvom článku je ústny otvor, na poslednom vylučovací
Prevzdušňuje pôdu	V noci vŕha do chodbičiek zvyšky rastlín – potrava
	Rozmnožuje sa vajčkami
	...
	...

teraz), či sa jeho vedomosti nejako odlišovali od toho, čo sa dočítal („vedel to inak“), alebo či informácii nie celkom rozumie a potrebuje, resp. chce vedieť viac. Postup je jednoduchý: žiak číta text po častiach (po vetách, po odsekoch). Z každého odseku sa spoločne vyberie dôležitá informácia. Žiak ju zhodnotí a zapíše pod príslušné značky do tabuľky. Na ilustráciu uvádzame tabuľky zamerané na oba postupy a príklad vyplneného jednoduchšieho hárku (Z. Schmidtová, nepublikované).

<i>Takto som to vedel</i>	<i>Toto som vôbec nevedel</i>	<i>To som vedel inak</i>	<i>Tomuto nerozumiem</i>
Značka „√“ pre známu informáciu	Značka „+“ pre novú informáciu	Značka „-“ pre inú informáciu	Značka „?“ pre nejasnosti

Existujú rôzne obmeny tejto metódy, napríklad postup, ktorý sa nazýva „Čo o tom viem?“ Ako príklad opäť uvedieme tému *solárny systém*, ktorú žiaci preberajú na hodine. Žiak si na začiatku definuje, čo sa od neho žiada, čo sa má naučiť. V tomto prípade úloha znie: *Ako sa jednotlivé časti solárneho systému pohybujú?* Počas čítania textu si hodnotenie svojich poznatkov a informácií zapisuje do tabuľky takéhoto typu:

<i>Čo som už vedel</i>	<i>Čo viem teraz</i>	<i>Čo ešte neviem</i>
Zem krúži okolo slnka.	Mesiac krúži okolo zeme.	Prečo nie je vždy spln mesiaca?
Zem sa krúti a vzniká deň a noc.	Zem sa krúti okolo zemskej osi.	Prečo je na Aljaške v noci svetlo?
V slnečnej sústave sú aj iné planéty.	Mars je blízko Zeme.	Mená ďalších obežníc.

Kniha a ja, kniha a knihy, kniha a svet

Vztiahnutie čítaného na vlastné pocity, spomienky, skúsenosti, na predchádzajúce informácie nadobudnuté čítaním a na vlastné doterajšie znalosti o svete docielime diskutovaním o jednotlivých častiach (odsekoch) textu. Osvedčené stratégie by sme mohli heslovite nazvať *Kniha a ja*, *Kniha a knihy* a *Kniha a svet*. Úvahy, ktoré žiaci vyslovujú alebo ku ktorým dospeli, si zapisujú do schémy, tak budú explicitnejšie a môžu byť námetom na ďalšiu diskusiu. Táto metóda je vhodná pre náučné aj literárne texty. Pri čítaní úvah žiakov podnecujeme a usmerňujeme kľúčovými frázami (pozri nižšie schémy).

Kniha a ja	
Autor:	
Názov knihy:	
<i>V knihe sa hovorí, že...</i>	<i>To mi pripomína...</i> <i>Keď to čítam, spomínam si...</i> <i>Myslím, že...</i>

Kniha a knihy	
Názov knihy:	
<i>V knihe sa hovorí, že...</i>	<i>Táto časť je ako...</i> <i>Toto sa podobá na...</i> <i>Čítal/a som už, že...</i>

Kniha a svet	
Názov knihy:	
<i>V knihe sa hovorí, že...</i>	<i>Toto mi pripomína...</i> <i>Toto je ako...</i> <i>Vedel/a som, že..., ale nevedel/a som, že...</i>

V.2.2.2 Vyvodzovanie záverov

Odlíšenie dôležitej informácie

Z vyššie uvedených postupov vyplýva, že počas čítania s porozumením (aj písania súvislého textu) dobrý čitateľ automaticky konfrontuje obsah s vlastnými poznatkovými schémami a robí to tak, aby si podstatné informácie mohol vždy vybaviť v pamäti a použiť v ďalších úlohách alebo kontextoch. Takáto aktivita vyžaduje priebežné „váženie“ informačnej hodnoty jednotlivých častí textu, vyselektovanie kľúčových údajov a dôležitých detailov, ich zakomponovanie do vlastných schém a súčasné odfiltrovanie ostatného. To sa dá dosiahnuť, ak v každom odseku identifikujeme, čo je **hlavná myšlienka, hlavné detaily a vedľajšie detaily**. Hlavná myšlienka má integrovať zdanlivo veľa samostatných informačných „kúskov“ – v náučných textoch často býva v každom odseku vyjadrená jednou vetou alebo je uvedená ako prvá veta odseku, o čom sme sa už zmienili v súvislosti so skenovaním textu, ale býva to aj ináč. V literárnych textoch nebýva tak explicitne vyjadrená, autor skôr predpokladá, že čitateľ ju odhalí sám, čo samo osebe vyžaduje dobré jazykové znalosti, poznanie kontextu atď. Ako postupovať v nácviku schopnosti selektovať dôležité?

1. Sústredene prečítajte nadpis a podnadpisy v texte. Čo vám hovoria?
2. Prebhnite očami každý odsek, pozrite si slová písané tučným písmom, prípadne obrázky, tabuľky a grafy – ako dopĺňajú prvotnú informáciu?
3. V niektorých učebniciach je na začiatku kapitoly súhrn alebo na konci „testovacie“ otázky – prečítajte si ich.
4. Hlavná myšlienka zvyčajne hovorí o podstate, mohli by sme ju zhrnúť do otázok „čo?“ a „prečo?“. Pokúste sa nájsť na ne odpoveď v každom odseku.
5. Dôležité detaily rozvíjajú (najčastejšie opisujú) to, čo vyjadruje hlavná myšlienka. Skúste ich vyhľadať pomocou otázok „kto?“, „ako?“, „koľko?“, „kedy?“.
6. Dôležité detaily sa zvyčajne vyjadrujú ako:
 - *príklady* toho, čo je v hlavnej vete, a uvádzajú ich frázy ako „*napríklad*“,
 - *sled krokov* a uvádzajú ich frázy ako „*potom*“, „*ďalej*“,
 - *opis vlastností*,
 - *príčina a následok* a uvádzajú ich frázy ako „*a preto*“. Skúste ich vyhľadať.

Schopnosť selektovať dôležitú informáciu môžeme rozvíjať aj **kladením otázok**. Jeden z postupov je, že terapeut z každého odseku sám vyberie hlavnú myšlienku a preformuluje ju na jednu-dve otázky, na ktoré žiaci odpovedajú, pričom sa spočiatku môžu opierať o napísaný text. Volíme otázky rozlične zložité – podľa toho, či sa vzťahujú na informáciu, ktorá je explicitne uvedená v texte, alebo vyžadujú, aby sa robili vlastné závery. Ako príklad uvedieme otázky k textu o bezpečnosti cyklistov. Tu sa môžeme pýtať:

1. Hovorí sa tu len o bicykloch? (Nie.)
2. Hovorí sa tu, ako je skonštruovaný bicykel? (Nie.)
3. Hovorí sa tu, aké pravidlá treba dodržiavať, keď sme na bicykli? (Áno.)

Postup je vhodný tak na náučné, ako aj na literárne texty. V ďalšej stati ukážeme, ako sa dá uplatňovať spoločne s ďalšími postupmi pri čítaní literárnych textov.

V.2.2.3 Práca s literárnym textom

Kladenie otázok

Otázky, ktoré kladie terapeut, **usmerňujú pozornosť a myslenie na kľúčové body textu** a pomáhajú získať prienik do **štruktúry príbehu**. Môžeme ich klást počas čítania – po jednotlivých pasážach alebo odsekoch, ako aj po prečítaní celého článku. Žiakov postupne vedieme k tomu, aby si otázky kládli sami, a tak monitorovali vlastné čítanie s porozumením. Otázky v priebehu čítania a po jeho ukončení taktiež zvyšujú vnútornú motiváciu a prirodzený záujem o tému.

Na ilustráciu uvedieme pasáž z rozprávky Márie Ďuríčkovej *Jožko Mrkvička spáča* a **dva druhy otázok k textu**, ktoré kladie terapeut. Otázky môžu slúžiť na diagnostiku porozumenia, aj ako návod na prácu s textom – na vyhľadávanie odpovedí a ich odôvodňovanie.

Úryvok textu

Keď ráno vyjde slnko, prvé, čo spraví: pozrie, čo robí Jožko Mrkvička. Nuž čože by robil? Spí. Spí a sníva sa mu toto: Na celom Slovensku zrušili školy a najväčšou je ten, kto najdlhšie spáva. Jožko Mrkvička dostal už štvrtú medailu s nápisom: Náš vzorný spachtoš. Pozvali ho aj do televízie. „Keď už máš tie medaily,“ vravia mu, „zaspi nám tu pred kamerou, nech vidíme.“ Jožko sa usiluje zaspáť, snaží sa, kropaje potu mu vystupujú na čelo. Reflektory mu pečú do očí aj cez zavreté viečka. Namáhal sa Jožko zaspáť tak veľmi, až sa prebudil. A to nie reflektory mu piekli do očí, ale slnco.

Otázky na **porozumenie** (informácia je explicitne uvedená v texte):

1. O čom sa Jožkovi snívalo?
 - a) že vonku svieti slnko
 - b) že nemusí ísť do školy
 - c) že dostal medailu
2. Prečo bol Jožko slávny?
 - a) lebo sa zobudil v televízii
 - b) lebo najdlhšie spával
 - c) lebo sa dobre učil

Otázky na **pochopenie významu** (informácia nie je explicitne uvedená v texte):

- a) Bol Jožko naozaj v televízii?..... (Nie)
- b) Prečo si to myslíš?..... (odôvodnenie)

Ako vidíme, otázky sa líšia svojou komplexnosťou: na jedny sa odpovede dajú nájsť priamo v texte, pri iných treba usudzovať a robiť závery.

