

Princip přirozenosti nápravy platí i při překonávání dysgrafických a dyskalkulických obtíží. Stále musíme mít na paměti, že cílem nápravy není jen překonat specifické nedostatky, ale umožnit dítěti, aby se naučilo samo sebe korigovat a bylo úspěšné i ve školním prostředí.

13. Poslední zásadou strategie nápravy poruch učení je, abychom **vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, mělo strukturu**. Pamatujeme si to, co si dokážeme představit. Představit si dovedeme to, co má určitou strukturu nebo co souvisí s vědomostmi a dovednostmi, které jsme si dříve osvojili. Děti potřebují porozumět přehledům, které jsou jasně strukturovány. Na nich pak můžeme stavět a přibližovat další poznatky a souvislosti. Jen tak můžeme rozvíjet matematickou představivost dětí s dyskalkulií nebo vyvozovat gramatické jevy u dětí s dysgrafií a dyslexií. Učitelé cizích jazyků často zjišťují, že děti nerozumějí strukturu češtiny, a proto nejsou schopny pochopit ani gramatiku cizího jazyka.

U dětí se specifickými poruchami učení se setkáváme téměř pravidelně s tím, že nechápou souvislosti mezi jednotlivými gramatickými jevy, matematickými postupy či informacemi v ostatních předmětech. Úkolem nápravy je proto vnést řád do vědomostí dítěte tím, že mu informace strukturujeme a předkládáme je systematicky i po obsahové stránce.

Techniky nápravy specifických poruch učení

Pro vlastní nápravu znamená mnoho první setkání terapeuta s dítětem. Pollock a Wallerová (1994) doporučují, aby terapeut dítěti vysvětlil několik skutečností. Jsou užitečné pro navázání kontaktu a k vysvětlení základních předpokladů a pravidel společné práce (volně podle s. 2n.):

- Každý z nás něco umí dobře a něco mu dělá potíže.
- Dítě se specifickými poruchami učení se v tomto smyslu od druhých lidí neliší.
- Je důležité umět číst, psát a počítat, protože to je nezbytné pro náš život.
- Dítě potřebuje pomoc, aby se těmto dovednostem naučilo; tato pomoc se mu neposkytuje proto, že by bylo hloupé nebo líné.
- Na dítěti nevidíme nic špatného.
- Nápravná cvičení mají dítěti pomoci, aby se mohlo všemu naučit, a tak své obtíže překonalo.
- Bude však muset hodně pracovat.

Takové úvodní slovo může rychle vytvořit most mezi dítětem a terapeutem, který tak vyjádří i svůj otevřený postoj a naději na dobrý výsledek společné práce.

Oblasti nápravy

Nejprve se budeme zabývat rozvojem poznávacích funkcí. Viděli jsme již v kapitolách o vnímání a diagnostice specifických poruch učení, že jednotlivé kognitivní funkce ovlivňují všechny intelektové výkony, tedy i proces výuky čtení, psaní a matematiky, které jsou předmětem našeho zájmu. Postupně se budeme zabývat nápravnými technikami, jež napomáhají rozvoji jednotlivých dovedností.

Budeme popisovat pouze jednotlivé techniky, protože předpokládáme znalost teorie z informací v předchozích kapitolách.

Rozvoj poznávacích funkcí

Sluchová diferenciacie řeči

1. Sluchová analýza a syntéza řeči

Při nápravě vycházíme z diagnostických zjištění. Vybíráme cvičení, která jsou pro dítě účelná, protože odpovídají jeho úrovni rozvoje jednotlivých funkcí. Cvičení, která následují, jsou seřazena podle obtížnosti, tedy od nejsnadnějších po náročnější:

- Rozlišování slov ve větě. Dítěti povíme větu (zpočátku kratší, postupně počet slov zvyšujeme). Dítě má určit počet slov. I předložka je samostatné slovo.
- Rozkládání slova na slabiky.
- Slovní kopaná. Vymýšlet slova, která začínají poslední slabikou předcházejícího slova (*moře – řeka – kalich – lichva...*).
- Dítě určuje první hlásku slov, která mu předřikáváme. Obtížnější je určit poslední hlásku slova.
- Dítěti předřikáváme slova. Má určit, zda a na jaké pozici se ve slově objevuje domluvená hláska. (Například domluvená hláska je *m*: *motýl, mísa, nebe, tam, most, pomoc, stůl, nemoc, moře...*).
- Slovní kopaná. Vymýšlet slova, která začínají poslední hláskou předcházejícího slova (*kozel – lom – maska – akát...*).

Vlastní nácvik analýzy slova na hlásky a syntézy hlásek ve slovo začínáme na té úrovni, která dítěti dělá potíže. Stává se ovšem, že někdy dítě ještě v polovině první třídy, výjimečně i na jejím konci není schopno sluchově rozkládat otevřenou slabiku na hlásky a spojovat hlásky do slabiky. Pak je nutné dítěti vlastní jev vysvětlit. Dobře se dá vyvodit tehdy, když dítěti předkládáme stále stejnou souhlásku, kterou spojujeme ve slabiku vždy s jinou samohláskou. Například: rozložit *sa* na *s-a*, *se* na *s-e*, *si* na *s-i* apod. Obráceně, na stejném principu nacvičujeme i syntézu. Tedy: dítěti říkáme: *m-e* dítě má odpovědět *me*, z *m-u* vytvořit *mu* apod. Teprve tehdy, když dítě umí rozlišovat slabiky na této úrovni, předkládáme mu otevřené slabiky, kdy se mění i samohláska i souhláska. Dítě by z první lekce, ve které se nacvičuje analýza a syntéza řeči, nemělo odejít dříve, pokud jev nepochopí. Jinak jej rodiče nemohou do další lekce rozvíjet. Přehled jednotlivých velkých kroků můžeme sledovat v následující tabulce, která udává vzory slov pro nácvik sluchové analýzy a syntézy, a to postupně podle jejich fonémové obtížnosti.

