



# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PODPORA ROZVOJE  
POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ  
U ŽÁKŮ S AUTISMEM NEBO  
SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Veronika Pelánová  
Dana Janíková  
Nasťa Páchová



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR





---

# METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

---

PODPORA ROZVOJE  
POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ  
U ŽÁKŮ S AUTISMEM NEBO  
SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Veronika Pelánová  
Dana Janíková  
Nastá Páchová



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Klára Geislerová

PhDr. Dagmar Moravcová



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA  
PODPORA ROZVOJE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ U ŽÁKŮ S AUTISMEM  
NEBO SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

1. vydání

© Veronika Pelánová, Dana Janíková, Naša Páčov, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4716-2

# OBSAH

ÚVOD . . . . .	5
1 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST . . . . .	7
2 PODPORA ROZVOJE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ U ŽÁKŮ S PAS . . . . .	11
2.1 Obecné zásady . . . . .	12
2.2 Metodický postup při počátečním psaní u žáků s PAS . . . . .	16
2.3 Metodický postup při počátečním čtení u žáků s PAS . . . . .	25
3 PODPORA ROZVOJE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ U SLABOZRÁKÝCH A NEVIDOMÝCH ŽÁKŮ . . . . .	33
3.1 Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u slabozrakých žáků . . . . .	35
3.1.1 Doporučené podmínky a pomůcky k výuce slabozrakého žáka . . . . .	35
3.1.2 Metodický postup při počátečním čtení u slabozrakého žáka . . . . .	37
3.1.3 Metodický postup při počátečním psaní u slabozrakého žáka . . . . .	39
3.2 Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u nevidomých žáků . . . . .	41
3.2.1 Bodové (Braillovo) písmo . . . . .	41
3.2.2 Metodický postup při počátečním čtení a psaní bodového (Braillova) písma a využívané speciální pomůcky . . . . .	42
ZÁVĚR. . . . .	48
LITERATURA . . . . .	49
O AUTORKÁCH. . . . .	51



# ÚVOD

Nástup k plnění povinné školní docházky je velkým mezníkem v životě každého dítěte. Přináší s sebou radost, ale i obavy z nového a neznámého. Malí žáci s postižením jsou každý jiný, ale ve srovnání s intaktní skupinou se musí již od počátku vyrovnávat s řadou potíží, které s sebou jejich omezení nese.

Velkým přínosem pro takového žáka je přítomnost asistenta pedagoga, který vstupuje do vyučování jako další pedagogický pracovník. Asistent pedagoga poskytuje svému svěřenci individuální péči, kterou nemůže zajistit učitel, který se věnuje celé třídě. Cílem pedagogické práce asistenta pedagoga by mělo být dosažení maximální samostatnosti žáka s postižením, rozvoj jeho schopností a dovedností – a toho lze docílit pouze tehdy, bude-li míra nabízené pomoci optimální. Právě asistent pedagoga má možnost odhalovat žákovy silné i slabé stránky. Snaží se hledat příčiny případných obtíží, navrhnout jejich řešení a realizovat je a ve spolupráci s pedagogem naopak rozvíjet schopnosti, ve kterých žák vyniká. Vzhledem k tomu, že je v rámci vyučování žákovi s postižením nejbližší, tvoří také do značné míry pojítko mezi školou, poradenským zařízením, spolužáky, učitelem, žákem a jeho rodinou. K úspěšnému zvládnutí integrace přispívá, pokud mezi sebou všichni zúčastnění dokážou komunikovat a daných cílů se snaží dosahovat jednotně. S tím úzce souvisí rozdělení kompetencí mezi učitelem a asistentem pedagoga, které, jsou-li vzájemně respektovány, pomáhají ve škole vytvořit přátelské prostředí, a umožní tak integrovanému žákovi přijímat nové informace a rozvíjet jeho osobnost. Tíha odpovědnosti je však na konkrétním učiteli, pod jehož vedením asistent pedagoga pracuje.

Obecně je možné vymezit několik základních oblastí, kde by měl asistent pedagoga působit, míra podpory je však závislá na druhu postižení a individuálních možnostech a schopnostech konkrétního žáka s postižením. Patří sem:

- Podpora při sebeobslužných činnostech – s cílem dosažení maximální samostatnosti při stolování, převlékání, používání toalety a dalších hygienických úkonech.
- Podpora v prostorové i časové orientaci – spadá sem automatizace při pohybu ve využívaných prostorách školy a třídy. Pomoc s orientací v organizaci dne, osvojení posloupnosti jednotlivých vyučovacích hodin, respektování případných změn v rozvrhu apod.
- Podpora při rozvíjení pracovního chování (včetně sledování celkového přístupu a žákovy motivace) – zahrnuje přípravu na hodinu, spolupráci s pedagogem, koncentraci pozornosti, co nejvyšší samostatnost při vypracovávání úkolů zadaných učitelem, zodpovědnost v domácí přípravě apod.
- Podpora vztahů se spolužáky – využívání vzniklých situací pro zapojení integrovaného žáka do dění ve třídě, do společných aktivit a her. Vytváření podmínek pro vzájemná setkání a možnost sblížení. Vysvětlování a objasňování dotazů, citlivé řešení vzniklých konfliktů apod.

- Podpora komunikace (včetně využívání alternativních způsobů komunikace) – zejména v sociálním kontextu (pozdrav, poděkování, žádost o pomoc, vyjádření prosby, dialog s učitelem či spolužáky aj.).
- Podíl na přípravě pomůcek – výroba a úprava pomůcek a jiných výukových materiálů do potřebné podoby, obsluha kompenzačních pomůcek a nácvik žákovy práce s nimi.
- Podíl na zpracování dokumentace dítěte – součinnost při tvorbě IVP, spolupráce při průběžném i celkovém hodnocení, případně vedení denních záznamů.
- Udržování kontaktu s rodinou (společně s pedagogem) – informování rodičů o výsledcích žáka, jeho chování, aktuálních změnách, mimoškolních aktivitách, konzultace v případě problémů (oboustranně) apod.
- Poskytování informací dalším zúčastněným stranám – zpětná vazba učiteli o chování žáka, úspěšnosti zavedených opatření, vývoji žáka, jeho obtížích apod. Komunikace a zprostředkování informací pracovníkům poradenských zařízení.
- Vlastní vzdělávání – zvyšování kompetencí formou absolvování kurzů, školení a přednášek v daném oboru.

Asistent pedagoga by měl být pružný, své jednání přizpůsobovat aktuálním potřebám žáka (zohlednit jeho psychický i fyzický stav) a pomoc poskytovat pouze tam, kde je to žádoucí. V jednotlivých hodinách je asistentovým úkolem individuálně pracovat s jeho svěřencem na obtížných úkolech a cvičeních, objasňovat a zjednodušovat méně srozumitelnou látku, vysvětlovat zadání testů a písemných prací, procvičovat těžkou látku apod. Žáci se smyslovým postižením nebo autismem potřebují při vzdělávání specifický přístup, který bude respektovat jejich obtíže a maximálně využije jejich potenciál. Očekávaných výsledků lze snáze dosáhnout, pokud se při intervenci pracuje metodicky správně a jsou průběžně vyhodnocovány dílčí pokroky. Určitý návod nabízíme v dalších kapitolách publikace, kde jsou prezentovány postupy, které se v praxi osvědčují a pomáhají dětem v prvních letech nejen v rozvíjení čtení a psaní.



## LITERATURA

### Použitá literatura:

1. ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. 2010. *Vzdělávání žáků s autismem v hlavním vzdělávacím proudu – metodický materiál pro navazující kurz*. Brno.

### Internetové zdroje:

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6. Dostupné na: <http://www.upol.cz>.
2. BASLEROVÁ, P. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3376-9. Dostupné na: <http://www.upol.cz>.





---

# ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

---

*Veronika Pelánová*

Co je školní připravenost? Pojem školní připravenost zahrnuje soubor oblastí a funkcí, které se vzájemně prolínají, doplňují a jedna bez druhé nemůže zcela správně fungovat. Je nutné mít na zřeteli, že má-li dítě v předškolním věku zvládnout nároky související s nástupem k plnění povinné školní docházky a naučit se číst, psát a počítat, musí mít osvojeno velké množství dílčích předpokladů a schopností. Z jejich aktuální úrovně je třeba při intervenci vycházet, rozvíjet je a vlastní požadavky a očekávání jim do značné míry přizpůsobovat.

Pracovní návyky Podmínkou pro zvládnutí samotného procesu vyučování je odpovídající stav **pracovních návyků**, které tvoří rámec školní úspěšnosti. Obecně se zaměřujeme na to, zda dítě dokáže při činnosti setrvat na místě, spolupracuje s druhými, jestli je pozorné a koncentruje se na aktivitu, zda se snaží v co nejvyšší kvalitě splnit zadaný úkol a dokončit ho. Dále sledujeme, zda se aktivně podílí na denních činnostech, je-li schopno pracovat samostatně, jestli má radost, když se mu něco podaří, ustojí neúspěch apod.