QART (Question – Answer Relationship Technique)

Na prehľbovanie porozumenia textu sa používa aj všeobecne známa metóda pod akronymom **QART** (Question – Answer Relationship Technique). Terapeut kladie otázky o príbehu, ktorý skupina (trieda) prečítala. Povzbudzuje žiakov, aby hľadali odpovede na základe textu aj vlastnej skúsenosti. Rozlišujú sa tieto štyri typy otázok podľa narastajúcej zložitosti:

1. typ: *Priamo tam*

Odpoveď sa ľahko nájde priamo v texte príbehu. Slová použité v otázke aj slová potrebné na odpoveď sú obsiahnuté v jednej vete textu.

2. typ: *Mysli a hľadaj*

Odpoveď sa dá nájsť v texte, ale vyžaduje informáciu z viac ako jednej vety alebo odseku.

3. typ: *Autor a ty*

Odpoveď nie je priamo v texte. Žiaci musia popremýšľať, čo o danej téme už vedia, a spojiť to s informáciou, ktorú podáva autor textu.

4. typ: *Ako to vidím ja*

Otázka je na usudzovanie, odpoveď žiaci v skutočnosti nemuseli nikdy čítať. Odpoveď treba sformulovať na základe vlastných vedomostí a skúseností.

Gavora (in Gavora a kol., 2008) zdôrazňuje, že ak **otázky formulujú sami žiaci**, ide o efektívny nástroj učenia, lebo umožňuje monitorovať vlastné porozumenie. Otázky odporúča klásť pred, počas aj po čítaní. Pri nácviku kladenia otázok by terapeut (učiteľ) mal nacvičiť tieto kroky: *tvorba otázok – odpoveď – overenie (potvrdenie predikcie)*. Úlohou dospelého je:

- vysvetliť, prečo sú otázky pri učení z textu účinné,
- objasniť, akú formu otázky môžu mať (zatvorená, otvorená, odpoveď je / nie je priamo v texte a pod.),
- demonštrovať miesta v texte, ku ktorým sú otázky relevantné (kde hľadať odpoveď),
- nacvičovanie tvorby otázok,
- nacvičovanie overenia správnosti odpovede na vytvorenú otázku.

Chápanie štruktúry príbehu

Preniknutie do štruktúry príbehu je predpokladom porozumenia literárneho textu aj hlbšieho preniknutia do obsahu „medzi riadkami“. O jednotlivých štádiách vývinu naratívnych schopností sme bližšie písali v súvislosti so stimulačným programom na ich rozvíjanie (pozri stať 4.2). Každý príbeh má istú makroštruktúru a mikroštruktúru. Tu zopakujeme, že „zrelý“ príbeh tvorí **makroštruktúra**, ktorá približuje **prostredie, okolnosti a štruktúru epizódy**. Okolnosti a prostredie uvádzajú hlavnú postavu a časovo-priestorový kontext rozprávania. Epizóda (alebo viac epizód) sa člení na:

1. úvodnú udalosť: objaví sa niečo, čo motivuje hlavnú postavu konať; môže to byť nejaká udalosť alebo aj vnem či vnútorná pohnútko,
2. vnútornú odpoveď: sú to pocity a myšlienky hlavnej postavy, ktoré v nej úvodná udalosť vyvolala,
3. plán: zámer hlavnej postavy, ako chce riešiť problém alebo dosiahnuť cieľ,
4. pokus: akou aktivitou to chce dosiahnuť,
5. dôsledok: úspech alebo neúspech pri dosahovaní cieľa alebo riešení situácie,
6. rozriešenie: zahŕňa akékoľvek citové alebo hodnotiace reakcie a odpovede hlavnej postavy na predchádzajúci reťazec udalostí,
7. záver: ako sa príbeh skončil, čo z neho vyplýva.

Westbyová (in Paul, 2006) navrhuje nápoved, ktorá spočíva v tom, že žiaci majú určovať v prečítanom texte prvky štruktúry príbehu, a to pomocou **otázok na kartičkách**, napríklad:

- *Kedy sa príbeh stal?*
- *Kto boli dôležité postavy?*
- *Aký problém sa v príbehu vyskytol?*
- *Ako ho (ľudia, postavy...) chceli vyriešiť?*
- *Ako sa všetko skončilo?*

Tieto otázky konkretizujeme už na jednotlivé texty s uvedením mien postáv atď. **Zložitosť otázok prispôbujeme** úrovni naratívnych schopností – u žiakov s lepšími rozprávačskými schopnosťami tak, aby sa pýtali na všetky časti epizódy. Keď je takéto cvičenie ústne, následne môžeme napísať zoznam prvkov štruktúry príbehu, ktorý slúži ako osnova na analýzu ďalšieho textu. Táto práca môže vyústiť do napísania vlastného príbehu pomocou Westbyovej (tamtiež) schémy **Obsah knihy podľa narastajúcej náročnosti**; keď žiak zvládne písanie na jednej úrovni, nasledujúci text už analyzuje na vyššej úrovni:

Obsah knihy I:

1. Napíš názov knihy a jej autora.
2. Nakresli, čo sa ti v knihe najviac páčilo.

Obsah knihy II:

1. Napíš názov knihy a jej autora.
2. Uveď hlavné postavy.
3. Napíš, čo sa stalo na začiatku príbehu.
4. Napíš, ako sa príbeh skončil.

Obsah knihy III:

1. Napíš názov knihy a jej autora.
2. Uveď hlavné postavy.
3. Napíš tri veci, ktoré sa stali v príbehu.
4. Napíš príbeh podľa obrázkov.

Obsah knihy IV:

1. Napíš názov knihy a jej autora.
2. Napíš, prečo postava v príbehu niečo urobila.
3. Zorad' tri udalosti, ktoré sa v príbehu stali.
4. Napíš príbeh podľa obrázkov.

Obsah knihy V:

1. Napíš názov knihy a jej autora.
2. Napíš, čo prežívala jedna z postáv.
3. Napíš, prečo si myslíš, že postava toto prežívala.
4. Napíš príbeh podľa obrázkov.

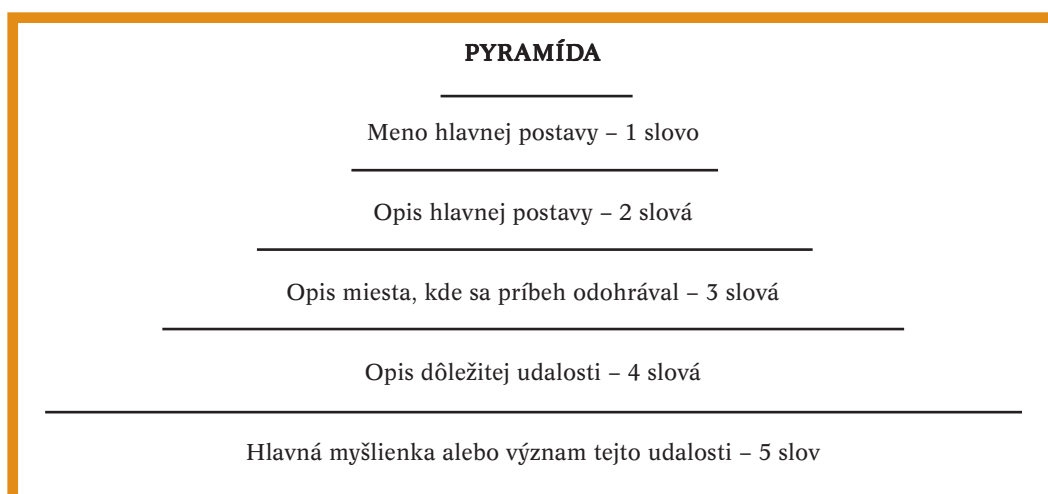
Obsah knihy VI:

1. Napíš názov knihy a jej autora.
2. Napíš, čo prežívala jedna z postáv.
3. Napíš, prečo si myslíš, že postava toto prežívala.
4. Napíš príbeh vlastnými slovami.

Obsah knihy VII:

1. Napíš názov knihy a jej autora.
2. Napíš, o čo v príbehu išlo.
3. Napíš, ako postavy problém vyriešili.
4. Napíš príbeh vlastnými slovami.

Osvedčenou metódou je aj **Pyramída**, znázorňujúca osnovu príbehu. Vede žiakov k vyhľadávaniu a veľmi stručnému vyjadreniu kľúčových bodov literárneho textu podľa dolu uvedenej schémy. Hoci je to schematický a zjednodušujúci postup, núti žiakov, aby „v kocke“ vyjadrili podstatu príbehu vlastnými slovami a zároveň čo najjednoduchšie. O takú osnovu sa môžu oprieť pri ústnej reprodukcii prečítaného na hodine alebo aj pri písaní slohu na zadanú tému.



Žiaci s narušeným vývinom reči alebo dyslexiou často ťažšie z textu chápu, ako pocity motivujú konanie hrdinov. Na lepšiu orientáciu v prežívaní a motivácii postáv Kamhi (in Paul, 2006) navrhuje analýzu vnútorných stavov hrdinov, ktoré môžeme zobraziť schematicky. Ako príklad uvádza text báje Androkles a lev.

Postava	Udalosť	Pocit	Motív
Androkles	stretáva leva	strach	lev ho môže zožrať
Lev	reve na Androkla	bolesť	tŕň v nohe
Ludia v aréne	lev nezožerie Androkla	prekvapenie	očakávajú, že lev bude divý

Keď sú žiaci už na takej úrovni, že rozprávajú zrelé príbehy, môžeme skúmať literárne postavy tak, že si prečítajú sami alebo aj za pomoci rodičov viac kníh o jednom hrdinovi (dnes je napríklad populárny *Harry Potter*), a potom ho podrobne charakterizujú: urobia „zoznam“ jeho osobnostných vlastností a skutkov, prípadne zdatnejší čitatelia a pisatelia napíšu ucelenú charakteristiku literárnej postavy.

Základom práce s naratívnymi textami je **dobrá výber literatúry**, ktorá upúta. Môžeme spájať individuálne čítanie, spoločné čítanie a počúvanie. Môžeme tiež urobiť **xerokópiu textu, rozstrihať** ju na odseky a premiešať ich. Úlohou žiakov potom bude zoradiť ich, čím si trénujú predikciu aj chápanie významu. Tak môžeme prejsť k tvorivému dotváraniu príbehov podľa vlastných predstáv v ústnej alebo písomnej forme.