Analýza

1. sa, se, si
2. tu, me, lo
3. hůl, sůl
4. syn, bos, lem
5. mapa, nebe
6. dále, zima
7. kašel, válec
8. pomalu
9. lyžovat
10. hra, kra
11. drak
12. blána
13. cukr
14. lepidlo
15. rozsudek

Syntéza

1. m-e, m-u, m-a
2. p-o, n-a, k-u
3. n-á-š, v-á-š
4. m-ů-j, v-e-s, d-ů-m
5. p-a-t-a, n-e-s-e
6. h-o-ř-í, p-u-s-a
7. n-á-p-o-j, j-a-z-y-k
8. t-o-p-i-v-o
9. č-a-s-o-p-i-s
10. d-n-o, z-l-o
11. p-l-e-s
12. b-r-a-d-a
13. v-o-s-k
14. n-á-s-a-d-k-a
15. p-o-d-p-a-t-e-k

Praxe ukázala, že je třeba dát rodičům, kteří s dítětem pracují, zásobu slov k nácviku. Jinak dochází k tomu, že jsou dítěti při nácviku předkládána stále stejná slova, která se naučí mechanicky skládat a rozkládat. Jakmile se však setká se slovem stejné obtížnosti, které nenacvičovalo, opět selhává. Taková zásoba slov je uvedena jako příloha č. 1 v příručce *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení* (Pokorná, 1998). Někteří učitelé prvních tříd používají takto seřazená slova i při výuce se všemi dětmi ve třídě. Mají tak stálou kontrolu o dovednostech jednotlivých dětí.

Nácvik jde poměrně rychle kupředu, pokud rodiče nebo učitel s dítětem denně pracují. Stačí, když každý den předloží dítěti deset slov na rozkládání a deset slov na skládání. Často se však stává, že se rodiče předčasně domnívají, že je jev nacvičen, a s cvičením končí. Pokud však dovednost analýzy a syntézy řeči nebyla zcela zautomatizována, obtíže později znovu vyvstávají.

2. Rozlišování měkkých slabik *di, ti, ni* a tvrdých *dy, ty, ny*

Při nápravě obtíží sluchové diferenciacie měkkých a tvrdých slabik se používají dvojice tabulek; na molitanovou tabulku se napíše měkká slabika a na tabulku z tvrdého papíru slabika tvrdá. Jindy se používají tvrdé a měkké kostky. Dítě při opakování slova, kde se vyskytuje jedna ze slabik *di, ti, ni* a *dy, ty, ny*, mačká příslušnou kostku nebo kartu. Tato technika je účinná pouze tehdy, když vytvoříme podmínky k tomu, aby dítě nikdy nechybovalo. Pokud se v dyslektické třídě závodí, kdo dříve zvedne patřičnou kartu, nemůže dítě cvičit sluchovou diferenciaci, ale pouze hádat.

Proto doporučuji používat jednoduchou techniku: dítěti řekneme slovo, ve kterém se problematické slabiky objevují, dítě slovo zřetelně opakuje a poví, zda slyší měkkou, nebo tvrdou slabiku. Zpočátku si slovo může vyslovit s měkkou i tvrdou slabikou, aby se ujistilo o správném řešení. K těmto cvičením uvádím zásobu slov v příloze č. 2 v příručce *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*.

Slova jsou opět seřazena podle obtížnosti. Každý nový jev dítě nejdříve rozpozná na začátku slova, pak na konci; nejobtížnější je jeho rozlišování uprostřed slova. V závěrečných cvičeních by se dítěti měla předkládat střídavě slova s tvrdými a měkkými slabikami po všech souhláskách (*di, ti, ni* a *dy, ty, ny*). Opět je důležité cvičit sluchovou diferenciaci systematicky, pokud možno denně. Stačí deset nebo patnáct slov, ale dlouhodobě, tedy několik měsíců, aby se dovednost sluchového rozlišování měkkých a tvrdých slabik zcela zautomatizovala.

3. Sluchová diferenciacie délky samohlásky

Rozšířená technika nápravy při překonávání těchto obtíží je cvičení s pomocí bzučáku, kdy se délka slabik vyťukává. Často se však stává, že děti na bzučáku krátké a dlouhé slabiky umějí znázornit, ale při vlastním psaní nepřestávají chybovat. Bzučák neučí jemné diskriminaci délky v běžné řeči. Důležité je, aby dítě samo sebe poslouchalo při vyslovování slova, aby mluvalo zřetelně, ale délku slabiky nepřehánělo. Doporučuji nácvik délky slabik ve dvou fázích. Nejprve předepíšeme slova a dítě k nim přepisuje čárky a tečky podle délky slabik:

Vzor:

| | | |
|-----------|------------|---------------|
| nebe . . | bič . | balíček . - . |
| motýl . - | spánek - . | zátoka - . . |

Při zácviku použijeme i jednoslabičná slova typu strom. Pravidelně se stává, že si dítě neuvědomuje, že slabika může obsahovat více písmen než dvě. Pak musíme u dítěte nacvičit i sluchové rozlišování slabik ve slově.

Takto předkládáme dítěti denně kolem deseti slov po dobu jednoho týdne. Pak přejdeme k druhé fázi nácviku. Předepisujeme sestavy teček a čárek a dítě k nim má doplňovat slova. Může vymyslet i několik slov k jedné sestavě.

Vzor:

- mám, sám, kůl, hůl, síť
 . - čtvrtý, měsíc, mlynář

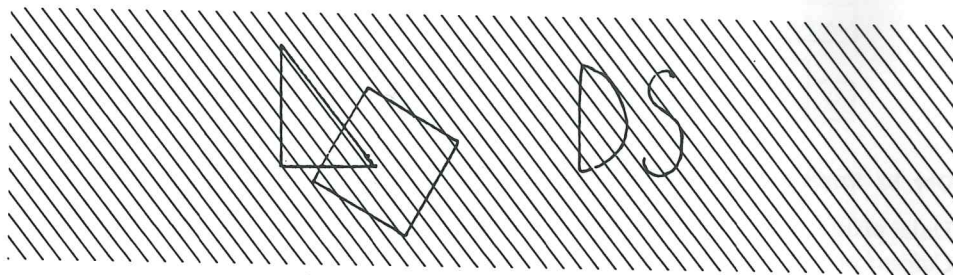
Cvičíme opět, pokud možno, denně, jen krátce (dvě nebo tři sestavy teček a čárek), ale tak dlouho, dokud dítě v diktátech chybuje. (Pozor na náhodně sestavené skupiny teček a čárek, protože některé z nich nemusejí mít řešení.) Později může dítě diktátem napsat tři slova, o kterých víme, že již sluchově byla nacvičena. Seznam náročnějších slov k nácviku délky slabik obsahuje příloha č. 3 v příručce *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení* (Pokorná, 1998).