Řeč Základním prostředkem pro získávání a předávání informací, a to nejen v rámci vyučovacího procesu, je řeč, která velmi úzce souvisí s myšlením. Zahrnuje porozumění sdělovanému, ale také verbální a neverbální vyjadřování dítěte. Zajímá nás, jestli dítě správně vyslovuje, je-li jeho slovní zásoba dostačující, zda mluví ve větách a používá správnou větnou stavbu, jestli používá gesta, mimiku apod. Patří sem také schopnost komunikovat (sociální kontext využívání řeči) – zda dodržuje pravidla při rozhovoru, udrží téma, přiléhavě odpovídá, navazuje zrakový kontakt aj.

Motorika Dítě v předškolním věku by mělo mít osvojeny základní **motorické schopnosti**, které mají vliv zejména na úspěšnost v psaní. Jemnou motoriku dítěte sledujeme při běžných aktivitách (sebeobslužné dovednosti, hra, pracovní činnosti) a vyhodnocujeme, jak je zvládá (zda rozepte a zapne knoflík, zip, zaváže tkaničku, navléká, šroubuje, pracuje s drobnými komponenty, krájí apod.). V oblasti hrubé motoriky hodnotíme obratnost (vyleze na překážku, seskočí z ní, střídá nohy při chůzi ze schodů a do schodů, skáče po jedné noze, hodí a chytne míč, jezdí na koloběžce apod.). Do oblasti motoriky dále spadá grafomotorika, se kterou úzce souvisí rozvoj kresby. U této položky se zajímáme o lateralitu ruky, úchop psacího náčiní, přítlak, úroveň kresby (kreslí kolo, čáry, vlnovky, kříž, geometrické tvary, postavu, jednoduché obrázky, znázorňuje detaily aj.), schopnost imitovat předlohu apod.

Zraková a sluchová percepce Pro rozvoj čtení a psaní má mimo jiné zásadní význam **sluchové a zrakové vnímání**, které můžeme zhodnotit a rozvíjet pomocí nejrůznějších her. Vytváříme úkoly a cvičení na rozlišení zvuků (zvířata, dopravní prostředky, hlasy lidí, okolí), zkoušíme napodobení rytmu (hra na tělo, tleskání, tukaní ozvučnými dřívky aj.), hledáme rýmy, určujeme počet slabik ve slově, poznáváme první a poslední hlásku ve slově, rozlišujeme délku samohlásek, rozdíly ve slovech apod.

K ohodnocení a trénování zrakového vnímání používáme komponenty na rozlišení barev, tvarů, velikostí, nejrůznější obrazové materiály pro určení figury a pozadí, pracujeme s podobnými obrázky, které dítě páruje, vytváříme řady předmětů či obrázků, z nichž tam jeden nepatří (je zcela odlišný, stranově převrácený, lišící se velikostí či detailem), učíme dítě vnímat uspořádání prvků na ploše či v prostoru podle modelu

či kreslené předlohy (stavebnice, mozaiky, korále), skládat obrázky z různých částí (dělené obrázky, puzzle), doplňovat chybějící část obrázku apod.

**Prostorová orientace** pomáhá dítěti při vykonávání běžných činností dne, je nedílnou částí souboru předpokladů pro zvládnutí školních dovedností a následné osvojení čtení, psaní i počítání. Dítě by mělo být schopno porozumět základním pojmům (nahore, dole, vpravo, vlevo, první, poslední, hned před, hned za aj.), porovnávat velikosti, vzdálenosti a polohy předmětů. Tyto činnosti můžeme zařazovat ve formě her, a to při pohybových aktivitách v prostoru, na pracovní ploše i na obrázcích předkládaných pracovních listů.

Výše uvedené informace jsou velmi obecné a cíleně poukazují pouze na šířku a komplexnost této problematiky. Detailně se diagnostikou školní zralosti zabývají například Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová, jejichž publikace jsou na trhu běžně dostupné. Z těchto materiálů lze čerpat, jsou srozumitelně psané, přehledné, dobře využitelné v praxi a doplněné velkým množstvím pomůcek a pracovních listů, které slouží k ohodnocení vývojové úrovně dítěte v jednotlivých položkách.

Orientace  
v prostoru

## SHRNUTÍ



Školní připravenost zahrnuje zejména oblast pracovních návyků, řečových a motorických schopností, sluchového a zrakového vnímání a prostorovou orientaci, jejichž úroveň se promítá nejen do zvládnutí trivia. Je zjevné, že pokud má dítě s postižením deficity v některých ze jmenovaných oblastí, nemůže dosahovat očekávaných výsledků stejně rychle a ve shodné kvalitě jako děti z intaktní skupiny. Cílem by proto mělo být celkové přizpůsobení podmínek při vzdělávání, rozvíjení problematických oblastí u každého dítěte v maximální možné míře a snaha o vytváření kompenzačních mechanismů k jejich podpoře. Pouze v případě, že budeme brát v potaz individuální limity dětí s postižením, umožníme jim zažívat pocity úspěchu a radosti.

## LITERATURA



### Použitá literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2010. Školní zralost. Brno: Computer Press, a. s. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a. s. ISBN 978-80-251-1829-0.





---

# PODPORA ROZVOJE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ U ŽÁKŮ S PAS

---

*Veronika Pelánová*

## 2.1 OBECNÉ ZÁSADY

Optimální podmínky ve školním prostředí

Vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra (dále jen PAS) vyžaduje speciální přístup, který kompenzuje problémy související s touto diagnózou, a dítěti tak umožní snadnější zvládnutí povinné školní docházky. Pokud má být tedy naše intervence v rozvíjení čtení a psaní úspěšná, je důležité splňovat některé obecné zásady, které jsou předpokladem pro jejich zvládnutí. V praxi se nejčastěji využívá metodika strukturovaného učení, jejíž principy, jsou-li uplatňovány odpovídajícím způsobem, napomáhají tomu, aby se žák ve škole cítil co možná nejlépe a byl připraven přijímat nové informace, rozvíjet své schopnosti a učit se novým dovednostem. Dále v textu je uveden stručný výčet nejdůležitějších informací, které pomohou připravit pro žáka optimální podmínky v rámci celého vyučovacího procesu, a vytvoří tak základ pro osvojování čtení a psaní. Detailněji je možné problematiku strukturovaného učení studovat z odborné literatury, na kterou odkazujeme v závěru této kapitoly.

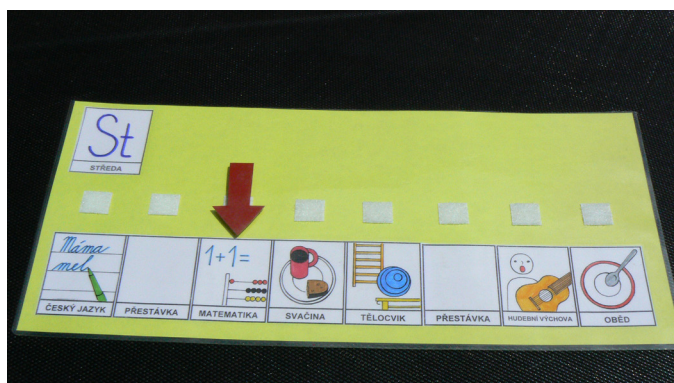
Metodika strukturovaného učení zahrnuje čtyři základní pilíře. Patří sem struktura, vizualizace, individualizace a motivace, které uplatňujeme podle potřeb konkrétního dítěte všude tam, kde se vyskytne problém. Nepřizpůsobené prostředí, nedostatek srozumitelných (tedy vizualizovaných) informací usnadňujících orientaci v čase a přístup, který nerespektuje individuální potřeby a limity dítěte, mohou zapříčinit, že žák nechodí do školy rád, je stresovaný, odmítá spolupracovat a v extrémních případech se může začít objevovat problémové chování. Chceme-li tomu předcházet, měli bychom se zaměřit na několik oblastí a faktorů, které pomohou zajistit celkovou pohodu žáka a podpoří pozitivní přístup k učení.

### ORIENTACE V NOVÉM PROSTŘEDÍ

Orientace v prostředí

Děti s PAS více než děti zdravé potřebují základní informace o tom, kde probíhá jaká činnost (kde je šatna, kam se chodí na oběd, na toaletu, kde probíhá výuka aj.). Proto je důležité tento problém předjímat a již při prvním setkání tyto informace dítěti předat (ukázat, provést je, pro děti hodně nejisté, s problémy s orientací v prostoru, případně připravit orientační plánec).

Zásadní je také vytvoření vhodného pracovního místa ve třídě, kde bude mít integrovaný žák nejvhodnější podmínky a současně nebude vyrušovat ostatní spolužáky. Ve spolupráci s učitelem je tedy potřeba zvážit, kam žákovu lavici umístit s ohledem na jeho individuální charakteristiky a potřeby (zda je žák hlučný, vykřikuje, povídá si a je nutné usměrňování asistentem pedagoga; zda žák potřebuje častější relaxační přestávky; z jaké vzdálenosti dokáže vnímat učitelův výklad; jestli má žák nějakého kamaráda, jehož blízkost bude přínosná; bude-li žák využívat další nábytek – regál pro ukládání věcí, informační nástěnku apod.).