Viazanosť textu

Doteraz sme sa venovali textu najmä z pohľadu jeho makroštruktúry. Ale porozumenie a pochopenie významu vyžaduje jazykový cit aj pre mikroštruktúru textu. Tá umožní čitateľovi orientovať sa „vnútri textu“, teda chápať, ako časti vety aj vety medzi sebou formálne i obsahovo súvisia. **Prvky**, ktorými sa docieľuje viazanosť textu, sa nazývajú **konektory** (porovnaj angl. *connect*). Medzi dôležité jazykové konektory patria (bližšie pozri Mistrík, 1993, heslo *Konektory*):

- lexikálne – napríklad synonymá (*pribehol lev a šelma zrevala*) alebo doslovné opakovanie slova,
- gramatické – zámená, častice, spojky (... *a z toho vystrihnite pásik*),
- elipsa, čiže výpustka (*Rád maľuješ? Ja áno.*),
- gramatická zhoda v rode, čísle a páde (*Prvky, ktorými sa docieľuje viazanosť textu, sa nazývajú konektory*),
- deíxa, čiže slovo, ktorého význam závisí od konkrétnej výpovede – najčastejšie sú to osobné a ukazovacie zámená a príslovky (*Ráno chodí na trh, tam je všetko čerstvé*).

Na ilustráciu viazanosti textu uvádzame tri krátke úryvky z knihy A. Lindgrenovej *Pipi Dlhá Pančucha*. Určite, o aké konektory ide.

1. Deti lúštili oznam. Keď ho dočítali, uháňali domov. Porozprávali mamám o oslave a poprosili ich, aby ich tam pustili.
2. Na bielom snehu sa hadila červená stopa. Stopa z červených cukríkov.
3. Čo majú jesť deti? Na raňajky cukríky, na obed zmrzlinu a na večeru tortu.

Pri ťažkostiach s porozumením čítaného je veľmi účinný explicitný rozbor konektorov vo vetách. Žiak identifikuje miesta, ktorým nerozumie, a spoločne s terapeutom si objasnia význam viet. Napríklad v súvetí *Porozprávali mamám o oslave a poprosili ich, aby ich tam pustili* význam slova *ich* je rôzny: raz sú to mamy, druhý raz deti.

Úprava textov

Spomenieme aj možnosť úpravy textov pre znevýhodnených čitateľov (Daňová, 2008). Úprava spočíva v **preformulovaní a zjednodušaní textu** systematickým spôsobom, aby neutrpela jeho umelecká kvalita. Môže sa upraviť dĺžka textu, sled udalostí, gramatická komplexnosť viet, členenie textu, jeho viazanosť (pozri nižšie), text sa môže doplniť vysvetlivkami, ilustráciami, objasnia sa metafory a príslovia. Prv než sa texty dostanú k čitateľovi, overí sa ich zrozumiteľnosť. Tento postup sa odporúča pre dyslektikov aj žiakov so sluchovým postihnutím, ale v priebehu úpravy sa berie do úvahy aj typ vývinovej poruchy.

V.2.2.4 Vizualizácia a vyhľadávanie pojmov z pamäti

Stratégiu vizualizácie možno uplatňovať viacerými spôsobmi. Po prvé, ako utváranie **mentálnych obrazov** či „filmu“ – teda v zmysle imaginácie, ktorá sprevádza čítanie literárneho textu. Takto čítajú dobrí čitatelia s bohatou predstavivosťou a prežívaním. Stratégia pomáha porozumeniu: žiaci si aktívne predstavujú scenériu, postavy, okolnosti deja, môžu svoje predstavy aj nahlas popisovať či nakresliť. Také verbálne kódovanie spoločne s vizuálnym prepája dva druhy kódov, čím sa prehĺbuje porozumenie aj prežívanie a zefektívňuje zapamätanie čítaného.

V inom význame tohto slova je známa vizualizácia z čias antiky ako stratégia **pamätového umenia**, keď si rečníci cibрили svoju pamäť. Cicero, najväčší rímsky rečník, ho nazýval „umením miest a obrazov“ a odporúčal: Kto chce mať dobrú pamäť, mal by si cvičiť predovšetkým predstavivosť. Musí sa naučiť predstaviť si každú vec, každý údaj, ktorý si chce zapamätať. Potom nech si dobre pozrie chrám alebo nejakú inú bohatu členenú stavbu a naučí sa predstaviť si zaradom jej jednotlivé časti. Napokon treba obrazy toho, čo si chce zapamätať, poukladať na jednotlivé miesta stavby, a už nič nezabudne (Plichtová, 1993, s. 93).

Pod vizualizáciou chápeme aj používanie grafických vizuálnych kľúčov na lepšie zapamätanie podnetov pri verbálnom učení. Táto metóda je v psychológii pamäti známa pod názvom **piktogramy** a jej autorstvo patrí L. S. Vygotskému. Jej podstata spočíva v tom, že k slovám, ktoré si máme zapamätať, si na základe vlastných asociácií súčasne kreslíme malé grafické značky, ktoré nám slúžia ako „uzlíky na vreckovke“, teda ako nástroje na následné vybavenie si slov z pamäti. Ukazuje sa, že z „magického“ počtu ± 7 prvkov, ktorými je limitovaná naša bezprostredná pamäť, si takto dokážeme rozšíriť kapacitu zapamätaných jednotiek (slov) v pracovnej pamäti až na trojnásobok. Metóda sa dá použiť nielen pri úmyselnom zapamätaní si radu slov, ale aj pri čítaní náučného textu alebo počúvaní náročného výkladu.

Ako sme už spomínali, častým sprievodným javom dyslexie sú ťažkosti s **aktualizáciou slov** z pamäti. Tu sa dajú využívať **sémantické a fonologické kľúče**. Ako učiť túto stratégiu? Začneme tým, že ponúkneme žiakom nejaký pojem (slovo) a pobádame ich, aby si vedome vybavili všetky významové aj fonologické (napríklad podoba s iným slovom) informácie a asociácie, ktoré v nich vyvoláva. Tie si môžu zapísať. Dobrým štartom je aj hra *Myslím si slovo...*, kde úlohou žiakov je uhádnuť slovo na základe sémantických a/alebo fonologických kľúčov, ako napríklad vlastnosti (*je to vzdialené*), funkcia (*vyžaruje to svetlo a teplo*) alebo prvá hláska v slove (*začína sa to na „s“*) a pod. Pokračujeme tak, že žiak si sám vyberá „ťažké“ slová z učebného textu a utvára si k nim kľúče. Aktívne zapájame vizuálnu imagináciu: *Čo si predstavíš, keď sa povie...?* Cieľom je, aby sa postupne naučil sám si aktívne napodmieňovať „ťažké“ slová.

Ďalšia užitočná stratégia je zameraná na zablokovanie nežiaducich odpovedí a môžeme ju nazvať **Počkaj a spomeň si**. Jej cieľom je redukovat frekvenciu nežiaducich urýchlených odpovedí, ak si žiak nevie spomenúť na správnu odpoveď. Odporúča sa spájať jej druhý krok (*spomeň si*) s aktualizáciou slov pomocou sémantických a fonologických kľúčov.

V.2.3 Stratégie po prečítaní textu

V.2.3.1 Parafrázovanie a sumarizovanie

Parafrázovanie a **sumarizovanie** sú základné stratégie, ktoré sa využívajú po prečítaní textu. Ich cieľom je dospieť k obsahovej skratke a reprodukcii textu vlastnými slovami. Pri **sumarizovaní** sa kladie dôraz na rozlíšenie dôležitej a menej podstatnej informácie, na **odfiltrovanie nepodstatných detailov** a ignorovanie nerelevantnej informácie a integrovanie hlavných ideí zmysluplným spôsobom. To všetko zvyšuje zapamätanie dôležitej informácie v texte. Sumarizovanie sa dá využiť takmer v každej oblasti štúdia. Dobro sa robí v skupine alebo aj s celou triedou. Keď zohľadníme skutočnosť, že dyslexia je kauzálne spätá s ťažkosťami vo vývine jazykových schopností, **význam parafrázovania** sa stáva očividný, keďže napomáha „**pretaviť**“ a vyjadriť obsah textu na primeranej jazykovej úrovni (vlastnou slovnou zásobou a dostupnou tvorbou viet) a pôsobí ako prevencia proti zlyhaniu, ak má žiak za úlohu prácu so zložitým textom. Obe stratégie spolu úzko súvisia. Parafrázovanie usmerňuje pozornosť na kľúčovú informáciu v každom odseku. Žiaci čítajú text odsek po odseku, určujú hlavnú myšlienku a detaily a povedia, prípadne zapíšu ich svojimi slovami. Parafrázovať môžu jednotlivé slová, frázy a vety i celé odseky. Aaron a Joshi (1992) dávajú žiakom pri nácviku **sumarizovania** nasledujúce usmernenia:

1. Všetky hlavné myšlienky autora vyhľadaj, podčiarkni a zahrň do súhrnu.
2. Zahrň len tie podstatné detaily, ktoré objasňujú hlavnú myšlienku.
3. Nepíš svoje vlastné myšlienky či názory, drž sa textu.
4. Pokiaľ to nenarúša význam súhrnu, zorad' hlavné myšlienky autora v tom poradí, v akom sú uvedené v texte.
5. Vety s podobným obsahom spoj do jednej. Prebytočnú a opakujúcu sa informáciu vynechaj.
6. Viaceré konkrétne informácie nazvi spoločným názvom (používaj kategórie pojmov).
7. Súhrn piš vlastnými slovami, nemá to byť skladačka z viet a fráz pôvodného textu.
8. Súhrn má byť súvislý a má vystihovať celý text, nielen nejakú časť.

Pri nácviku **parafrázovania** títo autori odporúčajú:

1. Preformulovaný text má verne odzrkadľovať obsah pôvodného.
2. Strohé pasáže (napr. text v odrážkach) treba preformulovať, aby sa dali čítať „hladko“.
3. Prebytočne košaté pasáže treba zhustiť, ale bez straty detailov.
4. Preformulovať treba celý text, odsek po odseku, a nielen kde-tu si niečo zapísať inými slovami, aby súhrn pôsobil ako nezávislý a kompletný celok. Dbajte na zachytenie hlavnej myšlienky v každom odseku.