Zraková percepce tvarů

1. Rozlišování pozadí a figury

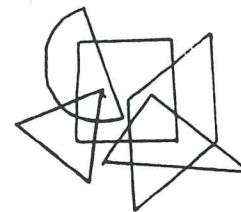
Můžeme nacvičovat na různém materiálu:

- Nakreslíme na papír tvary, které zastíníme čarami. Dítě má tvary obkreslit (obr. 50).



Obr. 50 Rozlišování figury a pozadí I.

- Kreslíme tvary přes sebe, dítě je identifikuje a nakreslí do řady vedle sebe (obr. 51).



Obr. 51 Rozlišování figury a pozadí II.

- Kreslíme čísla nebo písmena přes sebe, řešení je obdobné (obr. 52).



Obr. 52 Rozlišování figury a pozadí III.

– Píšeme slova přes sebe, dítě slova identifikuje (obr. 53).

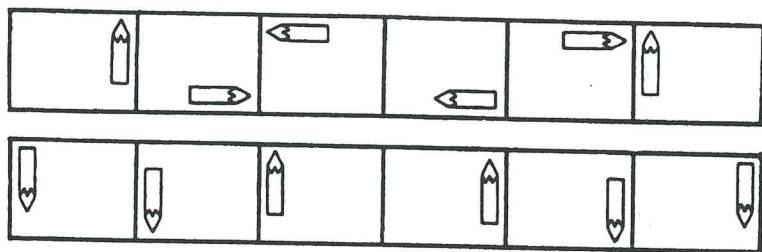
*Kateřina
Přemyslovna*

Obr. 53 Rozlišování figury a pozadí IV.

Další příklady na rozvoj rozlišování pozadí a figury najdete v příloze č. 4 v příručce *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení* (Pokorná, 1998).

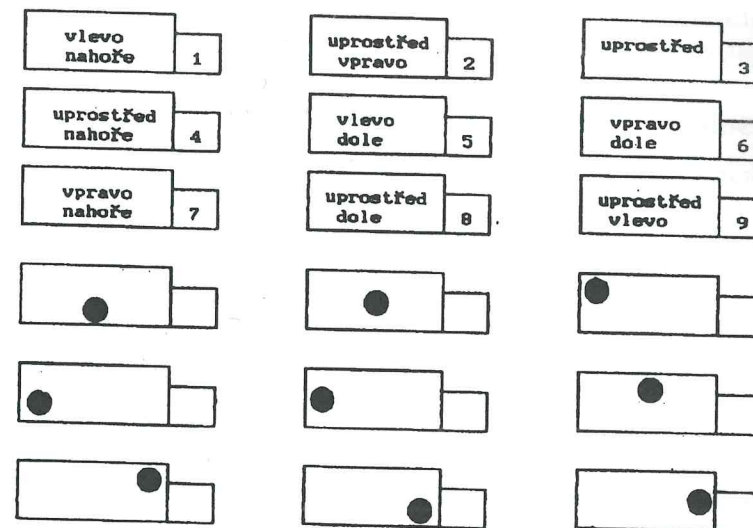
2. Rozlišování inverzních obrazců

- S dítětem kreslíme různé obrázky a tvary, které můžeme otáčet. Například měsíc, vlajčí praporek, židlička apod., a měníme jejich pozici.
- Dítě samo jednotlivé obrázky kreslí (náměty na cvičení najdete v příručce *Porovnej, dokresli...* Pokorná, 1995).
- Náročnější cvičení, která jsou spojena s intermodální koordinací, připravili Kowarik a Kraft (obr. 54). Děti mají:
 - jmenovat směr: tužka směřuje nalevo, napravo...;
 - označit směr tužky písmenem: P – vpravo, L – vlevo, D – dolů, N – nahoru;
 - blíže označit směr a polohu špičky tužky: vpravo nahoře, vlevo dole, vpravo dole, nahoře, uprostřed apod.



Obr. 54 Cvičení podle Kowarika a Krafta (podle Schenk-Danzinger, 1991, s. 196).

– Jiné cvičení ze stejného zdroje ukazuje obrázek 55. Do připravených políček má dítě zapsat číslo podle klíče, který je uveden nahoře.



Obr. 55 Cvičení pro dyslektiky (podle Kowarik a Kraft in Schenk-Danzinger, 1991, s. 198).

- Účinné je cvičení, kdy dítě vyhledává a vyškrtává v jakémkoli textu písmena, která zaměňuje. Důležité jsou dvě podmínky. Vyškrtávají se obě písmena zároveň, aby je tak dítě stále porovnávalo. Dříve než písmeno zaškrtně, musí je přečíst. Tak docílíme toho, že nepracuje mechanicky a cvičí i intermodální koordinaci (auditivně-vizuální).

K rozlišování inverzních obrazů je možné použít i úkoly připravené v příloze č. 5 v již zmíněné příručce *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. V první části příručky jsou uvedeny návody, jak s přílohou pracovat.

Prostorová orientace

- Prostorovou orientaci můžeme nacvičovat pomocí různých konstruktivních her.
- Dítěti ukazujeme obrázky a ptáme se, co je nahoře, dole, vpravo, uprostřed, vpředu, vzadu apod. Ptáme se na vztahy mezi předměty na obrázku, na vzájemné umístění předmětů apod.
- Uděláme zasedací pořádek dětí ve třídě. Děti určují, kdo sedí vedle koho po pravici, po levici, jak sedí za sebou. Pak se postupně otočí pravým bokem, levým bokem a zády k tabuli a zjišťují, jak se pozice změnily.
- Nakreslíme na bílou čtvrtku různé geometrické tvary, rozstříháme je a necháme dítě skládat dohromady. (Rozstříhané pohledy nebo obrázky nejsou vhodné.

Dítě se neorientuje podle tvarů, ale podle barev.) Náměty najdete i v příručce *Porovnej, dokresli...* (Pokorná, 1994, s. 29–33) – Další inspiraci můžeme najít v *Knize hlavolamů* od Miloše Zapletala (vydal Albatros, 1983).