## ORIENTACE V PRŮBĚHU DNE

Pro každého člověka je důležité vědět, co, kdy a v jakém pořadí bude během dne dělat, aby byl ve správný čas na správném místě a splnil vše, co má. Obdobně potřebují žáci s PAS znát, jak bude probíhat čas strávený ve škole. V opačném případě může být dítě frustrované z nedostatku informací, které jsou pro jeho dobré fungování zásadní.

Orientace  
v průběhu dne

Běžné rozvrhy hodin jsou často příliš obecné, dítě jim nemusí zcela rozumět, a proto opakovaně vyžaduje vysvětlení budoucího dění. V praxi to potom vypadá tak, že je dítě neklidné, opakovaně se doptává na stále stejné věci („Kdy bude tělocvik?“, „Mám hlad... a kdy už bude ten oběd?“, „Kolik minut ještě zbývá do konce hodiny?“, „Kdy si můžu hrát na počítači?“ apod.), což značně odvádí jeho pozornost a blokuje spolupráci.

Vzhledem k tomu, že osoby s PAS jsou často vizuálně myslící lidé, mají omezenou představivost a nedokážou svůj čas dostatečně dobře plánovat, je prioritní vytvořit dítěti takový rozvrh hodin, který bude podávat dostatečné informace. Je třeba vzít v úvahu vývojovou úroveň dítěte a jeho schopnost rozumět psanému textu. Pokud ještě žák funkčně nečte, rozvrh je dobré vytvořit z obrázků, které jednotlivé předměty a činnosti symbolizují.

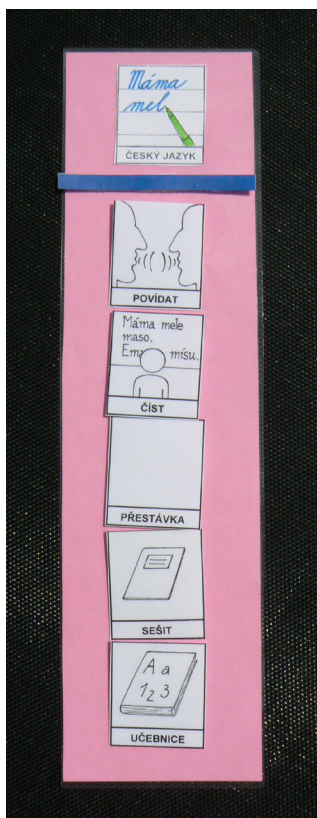
Systém práce s rozvrhem může být různý. Ně kterému dítěti stačí, může-li ho kontrolovat zrakem (má rozvrh položený nebo vyvěšený na viditelném místě), jiné dítě potřebuje vidět, že den ubíhá (odškrťává absolvované položky, po skončení hodiny uklidí kartičku s daným symbolem, posune šipku apod.).

## ORIENTACE V PRŮBĚHU HODINY

Průběh hodiny je třeba do určité míry přizpůsobit individuálním možnostem integrovaného žáka (proces střídání odpočinku a práce). Osvědčuje se opět vytvářet vizuálně jasné přehledy o průběhu jednotlivých hodin (na odpovídající úrovni – ve formě obrázků či psaného textu), které má žák aktuálně k dispozici. Do těchto tzv. pracovních schémat zaznamenáváme strukturu hodiny a její nejdůležitější části, což vyžaduje informovanost asistenta pedagoga o učitelových plánech (posloupnost,

Orientace  
v průběhu  
hodiny

využívané metody a formy práce apod.). Pro zviditelnění času můžeme využít, dle schopností a potřeb dítěte, kuchyňskou minutku, kterou natáhneme například při krátké relaxaci (po zazvonění se žák vrací k práci do lavice), lze používat papírový model hodin s nastavenou polohou ručiček, stopky na mobilu, kartu s vepsaným digitálním časem apod.



## ORIENTACE V ÚKOLU

**Orientace v úkolu** Pokud má integrovaný žák s autismem úspěšně plnit zadávané úkoly, je třeba zajistit dostatečnou přehlednost předkládaných výukových materiálů. Můžeme se setkat se žáky, kteří nejsou schopni pracovat s běžnými učebnicemi a pracovními sešity, neboť jsou málo přehledné (příliš nahuštěných informací, nejasné zadání úkolu, malý prostor na vpisování apod.). Dítě má tak problémy se správně v úkolu či zadání zorientovat, je nervózní a ztrácí možnost úkol splnit v klidu a správně. Často stačí ze stávajících materiálů vycházet a pouze drobně je upravit (označit začátek a konec práce, barevně zvýraznit čísla plněných úkolů, zvětšit pracovní list, okopírovat, vystříhnout a vlepít cvičení do vlastního sešitu v potřebné úpravě a množství, zjednodušit formulaci zadání apod.). Zejména u žáků nižších ročníků je třeba také dohlédnout na dodržování systému práce zleva doprava a shora dolů. Pokud je dítě úspěšné, má samo radost ze zvládnutého úkolu, zvyšuje se tak jeho sebevědomí a vytváří si k práci pozitivní vztah.



## SOUSTŘEDĚNÍ A POZORNOST

Jde o základní pracovní návyk. Zpočátku mohou mít děti s PAS potíže, soustředit se právě na tu činnost, která je aktuálně žádoucí (často je zaujme něco jiného, chtějí se zabývat svojí oblíbenou aktivitou apod.). Koncentrace pozornosti může být krátkodobá, a proto je důležité míru soustředění postupně a systematicky prodlužovat a trénovat (začít s menšími nároky, které postupně zvyšujeme). Dle potřeby střídáme práci a relaxační přestávky. Pokud chceme dítě upoutat, můžeme do výuky zařazovat úkoly atraktivní a zábavné, při jejichž tvorbě využijeme žákovo oblíbené téma.

Soustředění  
a pozornost

## SPOLUPRÁCE

Kooperace s druhým je hlavní podmínkou pro získávání nových vědomostí i dovedností a velmi úzce souvisí s pozorností. U některých dětí s PAS se můžeme setkat s neochotou spolupracovat. Příčin může být několik:

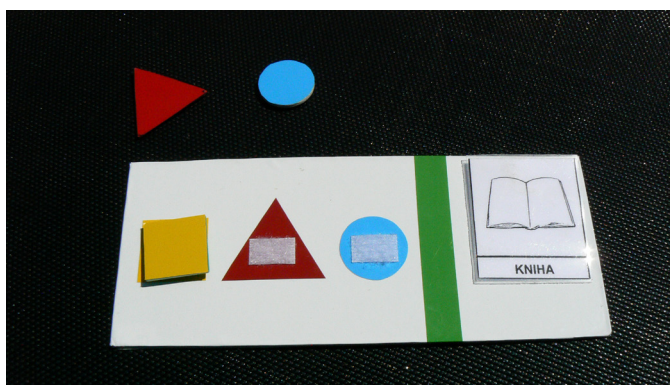
Spolupráce

- Klademe na dítě příliš vysoké nároky – v tomto případě je potřeba snížit požadavky (dítě zatím není schopno pracovat na požadované úrovni).
- Dítě nerozumí, co má dělat a co se po něm chce – nejednoznačné zadání, obtížná orientace v úkolu, dítě ztrácí chuť spolupracovat – viz výše.
- Činnost ho nebaví a není dostatečně motivováno se touto aktivitou zabývat – může být častou příčinou, neboť děti s PAS mají specifické zájmy, které je mohou zcela pohlcovat a dalece převyšují všechny ostatní nabízené podněty.

Motivace výrazně ovlivňuje chování a stává se důležitým stimulem k učení. Vzhledem k tomu, že děti s PAS nemusí mít v dostatečné míře vyvinutou vnitřní motivaci, touhu poznávat a dozvídat se nové, být v práci úspěšný, překonávat drobné překážky apod., je v praxi důležité hledat takové individuální motivy, které žáka aktivizují a vedou ke spolupráci s učitelem (ne vždy je u dětí s PAS dostatečně silným stimulem získání jedničky).

Motivace

Podle druhu lze rozdělit odměny na materiální, činnostní a sociální. Často můžeme využít právě oblíbených aktivit (uděláš, co je třeba – můžeš se po předem stanovený čas věnovat činnosti, kterou máš rád). Podle zálib žáka je možné využívat i další možnosti ilustrované na fotografiích (získání samolepky, pochutiny, smajlíka či žetonu v rámci vytvořeného motivačního systému apod.). Důležité je, aby při navazování spolupráce byla odměna dosažitelná a dítě s ní bylo předem seznámeno (nejlépe ve vizualizované podobě). Je třeba mít na dítě optimální požadavky a zvážit, zda odměňovat po splnění jednotlivého úkolu, po jedné zvládnuté hodině, po celém dnu či po několika dnech. Na druhou stranu je třeba mít na zřeteli, že dítě může mít tendence práci záměrně „šidit“, nedokončit apod. Buďte proto důslední, stanovené hranice se snažte nepřekračovat a odměňujte pouze tehdy, snaží-li se žák úkol dokončit.