Je viac konkrétnych návodov, ako postupovať – záleží to od typu textu aj úrovne čitateľa. Jedna z osvedčených metód sa nazýva **Jednou vetou** a je vhodná pre prácu s literárnym textom, dá sa však aplikovať aj na náučné texty, ktoré majú naratívny charakter, ako napríklad učivo z dejepisu. Žiak má za úlohu maximálne zostručiť obsah textu podľa jednoduchej schémy tak, že dopĺňa informáciu k štyrom kľúčovým frázam: NIEKTO, CHCEL, ALE, A TAK. Ako príklad (Z. Schmidtová, nepublikovaný materiál) uvádzame vyplnenú tabuľku k rozprávke s názvom *Ľuďom nevyhovieš* z čítanky pre 3. ročník ZŠ:

Jednou vetou	
<i>Luďom nevyhovieš</i>	
NIEKTO	otec
CHCEL	vyhovieť všetkým okoloidúcim
ALE	stále bol niekto nespokojný
A TAK	urobil, čo považoval za správne on

Osobitnú tému predstavuje čítanie a interpretácia **poézie**. Dyslektici majú všeobecne slabší zmysel pre obrazný jazyk a básnický text ich zvádza k doslovnému chápaniu. Preto je dobré zahrnúť do intervencie aj taký druh textov. Odporúča sa napríklad pri rozbere básne začať otázkou *Znamená to presne to, čo je tu napísané?* Alebo môžeme použiť schému, podobnú nasledujúcej.

Autor básne:	František Rojček
Názov básne:	Pyšný Váh
	<i>Ako to chápem ja</i>
Pred všetkými Váh sa pýši: hlcem dravé potoky. Som najväčší v riečnej ríši, širokánsky, hlboký. Pri Dunaji čajka škrieka: tvoja chvála márna je. Tu sa valí väčšia rieka, na dúšok ťa vypije.	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

Jednou vetou:

Ďalšou metódou sú **kartičky**, na ktoré napíšeme **klúčové slová** alebo **frázy** z článku a žiaci ich vyhľadávajú v texte. Na kartičky môžeme napísať aj **otázky**, na ktoré žiak po prečítaní textu spätne vyhľadáva informáciu. Gavora (Gavora a kol., 2008) uvádza aj osvedčené metódy, ako napríklad **Postup 3 – 2 – 1**: žiak má napísať tri dôležité veci, ktoré boli v texte, dve veci, ktoré ho zaujali, a jednu

vec, na ktorú nenašiel v texte odpoveď (ich počet sa dá obmieňať), alebo o niečo zložitejší **Postup 5 – 4 – 3 – 2 – 1**: žiak má napísať päť nových informácií, štyri informácie, ktoré sa týkajú hlavnej myšlienky textu, tri nové slová, dve známe informácie a jednu vec, na ktorú nenašiel odpoveď.

Pri náučných textoch, napríklad z prírodovedy alebo zemepisu, sa odporúča **elaborácia** kľúčového **pojmu** pomocou **definície** a **opisu** jeho **typických vlastností** alebo **funkcií**, ktoré môžeme graficky zobrazíť v schéme podobnej na sémantickú mapu. Ak porovnáваме medzi sebou **dve** alebo **viac veličín**, ich podobné a odlišné charakteristiky môžeme vyhľadávať v texte a následne zapisovať do tabuľky alebo diagramu. Pri textoch so spoločenskou tematikou sa dobre osvedčil rozbor pomocou **otázok** smerujúcich k **problému**, jeho **príčinám**, **následkom** a **navrhovaným opatreniam**.

V.2.3.2 Uvedomovanie si chýb

Špecifickým problémom je uvedomovanie si vlastných chýb pri čítaní. Tento problém sa rieši pomocou postupu, ktorý spočíva v **nahrávaní hlasného čítania na diktafón**. Po prečítaní textu sa žiakovi prehrá záznam. V priebehu spoločného počúvania s terapeutom identifikujú chybné prečítané miesta, ktoré vyznačujú v texte. Spravidla sú to miesta, ktorým sa pri počúvaní záznamu ťažko porozumie (chybné prečítané slová) alebo ktoré narúšajú význam textu (zámeny slov za iné slová). Keď sa žiak do tejto metodiky zaučí, môže ju praktizovať aj sám: prehráva si záznam, hľadá chyby a opravuje ich. Taká korektívna skúsenosť vedie k redukovaniu chýb pri spontánnom čítaní.

V.3 Stratégie na rozvoj písania

Ako sme už zdôrazňovali, moderný prístup k intervencii vyžaduje prepájanie jazykových schopností v orálnej reči so schopnosťami čítania a písania. Aktivity písania patria medzi najlepšie cesty, ako stimulovať porozumenie. Keď povieme *písanie*, máme na mysli jednak grafomotorické úkony, písanie ako také, ktorého úroveň posudzujeme podľa písma jedinca – stimulácia tejto schopnosti nevyžaduje stratégie učenia, ale priamy nácvik, keďže ide o bazálny návyk, ktorý žiak musí zvládnuť. Nás viac zaujíma **písanie ako komunikačná schopnosť** primerane sa vyjadrovať písomnou rečou; to predpokladá aj znalosť **pravopisných pravidiel**. Tu je veľký priestor na uplatnenie kognitívnych stratégií učenia.

U žiakov, ktorí si len **začínajú** osvojovať písanú reč, využívame širokú škálu **rozličných aktivít písania** a **nebazírujeme** na mechanickom osvojovaní tvarov, odpisovaní z tabule či prepisovaní textov. Dieťa musí chápať **zmysel** písania. Preto aktivity zameriavame na:

- písanie a rozprávanie o tom, čo píšeme,
- písanie, vychádzajúce z čítania dobrých detských textov, najlepšie obľúbených knižiek a časopisov, ktoré si deti prinesú z domu alebo sami vyberú z ponuky terapeuta,
- písomné riešenie problému, ako lúštenie tajničiek (napr. rébusová čítanka), používanie obrázkového písma atď.,
- spoločné uvažovanie o prečítanom a kolektívne písanie či vymieňanie si napísaných textov medzi deťmi,
- písanie s vysokou mierou motivácie, napríklad list kamarátovi, pozvánka na narodeninovú oslavu, odkaz na nástenku, písanie denníka a pod.

Na začiatku terapie kľúčovou úlohou je rozvinúť **motiváciu** na písanie. Foneticky prípustné chyby (keď žiak píše, ako počuje) môžeme spočiatku tolerovať.

Neskôr sú už nároky na písaný prejav vyššie. Za dobre napísaný text možno považovať taký, v ktorom pisateľ zrozumiteľne sprostredkuje svoje myšlienky čitateľovi, vie ho presvedčiť o svojom názore a objasní mu svoje poznatky o predmete, o ktorom píše. Písaná reč nie je hovorená reč napísaná na papier. Jej základom je logicky sformulovaný text, ktorý má istú štruktúru (tu je, samo-

zrejme, veľká podobnosť so štruktúrou čítaného textu, ako ju už poznáme), formu (vyjadrovacie prostriedky, pravopisná správnosť) aj adresáta. Keďže písanie je vysoko produktívny proces na rozdiel od čítania, ktoré spočíva skôr v rekognícii, pred začatím samotnej tvorby textu prebieha dôležitá aktivita plánovania toho, čo a ako napíšeme.

Gerberová (1993) zdôrazňuje, že žiak si má uvedomovať **účel písania** uvažovaním o téme. Odporúča, aby pred začatím písania porozmýšľal o obsahu podľa nasledujúcich otázok: *Čo o tom viem? Čo si o tom myslím? Aké mám s tým skúsenosti? Oplyvnilo ma to nejako, zmenilo to moje názory? Čo by som chcel o tom povedať? Chcem niečo vysvetliť, dokázať alebo niekoho presvedčiť?*

V prípravnej fáze je dobré mať napísanú stručnú **osnovu** budúceho textu, či už ide o esej, alebo náučný text, ako napríklad referát z prírodovedného predmetu. Vychádzať sa môže z osnovy, o ktorej sme hovorili v súvislosti s čítaním literárnych textov (*štruktúra príbehu*), ako aj z typických **štruktúr výkladových textov**, ako sú 1. **taxonomická**, 2. **sekvenčná**, **časová** alebo **procesuálna**, 3. **opisujúca** a **vysvetľujúca**, 4. na základe **porovnania** a **kontrastu** a 5. **príčiny** a **následku** (pozri kap. V.2). Pre každú je typický istý „jazyk“. Napríklad pri písaní textov, v ktorých sa porovnávajú a dávajú do protikladu dva alebo viaceré objekty, procesy alebo javy (príklad: *čierne a hnedé uhlie, jeho ťažba a význam pre priemysel*) – pomôže zoznam vlastností a okolností, ktoré sa dávajú do vzťahu. Pri písaní esejí a opisov tvorbu podporuje aj **vizualizácia**.

Dôležitú súčasť písania predstavuje lexikón. Pri výbere a príprave **slovnej zásoby** si najmä starší žiaci môžu pomáhať výkladovým alebo synonymickým slovníkom aj slovníkom cudzích slov. Naučiť žiakov „nebáť sa“ slovníkov a vedieť ich efektívne používať je jedna z dôležitých metakognitívnych stratégií učenia.

Z **obsahovej** stránky (o čom písať) bohatým zdrojom informácií najmä pre náučné texty sú encyklopédie pre deti a mládež z rozličných oblastí poznania. Výborne sa nám osvedčil *Školský lexikón* (1992), prvý slovenský náučný slovník pre školákov, ktorý obsahuje 6 100 hesiel zo všetkých odborov ľudskej činnosti včítane 660 obrázkov, 110 máp a 120 prehľadných tabuliek. Rovnako aj Wikipédia na internete je spoľahlivým informátorom.