- K procvičování vnímání tělesného schématu doporučuji práci B. Sindelarové *Předcházíme poruchám učení* (vydal Portál, 1996).

Nácvik sekvencí, posloupnosti

- Dítěti říkáme řadu čísel, kterou má opakovat. Začínáme se čtyřmi jednomístnými čísly. Počet čísel zvyšujeme.
- Sekvenční hra s předměty. Před dítě položíme do řady několik předmětů, např. tužku, gumu, nůžky, kostku apod. Dítě si má předměty zapamatovat. Pak je zakryjeme, dítě je jmenuje a zachovává jejich pořadí. Začínáme se čtyřmi předměty, počet zvyšujeme do deseti.
- Stejným způsobem, do řady vedle sebe, můžeme předkládat dítěti obrázky z pe-xesa, kartičky s geometrickými tvary (které nejprve dítě naučíme pojmenovat), kartičky s písmeny nebo s čísly.
- Předkládáme předměty nebo kartičky stejným způsobem, po jejich zakrytí však některé z nich dítěti ukážeme. Dítě má určit, na kterém místě či mezi kterými předměty věc nebo kartička ležela.
- Jmenujeme den v týdnu, například středu, dítě má říci, který den je před středou a který je následující. Podobně se ptáme na postavení měsíců v roce.
- Dítě má vyjádřit název měsíce číslicí (květen je pátý měsíc, prosinec dvanáctý). Nacvičujeme pořadí ročních dob.
- Nacvičujeme početní řadu. Dítě doplňuje číslo nižší a vyšší od daného čísla: __ 5 __, __ 40 __, __ 339 __. Náročnost stanovujeme podle matematických znalostí dítěte.
- Dítě doplňuje desítky, mezi kterými určité číslo stojí: 10–12–20, __ 38 __, __ 457 __ atd.
- Můžeme zvolit i obrácený postup. Dítě vyhledává číslo, které stojí mezi dvěma desítkami: 70 __ 80.
- Podobné sekvence můžeme vytvořit i při výuce násobilky. Například, který násobek čísla 6 je mezi čísly: 18 __ 30.
- Číselné řady. Sestavíme řadu čísel, jež se určitým způsobem opakují. Dítě má v řadě pokračovat. Např. 1 – 2 – 1 – 3 – 1 – 4 atd. 2 – 0 – 3 – 1 – 4 – 2 – 5 – 3 atd. Později nebo u starších dětí mohou být vztahy mezi čísly složitější. Můžeme k číslům v řadě určité číslo přičítat nebo od nich odčítat, či obojí zároveň. Můžeme čísla násobit a dělit. Dítě má vždy přijít na pravidlo, podle kterého se čísla v řadě mění.
- Dítě má provést několik činností podle instrukce. Musí dodržet jejich pořadí.
- Napláňovat si a podle plánu provést přípravu do školy.
- Promyslet a zorganizovat si činnosti v určitém dni.

Koncentrace pozornosti

Při všech cvičeních, kdy rozvíjíme vnímání sekvencí, cvičíme i koncentraci pozornosti. Ani cvičení percepčních funkcí, která byla uváděna dříve, nemůžeme provádět bez pozornosti dítěte. Souvisí to s komplexností vnímání, o které jsme mluvili v příslušné kapitole. Kromě toho koncentrace pozornosti je předpokladem učení s porozuměním.

Cvičení, která jsou zaměřena na koncentraci pozornosti vyžadují přesnost provádění úkolu. Proto by dítě mělo být k pečlivosti a přesnosti vybízeno. Pokud vidíme, že se jeho kvalita práce snižuje, raději cvičení přerušíme.

V uvedené ukázce (obr. 56) má dítě vyškrtávat současně jeden až čtyři obrázky (podle věku a schopnosti soustředění – úkol nemá být pro dítě lehký ani těžký). Úkol můžeme s různým stupněm náročnosti opakovat. Náročnost souvisí i s výběrem obrázků. Pokud zvolíme k vyškrtávání nakreslený hřeben, bude úkol velmi lehký. Méně výrazné obrázky vyžadují větší soustředění.

Rezková a Zelinková (1995) připravily soubor cvičení na koncentraci pozornosti.

Paměť

I funkce paměti můžeme rozvíjet pomocí předcházejících cvičení, především z oddílu o nácviku sekvencí. Pokud chceme u dítěte systematicky paměť rozvíjet, neměli bychom vynechat žádnou modální oblast.

Paměť zrakovou cvičíme několikavteřinovým sledováním různých předmětů, obrázků, písmen, číslic apod., které pak dítě má popsat. Při práci s více dětmi můžeme kontrolu zapamatovaných prvků vyžadovat od dětí písemně.