Jestliže se podaří výše uvedené aplikovat v praxi, je velmi pravděpodobné, že žák nebude tolik stresovaný vnějšími podmínkami vyučovacího procesu a vznikne více prostoru pro přijímání nových informací.

## 2.2 METODICKÝ POSTUP PŘI POČÁTEČNÍM PSANÍ U ŽÁKŮ S PAS

Dosažená úroveň v oblasti grafomotoriky

U žáků s PAS se velice často setkáváme s deficitem v oblasti jemné motoriky, která úzce souvisí s grafomotorikou a ovlivňuje výkony v psaní. Dítě se tak dostává do situace, kdy je pro něj obtížné s psacím náčiním manipulovat, a vzhledem k tomu, že se nedostávají úspěchy, nemá motivaci dále se v tomto směru rozvíjet. Na aktuální úroveň grafomotorických schopností má do značné míry vliv i to, zda žák před nástupem k plnění povinné školní docházky navštěvoval nějaké předškolní zařízení, kde již absolvoval základní přípravu. Ve škole se tak můžeme setkat s dětmi, jejichž grafomotorika je na dobré úrovni, ale také s těmi, kteří odmítají s psacím náčiním pracovat. Je proto velice důležité správně vyhodnotit aktuální stav dovedností v této oblasti, navázat na ně a metodou postupných kroků dosahovat stanovených cílů. Při vlastním nácvičku psaní je vhodné aplikovat principy strukturovaného učení a vzít v potaz některé další důležité skutečnosti. Patří sem zejména:

## OBTÍŽNOST ÚKOLU A OPTIMÁLNÍ DÉLKA PRÁCE

Každé dítě s autismem je jiné a potřebuje trochu jiný přístup. Existují žáci s PAS, kteří bez obtíží zvládnou pracovat v běžných písankách, na druhou stranu někteří žáci mají velké problémy a učí se psát pouze tiskacím písmem. Volba vhodného typu písma k osvojování funkčního psaní tedy vychází ze žákových reálných možností.

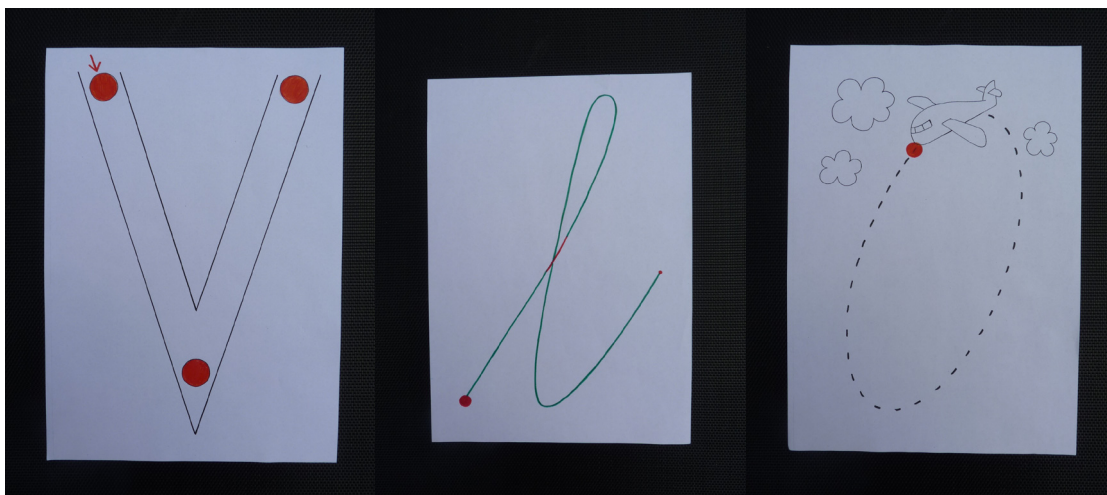
Optimální požadavky

Obecně dodržujeme posloupnost a postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu, pomalu, podle tempa osvojování (typ a velikost trénovaného grafického prvku, počet prvků na stránce a řádcích apod.). Využíváme velkou míru podpory (můžeme použít fyzické vedení či demonstraci – předvedení), postupně ji odebíráme až k samostatnému provádění jednotlivých grafických prvků.

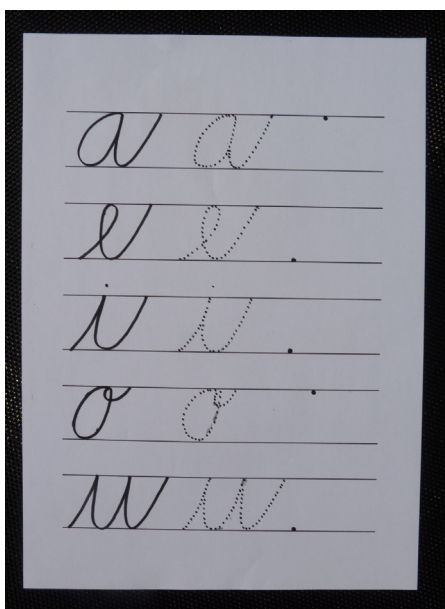
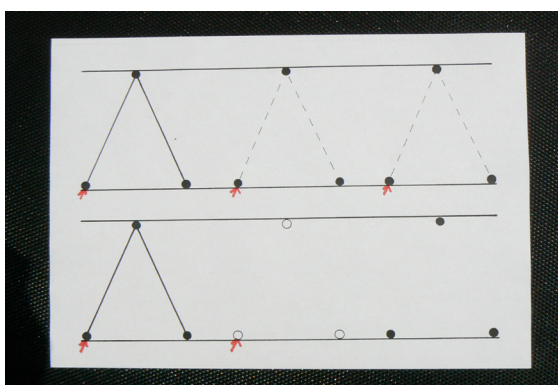
Metoda postupných kroků

V počátku nácviku volíme jednoduché úkoly, které dítě v podstatě bez obtíží motoricky zvládá. Vycházíme z toho, co dítě zajímá a baví. Pro prvotní práci je možné úkoly připravovat do nelinkovaného sešitu velikosti A4, který nabízí dostatek prostoru a umožňuje vytvořit různou strukturu zadání (linky, tečky, okénka apod.). Začínáme přes celou stránku (obr. 1). Ve chvíli, kdy žák systém práce pochopí a motoricky úkol zvládá, zadání zmenšujeme a snažíme se pracovat v širokých řádcích. Nicméně úkoly ve velikosti přes celou stránku dále zařazujeme, protože uvolňují ruku, jsou jednoduché a žáky baví.

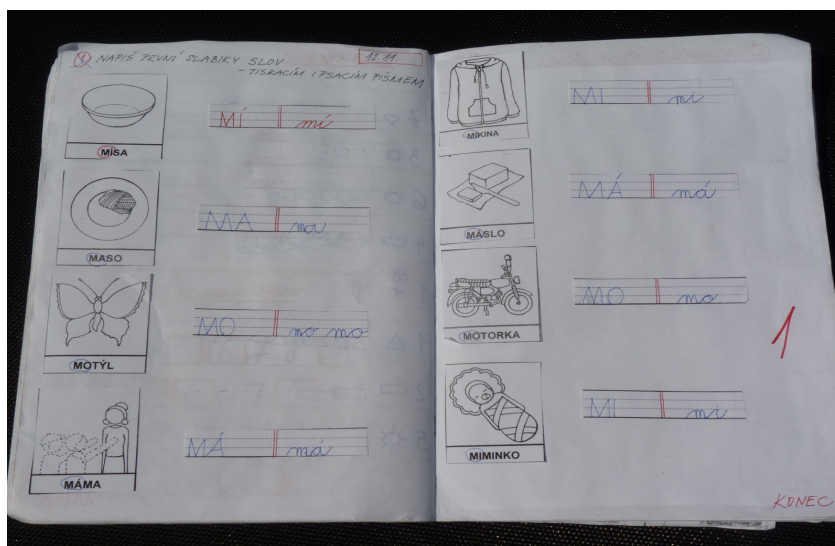
V řádcích nejprve žák naučené prvky obtahuje, postupně vizuální podporu ubíráme (čerchovaná slabá čára) a snažíme se o dosažení nápodoby dle předepsaného vzoru (obr. 2). Osvojené prvky vzájemně kombinujeme, vytváříme z nich písmena, slabiky, slova, krátké věty a systematicky zmenšujeme řádky do velikosti běžné liniaury (obr. 3, obr. 4). Zaměřujeme se na to, aby dítě pracovalo přesně, učíme ho správně odhadovat velikost, vzdálenosti i umístění jednotlivých prvků. Ochotu spolupracovat je dobré podporovat vytvářením a zařazováním úkolů, které dítě baví a na které se těší. Podle zájmu dítěte můžeme využít například oblíbené pohádkové postavičky či obrázky vesmíru, za odměnu si dítě smí vystříhnout a vybarvit obrázek dinosaura, spojovat čísla do obrázku (obr. 5). Všechna zvládnutá grafomotorická cvičení neustále opakujeme a upevňujeme naučené postupy. Pokud má dítě delší dobu obtíže s plněním nějakého úkolu, je třeba změnit zadání, snížit úroveň či počet cvičení nebo využít jiné formy vizualizace.