Kvalita písomného prejavu sa meria aj úrovňou **pravopisných schopností** pisateľa. V prípade dyslexie a/alebo narušeného vývinu reči je to téma číslo jeden. Chceli by sme zdôrazniť, že paralelná distribúcia pozornosti medzi obsah a pravopisnú správnosť písaného je náročná aj pre dobrých žiakov a pre dyslektikov predstavuje veľké kognitívne preťaženie. Navyše, ak žiak krčovito sústreďuje pozornosť na pravopisnú stránku svojho prejavu, obmedzuje to jeho predstavivosť a tvorivosť, ktoré sú potrebné pre kompozíciu dobrého textu. Preto je vhodné opravovať pravopisné chyby až pri editovaní hotového textu.

Typy a kvalita chýb u dyslektikov vyplývajú z viacerých príčin:

- Hlavným zdrojom je narušený vývin reči a prítomnosť deficitov v hovorenej reči – tie sa vždy premietnu do písania.
- Ďalším zdrojom je obmedzená schopnosť naučiť sa pravopisné pravidlá na základe explicitnej inštrukcie v škole, keďže to vyžaduje meta-jazykové schopnosti – vedomú analýzu pravopisných javov.
- A nakoniec je to nedostatočné „nasávanie“ ortografickej informácie pri čítaní, keďže čítanie samo osebe je problematické, vyžaduje veľa energie a žiak sa zameriava predovšetkým na jeho obsah, nie na formu.

Kritickými miestami slovenského pravopisu sú **diakritika**, **spodobovanie** a **písanie i/í, y/ý** v koncovkových morfédoch. V slovenčine jeden z pravopisných princípov je **morfematický**⁵. Spočíva v tom, že v písomnej podobe slov sa zachováva jednotná podoba morfédoch, hoci vo výslovnosti často dochádza k zmenám. Tento princíp sa uplatňuje v koreňových i v slovotvorných morfédoch,

⁵ Morfematický princíp v slovenčine síce neplatí absolútne, ale je vysoko produktívny.

napríklad: *ľud-ia – ľud-ský [ľucký]*, *vod-a [voda]– vod-ička [vod'ička]*. Z hľadiska terapie to znamená, že má priamy význam posilňovať **morfematické uvedomovanie** žiakov, t.j. objasňovanie a analýzu morfematickej štruktúry slov pri písaní. Dá sa tak robiť napr. rozborom slov s rovnakým koreňom a rozličnými predponami a príponami (koncovkami), ktoré napíšeme na kartičky, alebo vyhľadáváním takých slov priamo v texte a ich používaním vo vetách. Morfematický slovník slovenčiny aj pravidlá slovenského pravopisu tu môžu byť výbornou pomôckou. Vďaka stratégii upriamovania pozornosti na morfematickú štruktúru slov sa dá predísť mnohým pravopisným chybám. Praktické je viesť si aj slovníček „ťažkých“ slov, s ktorými má žiak pravopisné problémy.

Formulácia písaného textu je náročný proces aj z hľadiska **syntaktického**. Kým pri čítaní dlhších a zložitejších viet sa čitateľ môže oprieť o kontext a znalosť témy, pri písaní je to zložitejšie. Stratégie tu majú za cieľ „vytiahnuť“ **syntaktickú stavbu** viet a súvetí **na vedomú úroveň**. Uvedieme niekoľko postupov, ako pracovať.

1. Vyberieme niekoľko jednoduchých viet z jedného literárneho alebo náučného textu a žiaci ich majú pospájať viacerými spôsobmi do súvetí. Diskutujeme o tom, ako štruktúra vytvorených súvetí súvisí s ich významom. Variujeme dĺžku súvetí a ich zložitost (priradovacie sú spravidla kognitívne jednoduchšie ako podradovacie).

2. Opačný postup: žiaci písomne parafrázujú súvetia z učebníc do jednoduchých viet.

3. Vizualizácia pomocou grafických schém: využijeme plošné zobrazenie viet, napríklad zo zbierky úloh zo slovenského jazyka na prijímacie skúšky na strednú školu. Vymyslené vety „dosadzujeme do vzorca“ alebo naopak, k danej schéme vytvárame vety a zapisujeme ich. Môžeme kresliť schémy na papieri alebo na tabuli ako v škole, ale spočiatku je oveľa efektívnejšie priamo manipulovať s obdĺžnikmi rôznej farby a veľkosti, ktoré si vystrihneme z kartónu, rozkladáme na hárkou papiera a spájame čiarami podľa typu viet. Takéto aktívne manipulovanie uľahčuje chápanie postavenia jednotlivých vetných členov vo vetách, ako aj rozlišovanie typov súvetí (priradovacie = lineárna schéma, podradovacie = nelineárna schéma).

4. Všeobecne platí, že formulovanie kratších a syntakticky jednoduchších viet je prevenciou pred písaním textu, ktorý bude pre čitateľa nezrozumiteľný.

Uvedomovanie si hľadiska adresáta je takisto dôležitý aspekt písania, vyžadujúci metakognitívne schopnosti, ktoré sa dajú rozvíjať prostredníctvom stratégií. Z hľadiska toho, kto píše, ide o vedomú potrebu zreteľného vyjadrovania. Gerberová (1993) odporúča, aby žiak najprv napísal koncept, ktorý potom spoločne s terapeutom (učiteľom) čítajú. Žiak odpovedá na otázky podobné týmto:

1. Čo o tom vedia tvoji spolužiaci?
2. Čo chceš, aby sa dozvedeli?
3. Potrebujú viac informácií, presnejší opis, viac vysvetlenia ako si napísal?
4. Čo ešte o tom vieš? Čo by si ešte doplnil?
5. Myslíš, že je tu niečo nejasné alebo nepresné?

Keď sú pisatelia už vyspelejší, vedíme ich k tomu, aby sami hodnotili vlastné výtvary. Môžu si pomáhať otázkami ako napríklad: *Dáva to zmysel? Súvisí jedna veta s druhou? Som presvedčený o tom, čo píšem? Viem ešte niečo pridať? Sú tu chyby, ktoré treba opraviť?*

Kontrola správnosti napísaného je v intervencii dôležitou témou, keďže chybovosť je z pohľadu školy asi hlavným problémom žiakov s poruchami učenia. Pomôžu tu nejaké stratégie? Všeobecný názor mnohých autorov je, že jedinou efektívnou cestou je viesť žiakov k tomu, aby po napísaní text dôkladne upravili. Stratégia spočíva v tom, že žiak si po sebe **nahlas** prečíta text bez časového tlaku **viackrát**, pričom pri každej kontrole sa zameriava výlučne na **jeden** aspekt: pri prvom čítaní je to **obsahová** správnosť, pri ostatných pravopisná. Vychádzajúc z kritických miest slovenského pravopisu, ako aj na základe skúseností s ťažkosťami v pravopise u slovensky hovoriacich dyslektikov odporúčame, aby sa **osobitne** kontrolovala správnosť napísania **diakritiky, i/í, y/ý** a slov, ktoré sa **spodobujú**. Ukazuje sa, že opakované pomalé hlasité čítanie s aktívnym vyhľadáva-

ním vždy len istého typu chýb podstatne zvyšuje pravdepodobnosť ich odhalenia. Dôležitým momentom je spolupráca s terapeutom, keďže nejde len o označenie chýb v texte ako pri bežných písomných prácach v škole, ale aj o odôvodnenie, prečo k chybe došlo a ako ju treba opraviť. Preto je záverečná spätná väzba potrebná. Ďalšou možnosťou je kontrola pravopisu v **počítači**.

V.4 Stratégie na zlepšovanie metakognitívnych schopností

Metakognitívne schopnosti, ako sme už hovorili, zahŕňajú objektívne hodnotenie vlastných schopností, ako aj schopnosť posúdiť požiadavky úlohy. Základným predpokladom primeraného **sebahodnotenia** je, že jedinec dokáže **zhodnotiť vlastné porozumenie** a urobiť opatrenia, ak je nedostatočné.

Hlbšie porozumenie textu, chápanie denotačného aj konotačného⁶ významu slov a výrazov pri jeho percepcii a tvorení (čítaní aj písaní) sa ťažko hodnotí objektívne, „zvonka“. Dá sa to ilustrovať porovnaním s pravopisnými schopnosťami, ktoré sú pre terapeuta či učiteľa očividné a ľahko sa objektívne hodnotia na základe písomného prejavu jedinca. Kým však pri pravopisných chybách komunikácia principiálne neviazne, neschopnosť preniknúť do významovej podstaty textu priamo obmedzuje rozvoj poznávacích schopností a komunikácie žiaka. Preto porozumenie považujeme za jeden z kľúčových cieľov učenia.

Ako je všeobecne známe, u dyslektikov a osôb s narušeným vývinom reči sa bežne vyskytujú deficit porozumenia, často sprevádzané neschopnosťou posúdiť vlastné (ne)porozumenie. Neraz vidíme, že zatiaľ čo učiteľ hovorí o problémoch, žiak si ich vôbec neuvedomuje. To znamená, že ani nepocituje potrebu vyhľadávať nejaké postupy alebo opatrenia, ktoré by viedli k náprave. Práve preto jedným z cieľov stratégií je naučiť žiakov rozlišovať a sledovať kvalitu vlastného porozumenia. Aké postupy prichádzajú do úvahy?

Stratégie sú opäť inšpirované procesmi, ktoré spontánne používajú dobrí čitatelia. Podľa Westbyovej (in Gerber, 1993) a Brownovej (tamtiež) títo čitatelia:

1. plánujú, čo čítať a ako čítať a chápu, prečo čítať,
2. využívajú znalosti o poznávacích procesoch (vnímaní, myslení, pamäti, pozornosti),
3. vyhľadávajú podstatnú informáciu,
4. monitorujú svoje porozumenie,
5. kladú si otázky, či sa dočítali to, čo chceli a potrebovali,
6. ak nerozumejú, vracajú sa späť k textu alebo hľadajú pomoc inde.