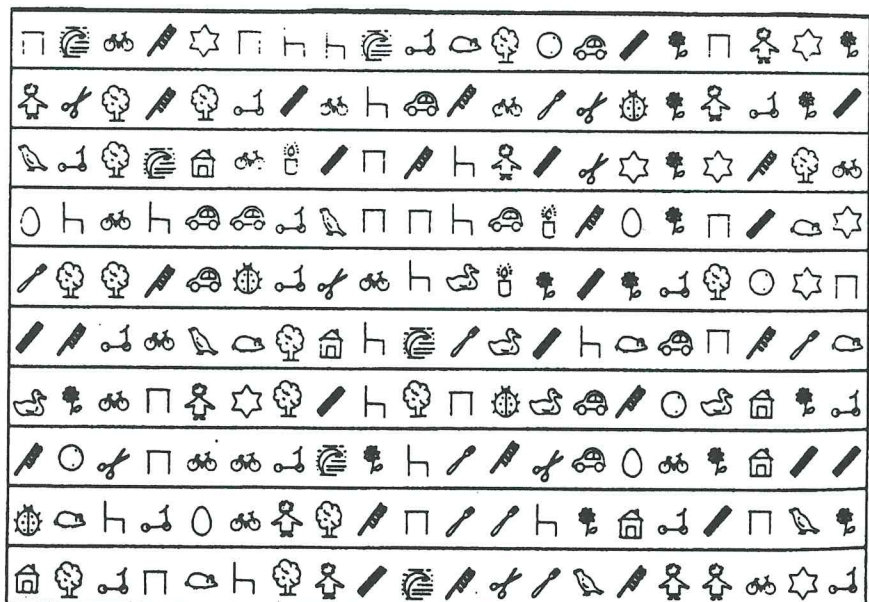
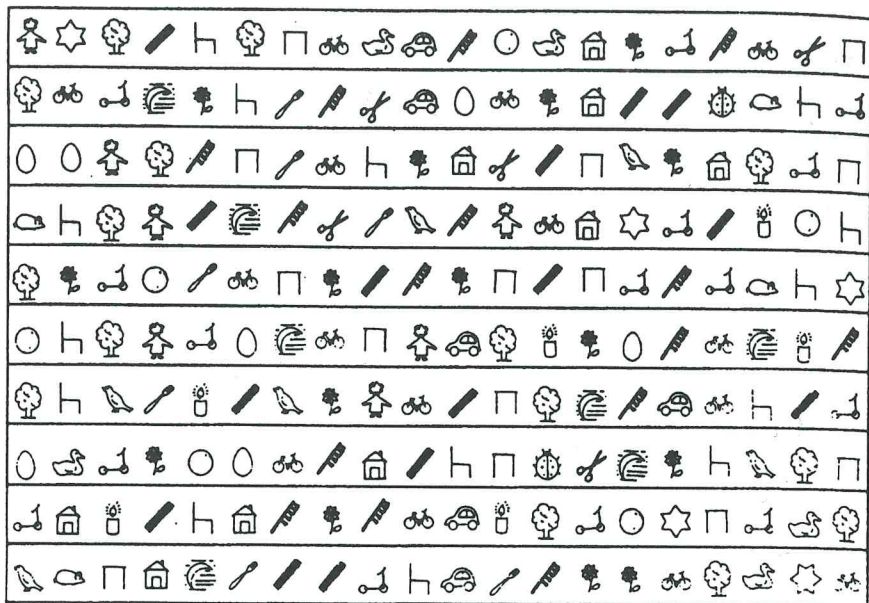
Sluchovou paměť rozvíjíme pomocí říkanek a krátkých básniček, kde rytmus podporuje zapamatování. Pro starší děti připravíme zajímavé výroky, přísloví a podobně, které se mají naučit nazpaměť.

Kinestetickou paměť pomáhají rozvíjet sestavy cviků, taneční kroky a figury.

V zahraniční literatuře (pod vlivem prací Huga Kükelhause, 1989) se objevují i techniky, které rozvíjejí taktilní vnímání a taktilní paměť. Dítě má například pouze dotykem rozlišovat různé materiály a znovu je poznávat. Se zavřenými očima a naboso je vedeno po dráze, která je vydlážděná kamennými kostkami, dřevěnými kulatinami, pískem, hlínou, plechovou deskou, pilinami atd. Dítě určuje podklad dráhy.

Rozvoj pohotovosti mluvidel

Někteří autoři terapeutických projektů zdůrazňují, že se náprava specifických poruch učení má zaměřit i na zřetelné a pohotové vyjadřování. Dítě může obtížně číst, protože není dostatečně rozvinuta motorika svalů, které se podílejí na expresivní funkci vyjadřování.



Obr. 56 Cvičný list k nácvičku koncentrace pozornosti (podle Klebera, Klebera a Haase, 1975).

– Dítěti klidnou, přesnou a správnou výslovností předřikáváme slova, která má opakovat: nejprve slova běžná a kratší, později slova, ve kterých se objevují souhláskové shluky, slova méně frekventovaná a slova delší (vodojem, transformátor, nejsvětlejší, vnímavější apod.). Pokud je dítě v těchto cvičeních úspěšné, můžeme s ním nacvičovat i jazykolamy:

Dej vidličky do poličky vedle lžičky.
Všechny klíčky na količky a hrnečky pod pokličky.
To jsme si to uklidili, to jsme si to uklidili, vid.

Rozvoj slovní zásoby

Děti se specifickými poruchami učení vzhledem k tomu, že jejich vzdělávání probíhá s obtížemi, jsou omezené v intelektuálních podnětech. Výrazně se tento handicap projevuje v bohatosti slovní zásoby a ve vyjadřovacích schopnostech. (Lépe jsou na tom děti z rodin, kde se nahlas předčítají knížky, kde se členové rodiny scházejí a povídají si.) Verbální pohotovost a významový obsah slov (viz Vygotskij) nejsou dostatečně rozvíjeny, protože si dítě nečte. Můžeme sledovat, jak obtížně čtou méně známá slova, která se v běžné hovorové řeči neuvžívají. Nerozumějí obsahu mnohých slov, nerozlišují jemné významy synonym. Proto je důležité, abychom u dětí vědomě a systematicky rozvíjeli slovní zásobu a verbální pohotovost.

Obvykle povzbuzujeme dítě, aby nám něco vyprávělo. Spontánní vyprávění je však pro dítě velmi náročné a jeho slovní zásoba se takovým způsobem příliš nerozvíjí. Výhodnější je, když cíleněji a systematictější rozvíjíme řečové schopnosti dítěte:

- Vyhledáváme a jmenujeme spolu s dítětem slova, která jsou určitému pojmu podřazená. Například: členové rodiny – tatínek, maminka, bratr, sestra, sourozenci, dědeček, babička, strýc, teta, bratranec, sestřenice, švagr, švagrová, tchán, tchyně, zeť, snacha, pradědeček, prababička atd. Podobně jmenujeme spolu s dítětem dopravní prostředky, lidská obydlí (od stanu po hrad), nábytek, ovoce, mláďata zvířat. Později i motorové dopravní prostředky, zahradní nábytek, budovy a podobně. Vysvětlíme obsah slov, která dítě nezná.
- Porovnáme významy dvou slov: švestka a hruška, sklenička a džbán nebo zahrada a pole, babička a vnuk atd. Obsahy slov porovnáme podle velikosti, barvy, tvaru, funkce, významu.
- Ptáme se, čím se významy slov liší a v čem se podobají. Například: vlak a auto, smrk a kopretina, učitel a žák, den a noc.
- Ptáme se na jiné dvojice slov, které by vyjadřovaly podobný vztah. Plachetnice a motorka – vzducholoď a traktor, borovice a tulipán – jabloň a maceška, trenér a sportovec – učitel a žák, léto a zima – teplý a studený. V čem je význam dvojic podobný, v čem se liší?
- Společně s dítětem vymyslíme k danému slovu slovo opačného významu. Například: velký a malý, jemný a hrubý, smutný a veselý, obr a trpaslík, tma a světlo.
- K určitému slovu vymyslíme rýmy. Například: čepice, slepice, pravice, loděnice nebo: den, křen, dřev, peň.
- Ke dvěma i více slovům hledáme slovo nadřazené. Jde o obrácený postup oproti

růže a petrklíč jsou květiny. Kladivo, pila, hoblík, šroubovák a pilník jsou nářadí. Určité slovo můžeme zařadit i pod různé nadřazené pojmy. Například o kočce můžeme říci, že to je savec nebo domácí zvíře.