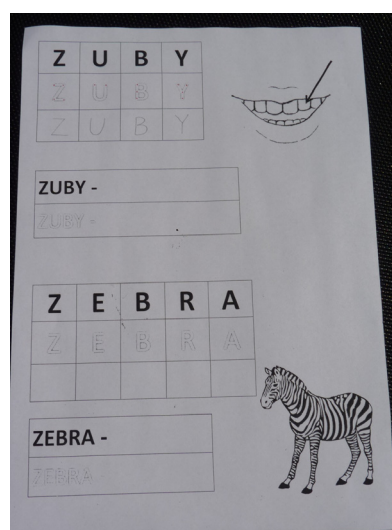
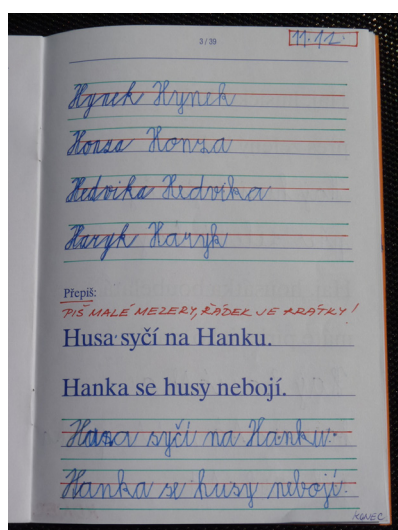
Obr. 1: Grafické prvky přes celou stránku



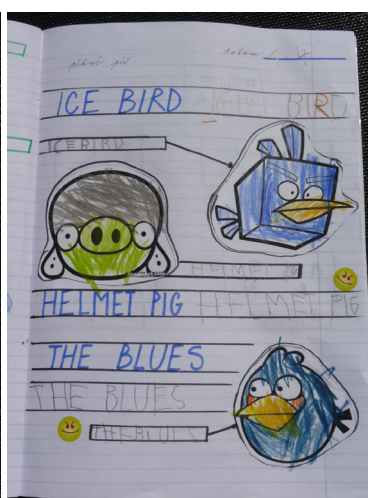
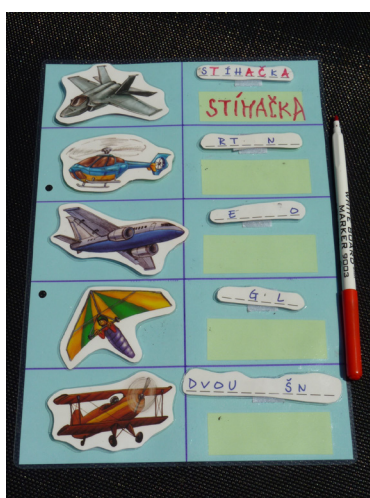
Obr. 2: Zmenšování liniatury a odebrání vizuální podpory



Obr. 3: Psaní počátečních slabik slov v běžné liniatuře



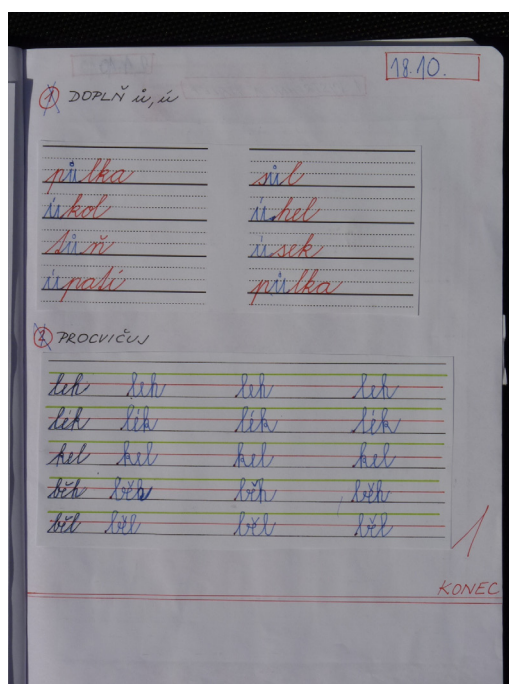
Obr. 4: Psaní slov v běžné liniatuře (psací i tiskací písmo)



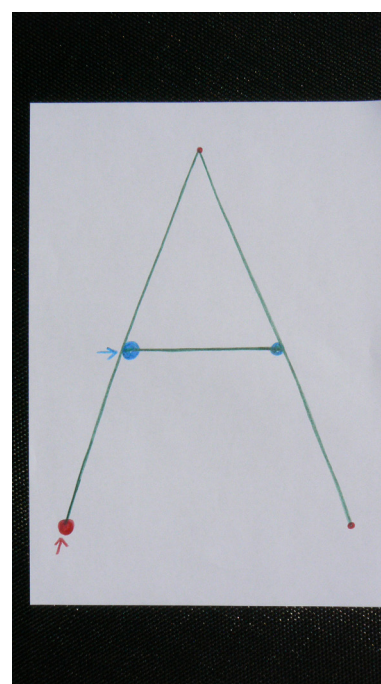
Obr. 5: Zábavné úkoly s oblíbenými tématy

## JEDNOZNAČNÉ ZADÁNÍ (PODPORA SAMOSTATNOSTI A ORIENTACE)

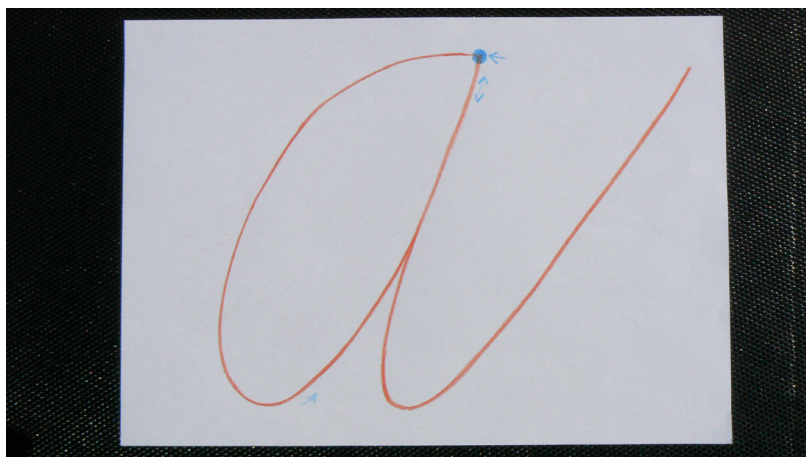
Vizualizace zadání Existuje široká nabídka písanek, ze kterých je možné čerpat (viz doporučená literatura). Je však důležité využívat pouze jejich vhodné části a všechny materiály upravovat dle potřeb žáka (nakopírovat a vlepít do sešitu, zvětšit, doplnit, upravit apod.). Zadání jednotlivých cvičení by mělo být vizuálně jasné, přehledné, stručné, bez zbytečných rušivých podnětů, aby žák ihned pochopil, co se po něm chce. K tomu lze využít barevné oddělování a podtrhávání, číslování úkolů, rámečky s instrukcemi aj. (obr. 6). V počátcích nácviku je důležité vizualizovat pomocí bodů, odkud kam má být tah jednotlivých grafických prvků veden, směr vedení čar může určovat šipka (obr. 7, obr. 8). Pokud chceme, aby žák daný grafický prvek opakoval několikrát, musíme vizuálně označit konkrétní počet tahů. Do informačního rámečku na stránce napíšeme číslici, jestliže žák nepočítá, můžeme počet označit barevnými kódy, které si postupně odškrtává, nebo mu připravíme tři pastelky a každou musí daný úkol splnit (obr. 9). Tím zajistíme předvídatelnost délky trvání úkolu. Příprava sešitů a dalších podkladů pro nácvik grafomotoriky tak může být časově náročná, ale je dobrým vkladem a sto procentně se vyplatí.



Obr. 6: Zřejmé zadání domácího úkolu



Obr. 7: Označení směru tahů pomocí šipek



Obr. 8: Označení směru tahů pomocí šipek (psací písmo)



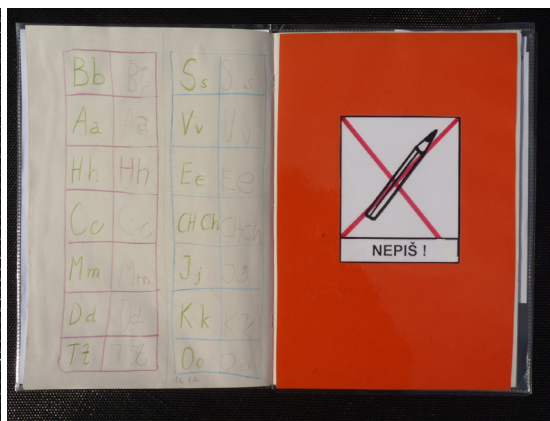
Obr. 9: Varianty znázornění počtu opakování v informačním rámečku

Samostatnost dítěte podpoříme, když se v sešitě naučí bez pomoci orientovat. Jestliže má potíže identifikovat, kde minule skončilo, můžeme trénovat používání záložky nebo kancelářské spony, která mu pomůže určit začátek práce (obr. 10). Je však důležité zvolit takovou variantu, která nebude odvádět žákovu pozornost od plnění úkolů. Pro ukončení práce začínáme co nejdříve používat vizuálně jasný symbol (podtržení barevnou pastelkou, vyznačení obrázku, čísla strany apod.), protože právě konec je informace, která dítě s autismem nejvíce zajímá – ihned po začátku výuky listuje sešitem, sleduje množství cvičení, vyptává se pedagoga a hledá poslední úkol (obr. 11). Můžeme se setkat s tím, že děti mají zafixované špatné postupy, pracují nesystematicky a nedbale, přeskakují řádky, píší zprava apod. Proto se snažíme tyto postupy zautomatizovat a důsledně vyžadujeme dodržování systému práce zleva doprava a shora dolů, učíme dítě orientaci na pracovní ploše, na stránce i na řádku.