Stratégie, ktoré sa na rozvoj týchto schopností využívajú, spočívajú v aktívnom hľadaní hlavných myšlienok textu, tvorbe otázok vo vzťahu k nim, odpovedaní na tieto otázky, riešení nejasností a ak treba, v prehodnotení informácie (pozri aj Gavora, 1992). Čo sa týka **kladenia otázok**, podľa zistení Vantucha (tamtiež) naši žiaci otázky k textom spontánne takmer neformulujú, dokonca ani keď dostatočne dobre nerozumejú. Odborníci odporúčajú, aby si žiak priebežne kládol otázky typu: *Vedel by som povedať, čo sa doteraz udialo? Viem, čo je hlavná myšlienka príbehu (článku)? Pamätám si, o čom som doteraz čítal? Súvisia vety, ktoré som čítal, navzájom?* Taktiež sa môžu použiť otázky *kto, čo, kde, prečo, ako?* Ak na tieto otázky žiak **nevie primerane odpovedať**, vyhľadá vetu alebo vety, ktoré mu robia problém, a znova sa pýta: *Prečo tomu nerozumiem? Kvôli ťažkým slovám? Alebo je veta príliš dlhá?* Keď sa nájde príčina, potom môžu nasledovať kroky ako napr. opätovné čítanie, otázka učiteľovi, vyhľadanie v slovníku a pod.

Na **riešenie nejasností** sa využíva nácvik pomocou textov so zámerne protirečiacimi závermi. Učiteľ číta text nahlas a žiaci ho paralelne čítajú tiež. Majú v ňom vyhľadať protichodné miesta a navrhnúť, ako sa text dá preformulovať, aby bol logický.

⁶ Denotačný význam slova je lexikálny, „slovníkový“ význam, konotačný význam je spätý s asociáciami a pocitmi, ktoré daný výraz vyvoláva u hovoriaceho a u počúvajúceho.

Z pragmatických schopností chceme vyzdvihnúť **schopnosť žiaka požiadať o objasnenie**. Je to veľmi dôležitá kompetencia, ktorú takisto možno vedome natrénovať. Tréningové situácie vyzerajú tak, že terapeut hovorí alebo dáva inštrukcie na vykonanie nejakej úlohy príliš potichu alebo pri vysokej hladine hluku (napr. zapnuté rádio, veľký hluk z ulice a pod.), aby mu bolo ťažko rozumieť. Alebo pokyny môžu byť z obsahovej stránky nezrozumiteľné, prídlhé na zapamätanie alebo gramaticky príliš zložité na porozumenie. V týchto podmienkach prebieha identifikácia neporozumenia a následne nácvik otázok, ako napríklad: *Tomuto nerozumiem. Mohli by ste, prosím, hovoriť trochu pomalšie (hlasnejšie)? Čo tým myslíte, prosím? Môžete mi to povedať ináč (vysvetliť inými slovami)? Neviem, čo to slovo znamená.* A podobne. Takéto kompetencie skvalitňujú komunikáciu s dospelými a znižujú stres a frustráciu.

Na **hodnotenie vlastného čítania** sú vhodné otázky, ako napríklad: *Viem prerozprávať príbeh vlastnými slovami? Viem stručne zhrnúť tento odsek? Viem povedať hlavnú myšlienku?* A podobne.

Na monitorovanie čítania sa využíva i **myslenie nahlas**. Tu však treba zohľadniť úroveň jazykových schopností žiakov, lebo v prípade narušeného vývinu reči môže byť myslenie nahlas problematickým postupom.

Ďalšou oblasťou sebahodnotenia je **realistický odhad vlastných čitateľských schopností**. Žiaci sú vedení k tomu, aby poznali svoje možnosti i špecifiká: dyslektici nečítajú všetci rovnako. Jedni sú skôr rýchli a nepresní čitatelia, iní pomalí a presnejší. Tí prví majú viac problémov s porozumením, tí druhí zas priveľmi lipnú na primitívnejšej technike čítania (dekódovaní), vďaka čomu čítajú presnejšie a lepšie rozumejú, ale nestíhajú držať tempo s triedou. Môže sa tiež stať, že dekódovanie odčerpáva veľa pozornosti a tá chyba pri spracovaní obsahu. Ak si žiak neuvedomuje svoje osobitosti, nemá ani potrebu siahť po stratégiách učenia. S tým súvisí aj poznanie vlastného **kognitívneho štýlu a štýlu učenia** (bližšie pozri Mareš, 1998). Kognitívny štýl je vlastný osobnosti, kým stratégie učenia predstavujú skôr exekutívny plán a sú ovplyvniteľnejšie. Kognitívny štýl ovplyvňuje stratégie, ktoré jedinec preferuje. To i ono sa však dá do istej miery modifikovať. Z nášho pohľadu treba spomenúť dimenziu impulzivity – reflexivity. Je zrejmé, že reflexivita je žiaduci štýl, kým jej protipól je z hľadiska čitateľských návykov nežiaduci a často sa vyskytuje u žiakov s poruchami pozornosti, aktivity a správania. Preto sa na záver stručne zmienime o stratégiách kognitívnej modifikácie správania.

I keď terapia vývinových porúch, ako sú ADD, ADHD a poruchy správania, predstavuje samostatný terapeutický i pedagogický problém, ich symptómy sú častým sprievodným javom vývinových porúch učenia. **Kognitívna modifikácia správania spája kognitívne stratégie s behaviorálnymi technikami** s cieľom naučiť žiaka kontrolovať a usmerňovať vlastné správanie (Lerner, Lowenthal, Lerner, 1995). Ide najmä o kontrolu impulzivity, riešenie problému na vyššej úrovni a lepšiu sebareguláciu. Jednou z metód je **kladenie si monitorovacích otázok**, tentoraz takých, ktoré pomáhajú zvládnuť úlohu a udržiavať aktívnu pozornosť. Príkladom sú otázky: *Čo mám robiť? Čo je teraz mojou úlohou? Čo sa odo mňa očakáva? Ako to môžem urobiť? Aký plán vymyslím? Držím sa svojho plánu? Ako som to urobil?* Spočiatku si žiak kladie otázky nahlas sám, opierajúc sa o kartičky. V ďalšej fáze môže myslenie nahlas vystriedať už len kartička alebo nástenka, na ktorej sú pokyny napísané, a žiaci si ich v priebehu riešenia úloh môžu kedykoľvek pozrieť. Terapeut spočiatku nabáda na častejšie čítanie pokynov, ale tie sa postupom času zvnútorňujú a zvyšuje sa autoregulácia správania. **Riešenie problému sebainštrukciou** spočíva v tom, že žiak si postupne osvojí a časom aj zvnútorní nasledujúcu schému:

1. Zopakuj inštrukciu.
2. Popíš úlohu.
3. Povedz, ako by si ju riešil.

4. Porozmýšľaj, či je postup dobrý.
5. Rozhodni sa, ako budeš postupovať.
6. Vyrieš úlohu.
7. Zhodnoť, či bolo riešenie úspešné.

Modifikácia správania problémových žiakov, prirodzene, vyžaduje veľké nasadenie a dobrú súčinnosť zo strany žiaka, terapeuta, školy a rodiny, ako napokon aj zavedenie akejkoľvek stratégie učenia do každodennej praxe. Preto je dôležité zmeniť sa o spolupráci všetkých zainteresovaných.

VI. RADY UČITEĽOM A RODIČOM

Žiak strávi v škole viac ako tretinu dňa. Pobyť v školskom prostredí predstavuje veľkú časť jeho celodenných aktivít a významne sa podpisuje pod jeho duševný stav a rozvoj. Ak sa tu vytvoria optimálne podmienky, budú z toho napokon profitovať všetky zúčastnené strany.

Existuje **špecifický typ komunikácie medzi učiteľom a triedou**. Mladší školáci údajne trávajú okolo 50 % času počúvaním učiteľa a starší až 90 %! On určuje tému, on rozhoduje, kto bude kedy hovoriť a ako dlho. On sa pýta, žiaci odpovedajú, on hodnotí. Učiteľ spravidla vyžaduje, aby bol žiak pripravený hneď odpovedať, kedykoľvek ho vyzve, a spravidla má konkrétne očakávania, akú odpoveď chce počuť. To je problém pre dyslektikov: nie sú takí pohotoví vo formulovaní žiaducich odpovedí, na samotnú formuláciu myšlienky potrebujú viac času, dlhšie si vybavujú z pamäti názvy či zriedkavé výrazy a pod. Okrem toho výzvy pedagóga adresované triede sú neraz formulované zložitým jazykom a neosobne, napríklad: *Prv ako začnete riešiť rovnice, uistite sa, že ste ukončili všetky slovné úlohy z predošlého zadania, a pre tých, ktorí ešte riešia slovné úlohy, pripomínam, že máte už len pätnásť minút na dokončenie práce*. Je prirodzené, že žiaci s deficitmi pozornosti, krátkodobej verbálno-akustickej pamäti, porozumenia gramatickej dimenzie jazyka, pomalým osobným tempom alebo ťažkosťami v písanej reči budú mať všetci problém ukončiť takúto prácu včas a s dobrým výsledkom.

Terapeut by v rámci spolupráce so školou mal vysvetliť **učiteľom**, aké postupy a **pravidlá komunikácie** by mali dodržiavať. Uvedieme niektoré z nich.

1. Poskytujte kontextové kľúče. Určite vopred tému, o ktorej sa bude na hodine hovoriť, dajte deťom pripravenú osnovu. Prezentačnú informáciu aj vizuálne, napríklad obrázkami, schémami, grafmi. Položte také otázky, ktoré zamerajú pozornosť na tieto pomocné kľúče.

2. Poskytujte nadbytočnú informáciu. Parafrázujte, viackrát opakujte rozličnými slovami to isté, aby to, čo hovoríte, sa dalo ľahšie rozumieť.

3. Spomaľte tempo, ktorým hovoríte. Tvorte kratšie vety, aby sa dali ľahšie zapamätať. Robte dvojsekundové pauzy po dlhších vetách. Opakujte to isté, ak je to dôležité.

4. Preferujte žiaka, aby sedel výhodne. To znamená, že sedí na nerušenom mieste, ale nie periférne. Mal by dobre počuť aj vidieť učiteľa a učiteľ by mal mať k nemu blízko. Posadte ho so zdatnejším spolužiakom, ktorý bude ochotný mu pomáhať. Žiak s ťažkosťami vnímania a porozumenia reči by nemal po celý rok sedieť na jednom mieste.

5. Znižujte stres a rušivé momenty. Dbajte na to, aby žiak súčasne riešil len jeden problém. Dajte mu viac času na formulovanie odpovede. Poskytujte nápovede. Umožnite, aby na hodine čítal a písal menej ako ostatní. Dovoľte žiakovi nahrávať si výklad učiva na diktafón.