- Otázka po definici slova je otázkou nejobtížnější. Když však budeme s dítětem provádět častěji předchozí cvičení, kdy se učí nejen pojmy znát, ale i strukturovat, můžeme přejít i k úkolu, kdy má dítě určitý pojem definovat. Učíme dítě, aby nejdříve vyhledalo slovo nadřazené svým obsahem – a pak, aby určovalo specifické vlastnosti daného pojmu. Například nadřazený pojem ke slovu jehla je šicí potřeba; její vlastnosti: z oceli, tenká, špičatá, s ouškem na provlékání nitě, nebezpečná atd.

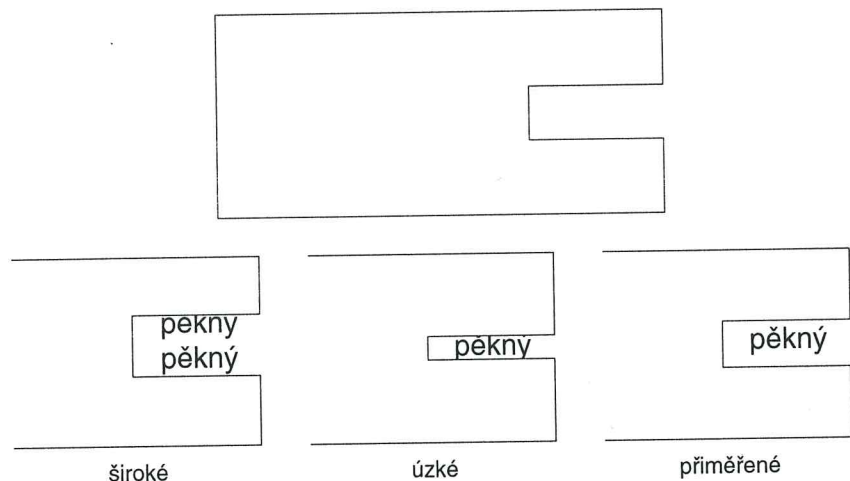
Inspirací pro tato cvičení může být i příručka *Přemýšlej, vybírej, rozlišuj...* (Pokorná, 1995, zejména s. 19–24) V knize *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení* (Pokorná, 1998) najdete rovněž další cvičení pro nácvik sekvencí (příloha č. 6 a 7), pro nácvik koncentrace pozornosti (č. 9), pro rozvoj pohotovosti mluvidel a obratnosti vyjadřování (č. 10) a k rozvoji slovní zásoby a významovým vztahům mezi pojmy (č. 11). Příloha č. 12 tamtéž se jako jediná věnuje gramatickému jevu – alternativním způsobem nacvičuje znalost vyjmenovaných slov.

V roce 2000 vyšla v nakladatelství Portál příručka *Rozvoj vnímání a poznávání 1* (Pokorná). Cvičení jsou připravena k přímému použití.

Techniky nácviku čtení

Čtení s okénkem

Tato metoda dostala své jméno podle pomůcky, s níž se pracuje. Jde o kartičku s vystřiženým otvorem, ve kterém je vidět čtený text – a zároveň jsou zakryty okolní řádky (obr. 57)



Obr. 57 Čtení s okénkem.

Čtení s okénkem je velmi rozšířená technika nácviku čtení. Používá se u dětí, které čtou s velkými obtížemi. Proto je nutné tuto metodu doplnit i cvičeními perцепčních a kognitivních schopností, které byly popsány výše, podle výsledků individuální diagnostiky.

Ve své praxi i z rozhovorů s rodiči dětí s dyslexií jsem se opakovaně přesvědčovala o tom, že děti nerady s okénkem pracují. Je to však metoda velmi účinná, pokud se dodržují následující podmínky:

1. Velikost vystřiženého okénka musí odpovídat velikosti písma. Velký otvor nedovoluje dostatečně zakrýt sousední řádky. Pak spodní okraj horního sousedního řádku nebo horní okraj spodního řádku ruší dítě při čtení. Pokud je okénko příliš úzké, je obtížnější rozlišování tvarů písmen. Nejlépe se dítěti čte, když nad písmeny i pod nimi je asi milimetrový okraj bílého papíru.
2. Kartičkou s okénkem pohybuje ten, kdo s dítětem pracuje, ne dítě samo. Další poznámky tuto praxi zdůvodní.
3. Přizpůsobíme rychlost pohybu okénka čtenářským možnostem dítěte. Vedeme je k tomu, aby dodržovalo tempo čtení, aby četlo pomalu, ale plynule. Děti jsou zvyklé, že jsou stále při čtení povzbuzovány k rychlosti, což je stresuje. Rychlost čtení se postupně dostaví. Na této úrovni nápravy je nutné, aby rychlost čtení odpovídala čtenářským schopnostem dítěte, a tak mu umožňovala soustředit se na přesné dekódování textu.
4. V této fázi nácviku, kdy má dítě ještě problémy s formální stránkou čtení a není schopno sledovat obsah textu, nevyžadujeme od něho čtení s přednesem ani klesnutí hlasu u tečky apod. Soustředíme se spíše na to, aby čtení bylo klidné až monotónní. Přednes při čtení se postupně dostaví s rozvojem čtenářských dovedností.
5. Vedeme dítě k tomu, aby si neříkalo jednotlivé hlásky v duchu a teprve pak je nahlas spojovalo. Nepřipouštíme takzvané dvojí čtení, o kterém jsme psali již dříve. Dítě učíme, aby si souhlásku protahovalo a přidávalo k ní samohlásku, aby tak klidně, pomalu, ale plynule slabikovalo.
6. Při plynulém slabikování sledujeme, aby dítě slabiky nevyráželo, a tak slovo nesevalo. Proto je důležité stále vyžadovat pomalý, klidný, plynulý a monotónní přednes.
7. Zběhlý čtenář se nedívá na písmena, která čte nahlas, ale zrakem text předchází, předem text zrakem rozpoznává. Čtenář začátečník a dítě s dyslexií tuto dovednost nemají, sledují pouze písmena, která vyslovují, dochází u nich k regresivním zrakovým pohybům. Abychom u dítěte tomuto ulpívání na čtených písmenech nebo slabikách zabránili a naučili je sledovat zrakem následující písmena a slabiky, posouváme okénko těsně předtím, než dítě čtenou slabiku vysloví, a tím slabiku zakryjeme. Důležité je vysvětlit dítěti smysl našeho počínání, jinak se může domnívat, že chceme, aby četlo rychleji. Je tomu právě naopak. Stále, i na tomto místě, musíme dítěti zdůrazňovat, že při práci s okénkem má číst pomalu, klidně, a pokud možno plynule.