Určení začátku a konce práce



Obr. 10: Záložky pro určení začátku práce



Obr. 11: Symbol pro ukončení práce

## VOLBA PSACÍHO NÁČINÍ A SPRÁVNÝ ÚCHOP

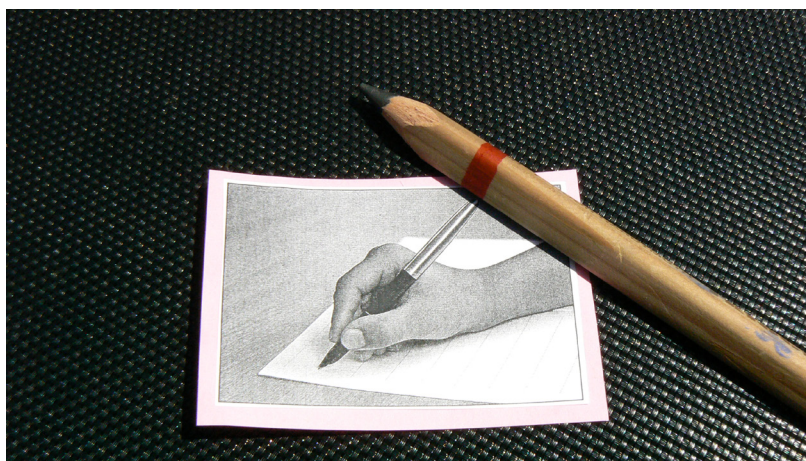
**Psací náčiní** Při počátečním psaní volíme pro snazší manipulaci trojhranné psací náčiní a bereme v potaz také to, jaké psací náčiní preferuje sám žák. V současné době lze na trhu vybírat z poměrně široké nabídky. Návčik můžeme začít s trojhrannou silnější tužkou, která je pro prvotní cvičení vhodná (psaní perem vyžaduje vyšší úroveň motorických schopností). V případě slabého přitlaku volíme psací náčiní, kde otlak na papíru bude viditelný (např. silný fix, pero se silnou stopou), aby dítě mohlo kontrolovat výsledky své práce a být přitom úspěšné. U žáků, kteří se s psaním teprve seznamují nebo mají nějaké obtíže (křečovitý úchop, narušení plynulosti posunu ruky aj.), je vhodné před vlastním návčikem psaní zařazovat úkoly na uvolnění ruky. Můžou to být například nejrozličnější cvičení jemné motoriky (vhazování, navlékání, šroubování, zatloukání, manipulace s komponenty stavebnic apod.), můžeme zařadit rozcvičku paže, ruky a prstů nebo psaní a kreslení na velké ploše (svisle na stěně, na zemi). Jako psací náčiní lze využít široké štětce, houby na nádobí, předměty s držátkem obalené molitanem, různé druhy pastelů, voskovek apod. Pro některé děti může být motivační psát či kreslit do mouky nebo písku, použít prstové barvy či jiné alternativní prostředky. Jestliže žák nechce při těchto aktivitách kooperovat, zvažte, jak je upravit (zvizualizujte počet tahů uvolňovacího cviku, vymezte čas spolupráce natažením minutky, rozkreslete doprovodnou říkanku k rozcvičce ruky do obrázků apod.). Pokud tyto chvílky budou probíhat pravidelně, zařaďte je do pracovního schématu průběhu hodiny.

**Úchop psacího náčiní**

Správný úchop psacího náčiní je pro optimální vývoj v této oblasti velice důležitý. Setkáváme se však s žáky, kteří budou-li neustále opravováni a napomínáni, ztratí zájem a chuť cokoli dělat. Pokud má dítě k této činnosti negativní vztah, mělo by pro nás být důležitější, aby nejprve ochotně spolupracovalo. Na správném úchopu v těchto případech zpočátku netrváme, s úpravou začínáme později, až bezpečně víme, že dítě bez problémů plní úkoly, které mu zadáváme. S tím také souvisí chybná výška úchopu, kdy děti drží psací náčiní příliš vysoko nebo příliš nízko. Zde si můžeme pomoci vizualizací (fotografie), násadkou, ale i nalepením proužku barevné samolepící



fólie nebo obtočením gumičky do správné výšky úchopu (obr. 12). Při osvojování či přeučování špatně zafixovaného úchopu je zásadní postupovat pomalu. Lze zvolit zástupný symbol, který dítěti v sešitě určí nejprve jedno písmeno, které je třeba psát se správným držením psacího náčiní, poté žáka pochválíme či odměníme. Po opakovaném zvládnutí požadavky systematicky zvyšujeme a špatný úchop odbouráváme.

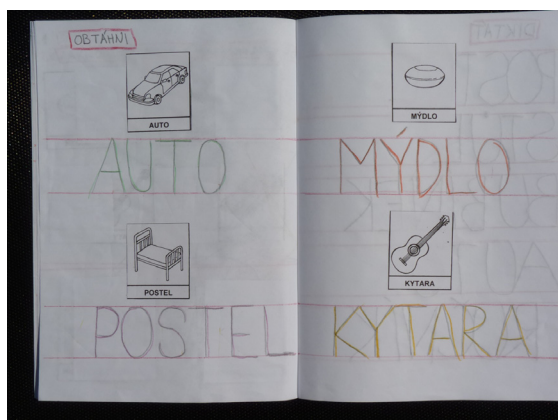


Obr. 12: Vizualizace úchopu

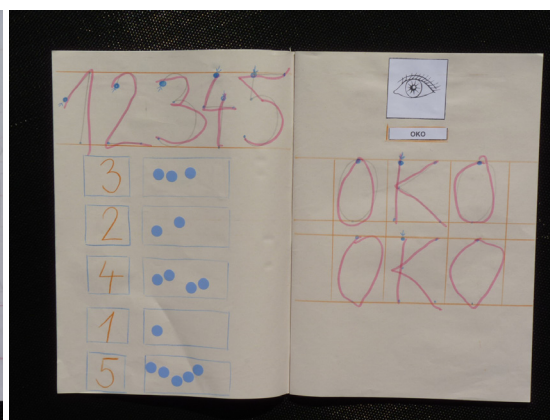
## POČÁTEČNÍ PSANÍ V DALŠÍCH SOUVISLOSTECH

Žáci s autismem si mohou osvojit techniku psaní, ale je třeba pohlídat, aby psaní bylo funkční a dítě bylo schopno naučené využívat v různých situacích. Proto se snažíme již od počátku propojovat psaní se čtením a počítáním, zařazovat témata probíraná v oblasti Člověk a jeho svět apod. Do sešitu například předepíšeme známé slovo velkým tiskacím písmem, žák slovo přečte, obtáhne, čarou spojí se správným obrázkem, přepíše a navíc může ve slově, postupem zleva doprava, vyhledat jmenované písmeno. Abychom měli záruku, že žák s PAS nepíše pouze mechanicky bez porozumění, využíváme při práci různé obrazové materiály (fotografie, obrázky, knihy), které s psaným slovem či textem souvisejí (obr. 13). Stejným způsobem postupujeme i při psaní číslic (obr. 14).

Zásada – „Vím, co píšu.“



Obr. 13: Opis v souvislosti s obrázkem



Obr. 14: Psaní číslic s porozuměním

Stíratelné pracovní listy Pokroky v této oblasti se mohou někdy dostavovat pomaleji, než očekáváme. Proto je důležité časté opakování a procvičování naučeného. Přípravu nám mohou usnadnit pracovní listy, které zalaminujeme nebo vložíme do silnějších průhledných obalů a dítě na nich pracuje stíratelným fixem (obr. 15).