V triede existuje aj veľa **nevyslovených pravidiel**, ako komunikovať. Komunikačná kompetencia žiaka do veľkej miery rozhoduje o jeho postavení v očiach učiteľov i rovesníckej skupiny. Z toho všetkého, čím sme sa v tomto učebnom texte zaoberali, je očividné, že deficit v komunikačnej schopnosti v oblasti hovorenej reči, čítania a/alebo písania sa premietnu nielen do slabého prospechu, ale aj odsunú takého žiaka na periférnu sociometrickú pozíciu.

Preto je dobré, ak terapeut zahrnie do intervenčných aktivít aj **nácvik komunikačných rituálov**, ako sú pozdravy, kladenie otázok, prosby, odmietnutie, predstavovanie sa, žiadanie o pomoc, žiadanie o vysvetlenie a iné. Byť lepším komunikačným partnerom znamená aj vedieť identifikovať tému rozhovoru a používať overenú stratégiu *najprv počúvaj, potom hovor*.

Terapeut spoločne s učiteľom a rodinou by mali zamedziť, aby žiak prepadol **naučenej bezmocnosti**. Jej podstata spočíva v tom, že žiak neverí, že jeho aktivity a úsilie môžu zlepšiť výsledky jeho konania. Inými slovami, prepadne presvedčeniu, že nech robí čokoľvek a akokoľvek, výsledok bude

vždy neuspokojivý. Preto je dôležité spoločne vecne analyzovať príčiny neúspechu a poukázať na reálne možnosti, ako zlepšiť situáciu učenia i komunikáciu v školskom prostredí. Ako sme už povedali, jednou z účinných ciest je zavedenie stratégií učenia.

Keď si žiak osvojuje **stratégie učenia** spoločne s terapeutom, očakáva sa, že ich bude **používať** pri učení doma aj na vyučovaní. Pravdaže, to predpokladá, že i **učiteľ** stratégie ovláda a dáva im priestor na hodinách pred tradičnými metódami učenia. Na čo **má dbať pri aplikácii stratégií vo vyučovaní**?

- Či žiaci vedia, o čom sú jednotlivé stratégie, prečo je dôležité naučiť sa ich, ako sa používajú a kedy sa používajú.
- Aby žiaci používali osvedčené stratégie a aby ich nepoužívali mechanicky, bezducho.
- Aby nastala generalizácia a automatizácia stratégií.

Beck, Guldemann a Zutavern (in Mareš, 1998) predložili učiteľskej verejnosti niekoľko **metodických postupov**, ktoré žiakov nútia, aby si **uvedomili, čo vlastne robia**, keď sa učia, vedú ich k vzájomnej výmene skúseností s učením a nakoniec uľahčujú zmeny v stratégiách učenia. Sú to:

1. metóda myslenia nahlas,
2. písanie poznámok o skúsenostiach s učením, správnych a chybných úvahách a prežívaní situácií učenia,
3. po ukončení istej etapy bilancovanie toho, čo sa naučili, a vyhodnotenie toho, čo sa nenaučili, aby, ak je to potrebné, mohli požiadať učiteľa o pomoc,
4. partnerské učenie (napr. vo dvojiciach), ak má žiak ťažkosti s učením,
5. skupinové rozhovory o stratégiách učenia a dosiahnutých výsledkoch.

Vedieť si zvoliť vhodnú stratégiu je metakognitívna schopnosť, ktorá sa môže rozvinúť len za predpokladu, že žiak má už vybudovaný širší repertoár stratégií, ktoré dobre ovláda a v ktorých sa plne orientuje. Pred prácou s textom na základe typu textu – náučný alebo literárny, jeho obsahového zamerania a známosti témy, pomocou skenovania a predvídania dokáže zvoliť efektívne stratégie, ktoré bude flexibilne uplatňovať až po ukončenie práce s textom. Vedie **nácvik stratégií automaticky k ich používaniu**? Nie, **nevedie**. Prečo je to tak, to bilancovala Garnerová (in Mareš, 1998) a zistila päť **dôvodov**, prečo žiaci nepoužívajú naučené stratégie:

1. nedostatočné kognitívne monitorovanie svojho učenia (žiak nesiahne po náprave, lebo si neuvedomuje, že nepostupuje dobre, že niečomu nerozumie),
2. maladaptívne rutinné postupy (žiak nedokáže zhrnúť to, čo si naštudoval, nedokáže prepojiť myšlienky z učiva, orientuje sa na nepodstatné časti učiva),
3. neúplnosť súboru základných poznatkov (žiakovi chýbajú niektoré kľúčové poznatky, dôležité pre ďalšie učenie),
4. nedostatočný prenos naučeného do nových situácií (žiak naučené stratégie učenia mylne spája s pôvodným textom, neuvedomuje si, že majú všeobecnejší charakter a dajú sa použiť v rade ďalších situácií),
5. orientácia školskej triedy, do ktorej žiak chodí (prosociálne ovzdušie v triede je oveľa priaznivejšie pre uplatňovanie stratégií, ako keď sa podporujú individuálne výkony jednotlivcov).

Znalosť týchto dôvodov nám umožňuje „strážiť“ dôležité činitele ovplyvňujúce výsledok toľkej námahy, ako je nácvik stratégií.

Všetko, čo sme doteraz napísali ako rady učiteľom, **by mali vedieť aj rodičia**. Tí sú však citovo oveľa viac zaangažovaní a vidia problém „z druhej strany“ ako učiteľ. Preto na záver niekoľko rád pre nich.

- Deti aj mladí ľudia často lepšie spolupracujú s cudzími ako s rodičmi, buďte na to pripravení a poraďte sa s odborníkom. Využite šancu pomôcť vášmu synovi alebo dcére, bez vás si sotva dobre poradí.
- Buďte trpezliví a nestrácajte náladu, ak to nejde rýchlo a podľa vašich predstáv. Ak ste vy aj vaše dieťa unavení a frustrovaní, na nejaký čas prerušte tréning.

- Neučte sa za dieťa, ani ho nenúťte učiť sa naspamäť. Keď sa spolu učíte, fungujte ako „ozvučená tabuľa“ a ako „lešenie“ pri riešení úloh. Vedte ho k tomu, aby sa dvojnásobne kontrolovalo – počas riešenia úlohy aj po jej ukončení.
- Snažte sa odpovedať na všetky jeho otázky, i keď sa vám môžu zdať zbytočné či hlúpe. Chváľte ho za všetko dobré, aj za malé pokroky.
- Zabezpečte mu tiché pracovné miesto a dbajte, aby mal poriadok vo svojich veciach.
- Na základe vzájomnej dohody zaveďte systém v časovej organizácii života rodiny a usilujte sa ho dodržiavať. Určite spoločne s dieťaťom čas na učenie a voľný čas. Využívajte organizéry ako nástenky, odkazy, denník a podobne.
- Voľný čas je nevyhnutný a je to čas „pre seba“. Zabezpečte dobré aktivity na voľný čas, ktoré vaše dieťa zaujímajú a v ktorých je úspešné, ale nepreťažujte ho nimi.
- Buďte v kontakte s učiteľom (učiteľmi) a terapeutom. Spojte sa s rodičmi v podobnej situácii. Prečítajte si literatúru pre rodičov o probléme vášho dieťaťa. Uvedomujte si, že náprava je možná.

ZÁVER

Čítanie a písanie sú najdôležitejšou súčasťou komunikačnej kompetencie jednotlivca. Je zrejmé, že zvládnuť čítanie a písanie po technickej stránke dnes už nestačí a vyžaduje sa mnohé navyše. Preto v práci so žiakmi s poruchami učenia má význam uplatňovať také metódy, ktoré prinášajú „pridanú hodnotu“, a nielen momentálnu úľavu vo forme akútneho riešenia jedného problému. Metakognitívne a metalingvistické stratégie učenia sú univerzálne použiteľné nástroje myslenia – v tom je ich „pridaná hodnota“. Hoci výskum merania ich efektivity a hľadania optimálnych spôsobov ich učenia je značne limitovaný (Pressley, Woloshyn et al., 1995; Snow, 2002), vieme si odôvodniť teoretické opodstatnenie stratégií ako spôsobov utvárania mentálnych reprezentácií prostredníctvom názorného modelovania a procesov interiorizácie. V porovnaní s tradičnými metódami terapie porúch učenia sa táto cesta javí v praxi logopedického, psychologického i špeciálno-pedagogického poradenstva ako produktívna a perspektívna.