8. I zkušený čtenář během čtení odpočívá. Jsou to jen mikropauzy, které si často neuvědomuje. Někdy si však musí větu přečíst znovu. Při práci s okénkem musíme dítěti také umožnit, aby si odpočalo. Proto je necháme číst vždy tři až pět řádek (počet řádků závisí na jejich délce a na stáří a čtecích dovednostech dítěte) a pak jeden řádek stejnou rychlostí, kterou četlo dítě, čteme sami. Dítě se k nám může připojit, nebo jen zrakem sleduje text. Potom opět čte samo příslušný počet řádků. Tak se stále ve čtení s dítětem střídáme.
9. Tento způsob čtení je velmi intenzivní. Rodiče i dítě jsou často překvapeni, že úsek, který dříve četli půl hodiny, mají přečtený za deset minut. To by však měla být časová hranice pro čtení s okénkem. U některých dětí, které se obtížně soustředí a mají výrazné dyslektické obtíže, vyžadujeme jen pětiminutový nácvik, který se může opakovat dvakrát denně.

Terapeut musí rodičům tento způsob práce ukázat a vysvětlit natolik názorně, aby mohli dodržovat všechny předpoklady nácviku při každodenním cvičení s dítětem. Zpočátku je proto nutné zvát rodiče častěji ke konzultacím. Pokud se s dítětem pracuje systematicky (pokud možno denně), je tato metoda velmi účinná.

Metoda dublovaného čtení

Tato metoda se používá u dětí, které již mají rozvinutou dovednost čtení, čtou však nepřesně, domýšlejí si nebo často chybně.

Metoda spočívá ve společném čtení učitele nebo rodiče s dítětem. Rychlost čtení musí být přizpůsobena možnostem dítěte, které má text aktivně sledovat. K tomu mají pomoci kontrolní chyby, které rodič nebo učitel dělá. Chybou je záměna slova, nejlépe slovem podobného významu, vynechání slova, zdvojnásobení, nebo naopak zrušení zdvojnásobení. Ze zkušenosti vyplývá, že není vhodné vymýšlet humorné chyby. Ty narušují koncentraci pozornosti dítěte, která je při nácviku nezbytná.

Doporučuje se, aby společné čtení trvalo dvě až tři minuty a opakovalo se po krátkých přestávkách dvakrát až třikrát. Přestávky můžeme využít k nácviku příslušných kognitivních funkcí.

Doporučuje se cvičit metodou dublovaného čtení po dobu tří až čtyř měsíců každý den, i o víkendu. Nepravidelnost ve cvičení nebo její nahrazování delším cvičením v jiných dnech se nedoporučuje. Při cvičení se může používat podložka pod řádek. Předností této metody je, že je přirozená, nenáročná, a dítě dostává správný vzor čtení. Zlepšuje se přesnost čtení i jeho rychlost, nejprve při dublovaném čtení, později i při čtení samostatně.

Metoda globálního čtení

Používá se u dětí, které setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny postřehovat jejich shluky.

Vyžaduje určitou přípravu, která dnes, v době počítačů, je jednodušší. Dítě čte určitou část textu celkem třikrát. Nejdříve mu předložíme část textu, který si má několikrát přečíst, nesmí se ho však naučit nazpaměť. Například:

Na podlesí bylo pole, při poli mez. Na mezi kvetly slzičky a voněla mateřídouška. Jenom na horním konci u lesa se rozložil hustý šípkový keř. V tom keři zůstával zajíček. Měl blízko do polí na pastvu i do paseky na výlety. Když chodila liška po lese, utekl zajíček do polí. Když se káně vznášelo nad polem, utekl do lesa. A když sova poletovala sem i tam, zalezl do svého keře a ztratil se v něm jako stín. (Úryvek z povídky Josefa Kožíška *Zajíčkův svátek*.)

Když si dítě úryvek nacvičilo, předložíme mu ho v následující podobě:

Na pod__sí bylo po__e, při po__ mez. Na m__i kve_ly slz__ky a vo__ěla ma__řidouška. Jenom na hor__ím kon__u lesa se roz__žil hustý š__ípkový keř. V tom k__i zůs__val za__ek. Měl blí__ko do po__ na pas__u i do p__ky na vý__ty. Když ch__ila liš__ po l__e, ut__l z__ček do po__í. Když se káně vz__elo nad po__, u__kl do l__a. A když s__a pol__vala sem i tam, z__l__ do sv__o k__e a zt__til se v něm j__o st__n.

Jakmile je dítě schopno přečíst úryvek z textu, ve kterém jsou vynechána jednotlivá písmena, předložíme mu konečnou variantu:

Na _____ bylo ____, při ____ mez. Na ____ kvetly _____ a voněla _____. Jenom na _____ konci u ____ se rozložil hustý _____. V tom keři _____ Měl _____ do ____ na pastvu i do _____ na _____. Když chodila _____ po _____, utekl _____ do _____. Když se _____ vznášela nad _____, utekl do _____. A když _____ sem i tam, _____ do svého _____ a _____ se v něm _____.