Obr. 15: Psaní na stíratelné pracovní listy

Kreslení Psaní jde také ruku v ruce s kreslením a pro malé děti je i přirozenější. Rozvoj kresby je třeba u dětí s autismem v důsledku porušené představivosti trénovat a nespolehat, že si samy kresbu osvojí přirozenou cestou. Obtížnost je důležité přizpůsobit aktuální úrovni v souvisejících oblastech. Patří sem zejména úroveň abstraktně-vizuálního myšlení, schopnost imitace a grafomotorické schopnosti – zda dítě kreslí čáry, geometrické tvary apod. Zde existuje mnoho variant, jak dítě zaujmout. Může dokreslovat chybějící části obrázku podle vzoru nebo beze vzoru, učit se například kreslit obrázky dle učitele nebo dle procesuálního schématu (domeček, sněhulák) apod. Spontánní kresba zpravidla vychází z jejich aktuálních zájmů (plánky MHD,

kreslení dinosaurů apod.) a nabízí se tedy tuto zálibu využít především motivačně, jako prostředek k navázání cílené spolupráce.

## 2.3 METODICKÝ POSTUP PŘI POČÁTEČNÍM ČTENÍ U ŽÁKŮ S PAS

Stejně jako při psaní mohou být i výkony jednotlivých žáků s PAS v oblasti čtení výrazně odlišné. V praxi se běžně setkáváme s žáky s autismem, kteří již v předškolním věku znají všechna písmenka malé i velké tiskací abecedy, snaží se číst, nebo už dokonce čtou. V těchto situacích je žák s učivem po nástupu povinné školní docházky napřed, tyto schopnosti pouze dále funkčně rozvíjíme a vzniká větší prostor pro řešení jiných problémů, které integrace zpravidla přináší. V některých případech však může mít dítě obtíže se zvládnutím dílčích předpokladů, které se čtením souvisí, a úspěchy tím mohou být blokovány. Proto je třeba do výuky zařazovat úkoly na jejich procvičování a podle dané vývojové úrovně začít s vlastním nácvikem čtení.

Dosažená úroveň v oblasti čtení

### PŘEDPOKLADY PRO OSVOJENÍ ČTENÍ

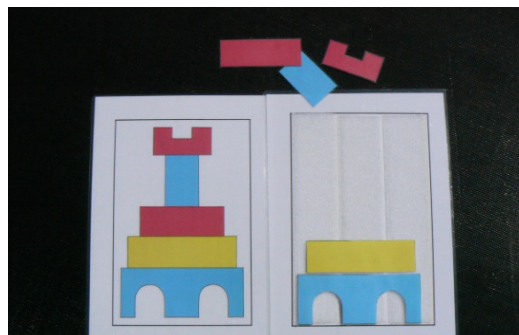
Dostatečně rozvinuté zrakové a sluchové vnímání, pravolevá orientace a další dílčí předpoklady jsou pro úspěšné zvládnutí čtení nezbytné. Stejně jako u žáků zdravých můžeme tyto úkoly připravovat v zábavné a hravé podobě, pouze v přehlednější a zpočátku jednodušší podobě. Tím žákům s PAS výuku příjemně a smysluplně zpestříme. Vytváříme cvičení například na třídění předmětů, rozlišování barev a tvarů, hledání rozdílů na obrázcích, rozlišování podobných obrázků (párování, vybírání dvou shodných z řady), skládání obrázků z částí, puzzle aj. (obr. 16). Dle vlastních potřeb a individuálně zvolených parametrů si můžeme vyrábět nejrůznější pracovní listy na procvičení imitace, kdy dítě skládá barevné části na ploše dle vzoru (obr. 17). Můžeme využít i stavebnice, mozaiky nebo magnetické tabulky s komponenty geometrických tvarů, které děti skládají dle kreslené předlohy či modelu. Formou jednoduchých her rozvíjíme i zrakovou paměť. Vhodnou klasickou pomůckou je pexeso, ale můžeme zařazovat i hry dle vlastní fantazie. Například dítěti na krátkou chvíli ukážeme předměty a ono poté z nabídky vybere ty, které si zapamatovalo. Další možností je sestavování rozložených komponentů na ploše podle ukázané předlohy apod. Při výuce nesmíme zapomínat na rozvíjení sluchového vnímání, které je pro čtení, psaní i počítání velice důležité. Zařazujeme cvičení na rozlišování zvuků (předmětů, hudebních nástrojů, zvířat), nápodobu rytmu, ale i na schopnost rozlišovat slova, slabiky a hlásky (vytleskávání slov, určování počtu slabik, rozlišování délky slabik apod.). Pro lepší spolupráci a porozumění je dobré i zde používat vizuální podporu (obr. 18, obr. 19). Další důležitou součástí je nácvik systému práce. Dodržování

Předpoklady pro osvojení čtení

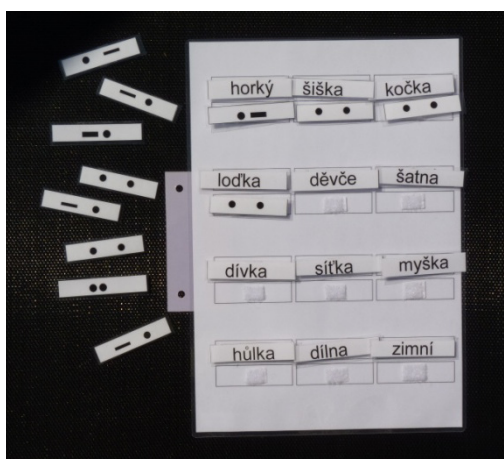
postupu zleva doprava a shora dolů vyžadujeme při plnění všech úkolů. Cíleně však vytváříme úkoly například na řazení předmětů či obrázků nebo používáme pracovní listy obrázkového čtení, pomocí kterých žáka učíme, aby si ukazoval prstem a správně systém práce dodržoval.



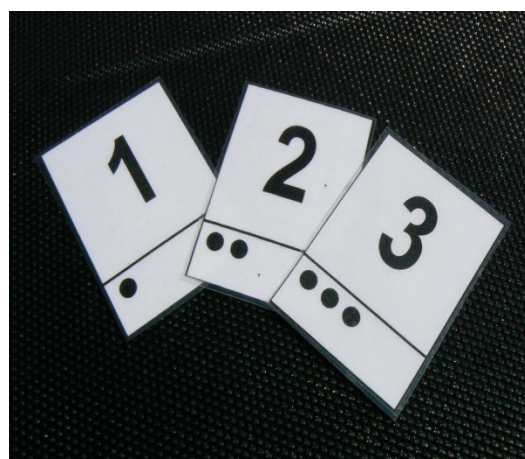
Obr. 16: Určení odlišného obrázku z řady