LITERATÚRA

- AARON, P. G. – JOSHI, R. M.: *Reading problems. Consultation and remediation*. New York: Guilford Press 1992. ISBN 0-89862-365-0.
- ADAMS, M. – FOORMAN, B. – LUNDBERG, I. - BEELER, T.: *Phonemic awareness in young children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 1998. ISBN 1-55766-321-1.
- ACHUTINA, T.V., PYLAJEVA, N.M.: *Škola pozornosti. Metodika rozvíjania a korekcie pozornosti pre deti vo veku 5-7 rokov. Metodická príručka a pracovný zošit*. Bratislava: Dialóg, spol. s r.o. 2009. ISBN 9-788096-850242 a 9-788096-850259.
- ACHUTINA, T.V., PYLAJEVA, N.M.: *Preodolenie trudnostej obučenia: nejropsychologičeskij podchod*. Sankt Peterburg: Piter Press 2008. ISBN 978-5-91180-958-4.
- ACHUTINA, T.V.: *Vývinová neuropsychológia a poruchy reči u detí*. XI. medzinárodná konferencia Slovenskej asociácie logopédov. 17.-19. októbra 2008, Štrbské Pleso.
- BENDER, W.: *Learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon 1995. ISBN 0-205-16048-4.
- BERNSTEIN, D., TIEGERMAN-FARBER, E.: *Language and communication disorders in children*. Boston: Allyn and Bacon 2002. ISBN 0-205-33635-3.
- BLACHMAN, B. - WYNNE BALL, E. - BLACK, R. – TANGEL, D.: *Road to the code: A phonological awareness program for young children*. Paul H. Brookes Publishing Co. 2000. ISBN 1-55766-438-2.
- BORKOWSKI, J.: *Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing and math skills*. In: Journal of Learning Disabilities, 25, 4, 1992, 253-257.
- BORKOWSKI, J., MUTHUKRISHNA, N.: *Moving metacognition into the classroom: „working models“ and effective strategy teaching*. In: M. Pressley, K. Harris, J. Guthrie (Eds.): *Promoting academic literacy*. Orlando: Academic Press 1992, 477-501.
- BUTLER, K., SILLIMAN, E.: *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates 2002. ISBN 0-8058-3366-8.
- CARAVOLAS, M. – MIKULAJOVÁ, M. - VENCELOVÁ, L.: *Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov 2008. ISBN 978-80-89113-61-3.
- DAŇOVÁ, M.: *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada 2008. ISBN 978-80-247-2389-1.
- DAY, J. ET AL.: *Enhancing possible selves in Mexican American students*. In: *Motivation and Emotion*, 18, 1, 1994, 79-103.
- DESHLER, D., SCHUMAKER, J.: *Learning strategies: an instructional alternative for learning disabled adolescents*. Nepublikovaný rukopis, 1985.
- DESHLER, D., SCHUMAKER, J., LENZ, B.: *Academic and cognitive interventions for LD adolescents (Part I)*. In: *Journal of Learning Disabilities*, 17, 1984, 108-117.
- DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS [on-line]. 4. edition (DSM-IV). Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994. Dostupné: http://psyweb.com/Mdisord/DSM_IV/jsp/dsm_iv.jsp.
- ĎJAČENKO, O.M.: *Formirovanie sposobnosti k nagladnomu modelirovaniju pri oznakomlenii s detskoj chudožestvennoj literaturoj*. In: Venger, L.A. (ed.): *Razvitie poznatelnyh sposobnostej v processe doškoľnogo vospitania*. Moskva: Pedagogika 1986, s. 94-113.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR SPECIAL EDUCATION (EASE): *Learning difficulties in Europe: assessment and intervention*. Bergamo: Edizioni Junior 1996.
- ELKONIN, D.B.: *Kak učit' detej čitat'*. In: Elkonin, D.B.: *Izbrannyje psihologičeskije trudy*. Moskva: Pedagogika 1989, s. 380-404.
- GARABÍK, R., CARAVOLAS, M., KESSLER, B., MASTERSON, J., MIKULAJOVÁ, M., SZCZERBIŃSKI, M., WIERZCHONŃ, P.: *A crosslinguistic database of children's printed words in three Slavic languages*. In: J. Levická, R. Garabík (Eds.), *Slovanské a východoeurópske jazyky v počítačovom spracovaní. Zborník zo 4. medzinárodného seminára*. Bratislava: Trubun 2007, 51-64. ISBN 978-80-87139-05-9.
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR SPECIAL EDUCATION (EASE): *Learning difficulties in Europe: assessment and intervention*. Bergamo: Edizioni Junior 1996. 94 s.
- GAVORA, P.: *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1992. ISBN 80-08-00333-2.
- GAVORA, P. A KOL.: *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Enigma 2008. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GERBER, A.: *Language-related learning disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co. 1993. ISBN 1-55766-053-0.
- GOPNIK, M., CRAGO, M.: *Familial aggregation of a developmental language disorder*. In: *Cognition*, 1991, 39, s. 1-50.
- HARVEY, S., GOUDVIS, A.: *Strategies that work – teaching comprehension to enhance understanding*. York: Stenhouse Publishers 2000. ISBN 1-57110-310-4.
- HULME, CH., SNOWLING, M.: *Developmental disorders of language learning and cognition*. Wiley-Blackwell 2009. ISBN 978-0-631-20612-5.

- KAPALKOVÁ, S.: *Vývin naratív v predškolskom veku*. In: Lechta, V. (Ed.): Logopaedica V. Zborník SAL. Liečreh Gúth, Bratislava 2002, 34-38. ISBN 80-88932-10-6.
- KASSAY, F.: *Aj učiť sa treba učiť*. Bratislava: Smena 1990. ISBN 80-221-0054-4.
- KESSELOVÁ, J.: *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová 2003. ISBN 80-967845-5-2.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J.: *Výsledky slovenských žiakov v štúdiu OECD PISA – prípad čitateľskej gramotnosti*. In: Pedagogické spektrum, XVII, 1, 2008, 4-23.
- KRIŽANOVÁ, J.: *Naratíva a ich rozvíjanie v norme a patológii pomocou názorného modelovania*. 93 s. Diplomová práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vedúci diplomovej práce: Marína Mikulajová. Bratislava 2008.
- LAHEY, M.: *Language disorders and language development*. New York: Macmillan Publ. Comp. 1988. ISBN 0-02-367130-0.
- LAHEY, M., BLOOM, L.: *Variability and language learning disabilities*. IN: Wallach, G., Butler, K. (Eds.): *Language learning disabilities in school-age children and adolescents. Some principles and applications*. New York: Merrill 1994, 354-372. ISBN 0-675-22153-6.
- LERNER, J., LOWENTHAL, B., LERNER, S.: *Attention deficit disorders. Assessment and teaching*. Brooks/Cole Publishing Company 1995. ISBN 0-534-25044-0.
- LIBERMAN, Y. ET AL.: *Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child*. Journal of Experimental Child Psychology, 18, 1974. 201-212.
- LURIJA, A.R. *Základy neuropsychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1982.
- MAREŠ, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál 1998. ISBN
- MARŠÁLOVÁ, L.: *Psycholinguvistická analýza vývinu lexiky: Asociačné štruktúry v subjektívnom slovníku*. Bratislava: SPN 1982.
- MCDERMOTT, P., GOLDBERG, M., WATKINS, M. ET AL.: *A nationwide epidemiologic modeling study of LD: risk, protection and unintended impact*. Journal of Reading Disabilities, 39, 2006, 230-251.
- MEDZINÁRODNÁ KLASIFIKÁCIA CHORÔB [on-line], 10. revízia (MKCH 10) Ženeva: Svetová zdravotnícka organizácia. Verzia 2007. Dostupné: <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>.
- MIKULAJOVÁ, M.: *Možnosti ranej predikcie vývinových porúch písanej reči*. Československá psychologie, LII, 2008, 60-71.
- MIKULAJOVÁ, M. - DUJČÍKOVÁ, O.: *Tréning fonematického uvedomovania podľa D.B. Elkonina*. Bratislava: Dialóg, spol. s r.o. 2001. ISBN 80-968502-1-0.
- MIKULAJOVÁ, M.: *Špecifické poruchy učenia*. In: A. Kerekrétiová (ed.): *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave 2009. 290-306.
- MISTRÍK, J. A KOL.: *Encyklopédia jazykovedy*. Vydavateľstvo Obzor, Bratislava 1993.
- NATIONAL CENTER FOR LEARNING DISABILITIES (NCLD): *Learning disabilities basics and fast facts*. 2002. Dostupné na: <http://www.nclld.org/info/index.cfm>.
- NATIONAL READING PANEL 2000. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Dostupné na: <http://nationalreadingpanel.org>.
- OWENS, R., JR.: *Language development. An introduction*. Allyn and Bacon 2002. ISBN 0-205-31926-2.
- PARDEL, T.: *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1966.
- PAUL, R.: *Language Disorders from Infancy Through Adolescence: Assessment and Intervention*. Mosby 2006. ISBN 978-0-323-03685-6
- PIAGET, J.: *Psychologie intelligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1970.
- PLICHTOVÁ, J.: *Kniha o alebo, alebo kniha pre deti o ľudskej pamäti*. Česko-slovenský výbor Európskej kultúrnej nadácie 1993. ISBN 80-85681-02-1.
- PRESSLEY, M., WOLOSHYN, V. ET AL.: *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Brookline Books 1995. ISBN 1-57129-005-2.
- SCARBOROUGH, H.: *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice*. In: S. Neuman, S. Dickinson (Eds.): *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford Press 2001. ISBN 1-59385-184-7.
- SCHMIDTOVÁ, Z.: *Stratégie učenia u detí s narušeným vývinom reči v školskom veku*. Bratislava, 2003. Projekt dizertačnej práce na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského.
- SILLIMAN, E., WILKINSON, L.: *Discourse scaffolds for classroom intervention*. In: Wallach, G., Butler, K. (Eds.): *Language learning disabilities in school-age children and adolescents. Some principles and applications*. New York: Merrill 1994, 27-52. ISBN 0-675-22153-6.
- SNOW, C. E. *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension. Report of the RAND Reading Study Group*. Santa Monica, CA: RAND 2002. Dostupné na: <http://www.google.sk/search?hl=sk&source=hp&q=Snow%2C+C.+E.+%282002%29.+Reading+for+understanding>.
- SNOWLING, M.J.: *Dyslexia*. Blackwell Publishers 2000. ISBN 0-631-22144-1.
- STANISLAVOVÁ, V.: *Rozvíjanie naratívnych schopností u detí predškolského veku pomocou názorného modelovania*. Diplomová práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vedúci diplomovej práce: Marína Mikulajová. Bratislava 2009.

- ŠKALOUDOVÁ, Renata: *Trénink jazykových schopností podle Elkonina u dětí s opožděným vývojem řeči prostým, s lehkou mentální retardací a s rysy nebo syndromem ADD/ADHD*. Rigorózná práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej. Praha 2007.
- VAN KLEECK, A.: *Metalinguistic development*. In: WALLACH, G. – BUTLER, K. (Eds.): *Language learning disabilities in school-age children and adolescents. Some principles and applications*. New York: Merrill 1994, 53-98. ISBN 0-675-22153-6.
- VÁRYOVÁ, B.: *Jazykovo-kognitívne procesy vo vzťahu k čítaniu*. Dizertačná práca na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Bratislava 2002.
- VENGER, L.A.: *Diagnostika psychického vývinu dieťaťa v predškolskom veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1984.
- VYGOTSKIJ, L.S. *Psychologie myšlení a řeči*. Zostavil Jan Průcha. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- VYGOTSKIJ, L.S.: *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1976.
- WALLACH, G., BUTLER, K. (Eds.): *Language learning disabilities in school-age children and adolescents. Some principles and applications*. New York: Merrill 1994. ISBN 0-675-22153-6.
- ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-800-7.

POZNÁMKY