Tato metoda je účinná, podobně jako každá jiná metoda, jen tehdy, když ji použijeme delší dobu, alespoň dva měsíce, a to systematicky, pokud možno každý den. Cvičný text by měl svou náročností i obsahem odpovídat schopnostem a zájmům dítěte.

Metoda Fernaldové

Tato metoda je vhodná pro děti, které již mají dobrou strategii čtení, ale jejich čtení je pomalé. Metoda je proto vhodná nejen pro dospělé osoby s dyslexií, ale i pro pomalé čtenáře.

Dítěti určíme část textu – asi 10 řádků –, který tentokrát nemá číst ani nahlas, ani potichu, ale jen přelétnout zrakem. Zpočátku to bývá pro dítě nesnadný úkol, protože je to úkol nezvyklý. Dítě bývá nejisté, ale brzy úkol zvládne. Současně se sledováním řádků si tužkou podtrhává slova, o kterých si myslí, že by mu při čtení dělala potíže. Určí si ke čtení těžká slova. Když takovým způsobem přeběhne

zrakem všech deset řádků, zkusí to znovu a opět náročná slova podtrhne. Mohou to být stejná slova, která podtrhlo při prvním pokusu, ale i slova další.

Když skončí, přečte si podtržená slova. Teprve po této přípravě čte určenou část textu. Z letmého čtení již dítě trochu zná text, nemusí se obávat obtížných slov, protože se s nimi již seznámilo, a proto čte s větší sebedůvěrou.

Metoda staví na nutnosti zbavit dítě obav z neúspěchu a připravit podmínky k tomu, aby četlo rychleji a plynuleji, než když čte obvyklým způsobem. Proto začíná uspokojení při čtení, nabývá sebedůvěry a tím je motivováno k další práci. Fernaldová zdůrazňuje, že psychoterapeutický účinek této metody je nesporný.

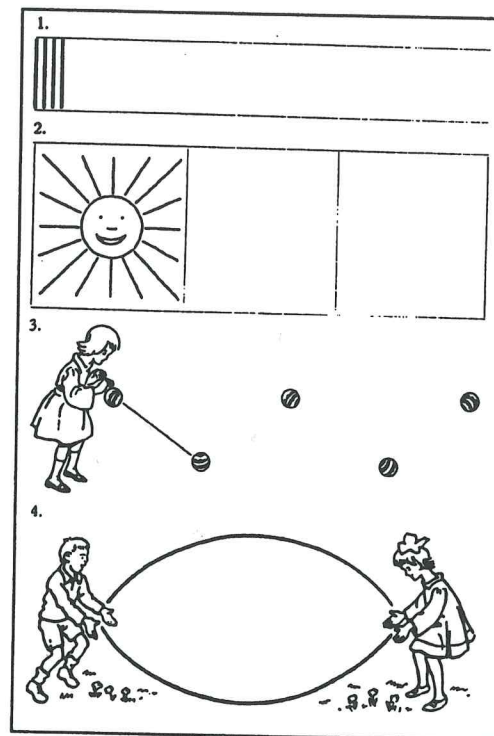
Musím z vlastní praxe dosvědčit, že tato metoda, pokud se provádí dva až tři měsíce, pokud možno denně, přináší velké zlepšení v plynulosti a rychlosti čtení.

Výběr textů, které používáme při nácvičování čtení, musí odpovídat zájmům a čtecím dovednostem dítěte. Jen tak můžeme u dětí vzbudit zájem o čtení. U začínajících čtenářů vybíráme knížky s velkými písmeny, se snadnými slovy. Výhodný je text, kde se jednotlivá slova opakují. S méně známými slovy zpočátku dětem pomůžeme. Pokud používáme při nácvičování čtení delší texty, můžeme se ve čtení i střídat. Projevili-li dítě samo zájem a chce si číst potichu, nebráníme mu. Nelze však takové čtení zaměnit za vlastní nácvičování. Děti s dyslexií, pokud čtou potichu, nečtou přesně, obsah textu si domýšlejí, sledují jen nit děje, vynechávají všechny popisy a dialogy často jen zběžně přelétnou. Vlastní nácvičování musí být proto vždy spojen s hlasitým čtením.

U zběhlejších čtenářů sledujeme i to, jak porozuměli textu. Klademe různé otázky, zpočátku na děj samotný, později i na detaily z rozhovorů nebo popisů krajiny, prostředí, oblečení apod. Rozhovory můžeme s dítětem přehrávat tak, že každý čte výroky jedné osoby. Dítě si tak pěstuje větší představitost, která je bude motivovat k dalšímu čtení.

Nácvičování psaní

Existuje mnoho příruček, které se zabývají postupným nácvičováním psaní. Některé jsou metodicky propracované, jiné nabízejí předlohy, které dítě nejprve obkresluje a pak napodobuje. Velmi zajímavé písanky si připravovali učitelé již ve dvacátých letech 20. století, jak dokládá obrázek 58.



Obr. 58 Ukázka z učebnice *Malý písák I* od Ludvíka Petra.

Ráda bych proto uvedla jen několik praktických postřehů, nejprve k nácvičování uvolnění ruky při psaní. Toporné držení pera nebo tužky můžeme vidět nejen u prvňáčků, ale i u dětí vyšších tříd. Uvolněná by měla být nejen ruka, ale celá paže. Proto nacvičujeme nejprve pohyby, které vycházejí od ramene. Dítě obtahuje větší tvary, které má předkresleny, koncem ukazováčku, předloha leží na stolečku, u kterého dítě stojí. Pohyb by měl být uvolněný, ale zároveň klidný, ukázněný, koordinovaný a plynulý. Pokud dítě takového pohybu dosáhne, obtahuje předlohu obráceným koncem tužky. Když i tento způsob zvládá, obtahuje předlohu hrotem tužky a konečně perem.

Jakmile dítě získá návyk psaní s uvolněnou paží, zmenšíme předlohu, kterou dítě opět, tentokrát již vsedě, obtahuje všemi uvedenými způsoby. Nakonec předlohu zmenšíme na velikost písma a při nácvičování postupujeme obdobně jako v předchozích fázích.

Ne každá předloha je pro uvolňování ruky vhodná. Při nácvičování vystačíme se čtyřmi předlohami, které jsou nejjednodušší a nejlépe imitují tvary písma. Jsou uvedeny ve všech třech doporučených velikostech (obr. 59).