Obr. 17: Skládání na ploše dle vzoru



Obr. 18: Vizualizace délek slabik ve slovech



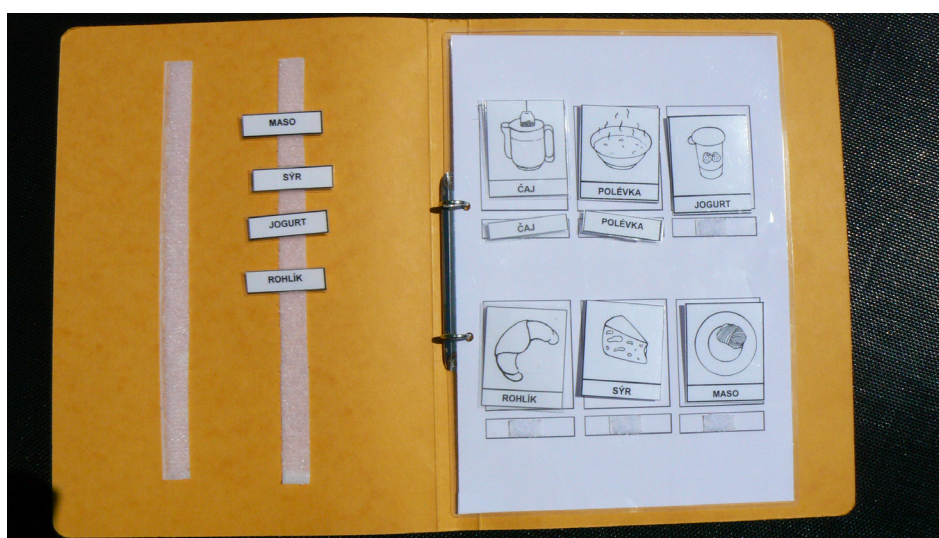
Obr. 19: Karty s vizualizovaným počtem

## VLASTNÍ NÁCVIK ČTENÍ

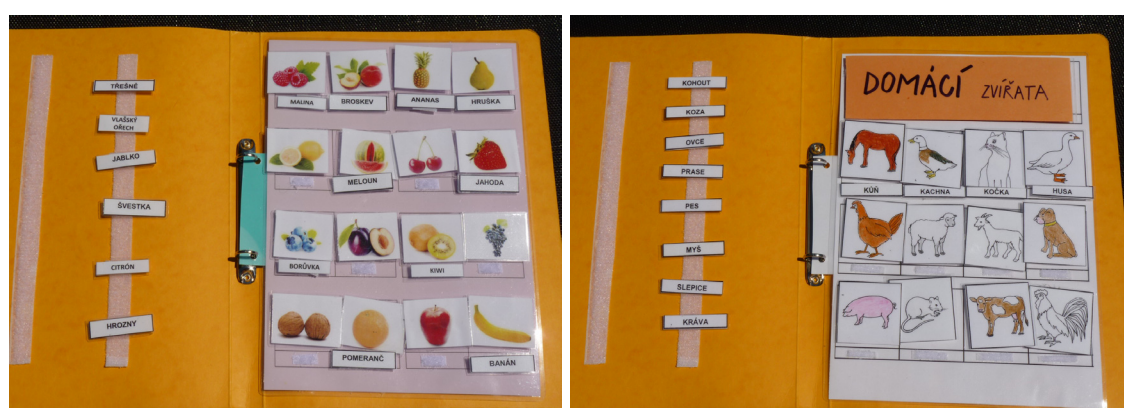
**Globální čtení** Některé děti s autismem mohou být z předškolní přípravy naučené na systém globálního čtení, který výrazně podporuje porozumění čteným slovům a může být naší startovní čarou. Tato metoda pracuje s fotografiemi a obrázky s popiskem znázorněného předmětu (obr. 20). Nejčastěji se používají obrázky předmětů a činností, se kterými se dítě setkává v běžném životě. Dítě se učí přiřazovat karty s nápisem k obrázkům s nápisem (obr. 21). Zpočátku žáci mohou zaměňovat podobná nebo stejně dlouhá slova, ale důsledným procvičováním se chyby odstraní. Jsou děti, které si velice rychle jednotlivá slova tvarově zapamatují, a tím, že je slovo zafixováno vždy v souvislosti s vizuální podporou, začínají globálně číst (tedy s porozuměním). V tuto chvíli můžeme čtení procvičovat přiřazováním známých nápisů k obrázkům bez nápisu (obr. 22).



Obr. 20: Ukázky obrázků pro globální čtení



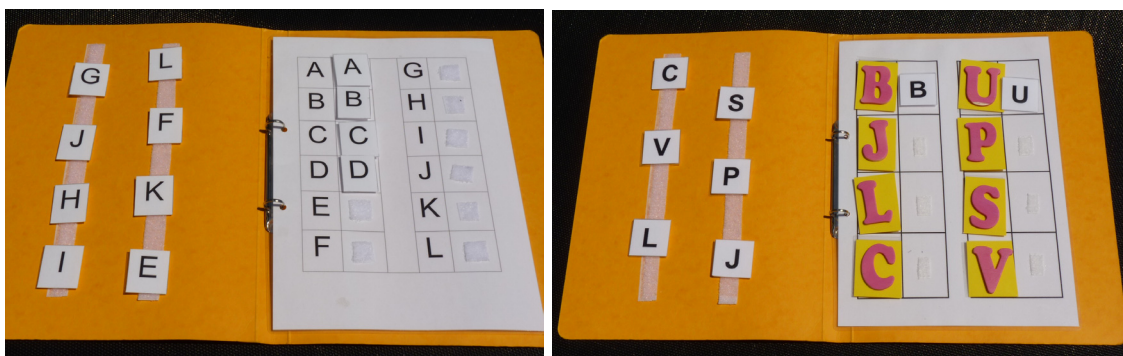
Obr. 21: Přiřazování nápisů k obrázkům s nápisem (jídlo)



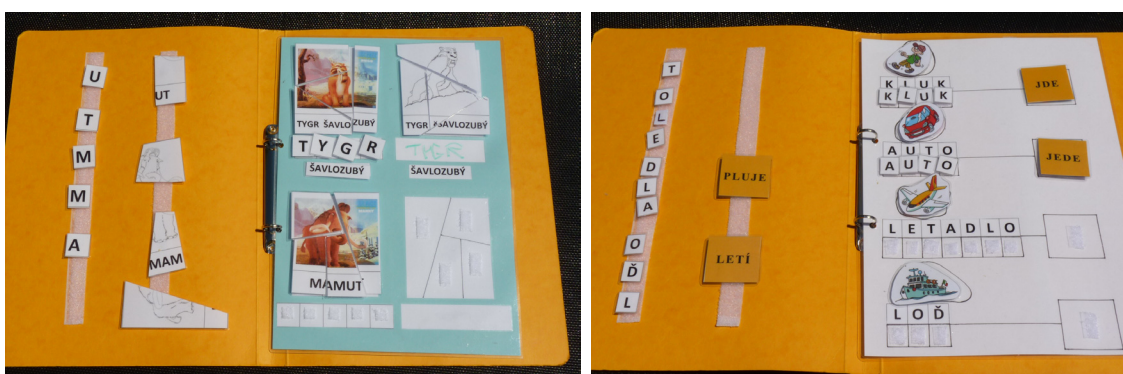
Obr. 22: Přiřazování nápisů k obrázkům bez nápisu (ovoce, zvířata)

Vyvození hlásek a jejich spojování

Většinou se dále rozvíjí globální čtení současně s běžně používanou analyticko-syntetickou metodou, kdy se žák učí jednotlivá slova dělit na písmena a slabiky. Současně tedy dítě učíme párovat písmena, která pedagog pojmenovává, aby si žák podvědomě spojoval obraz se zvukem, ať už mechanicky (obr. 23), nebo v souvislosti s obrázkem a textem (obr. 24).

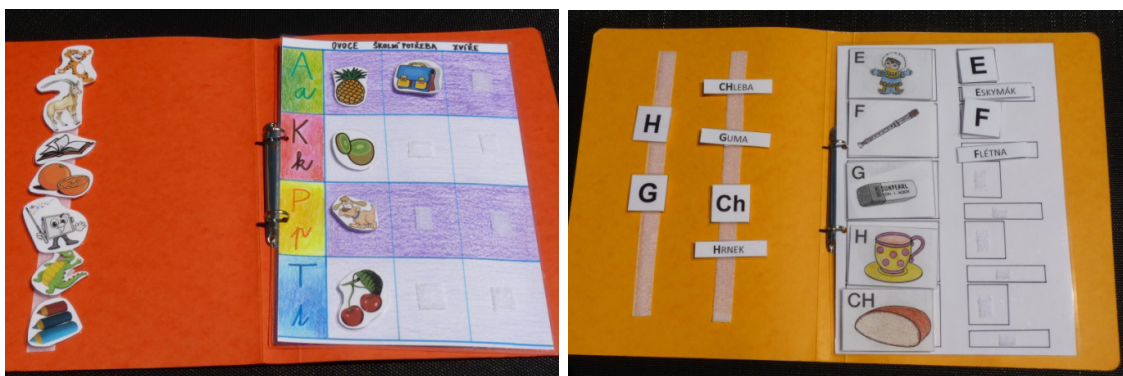


Obr. 23: Párování písmen



Obr. 24: Skládání slov z písmen dle vzoru v souvislosti s obrázkem

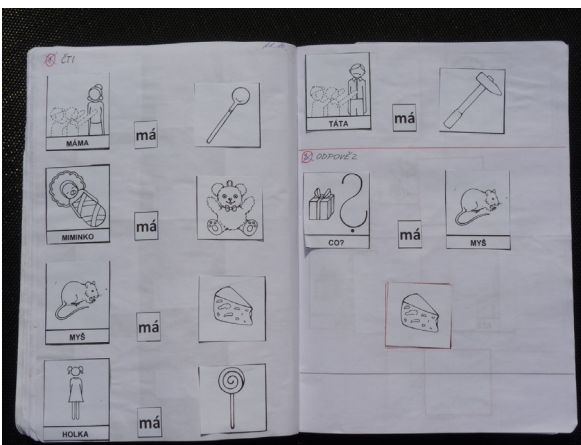
Jestliže si dítě utvrdí některá písmena, dále s nimi pracujeme a procvičujeme je – vyhledávání daného písmene ve slově, které žák globálně přečte, určení počátečního či posledního písmene slova apod. (obr. 25). Písmeno „A“ lze také využít jako spojku při čtení vět z obrázků (obr. 26). Z osvojených písmen dále tvoříme slabiky, které zařazujeme do čtených vět (obr. 27) nebo z nich sestavujeme jednoduchá slova.



Obr. 25: Určení počátečního písmene

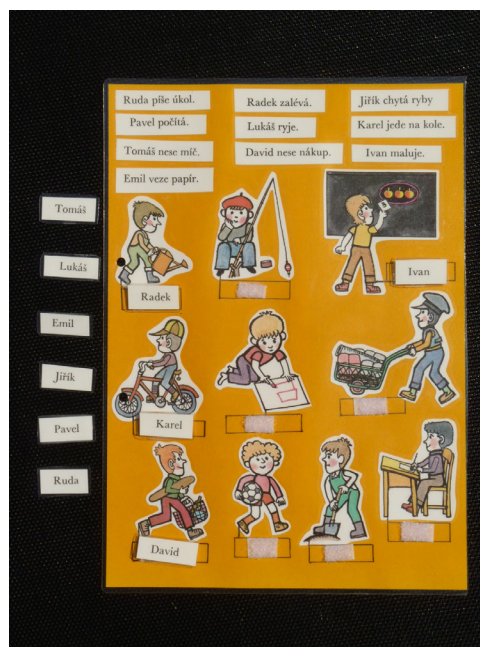


Obr. 26: Písmeno „A“, „I“  
ve funkci spojky



Obr. 27: Slabika „má“ v obrázkové větě

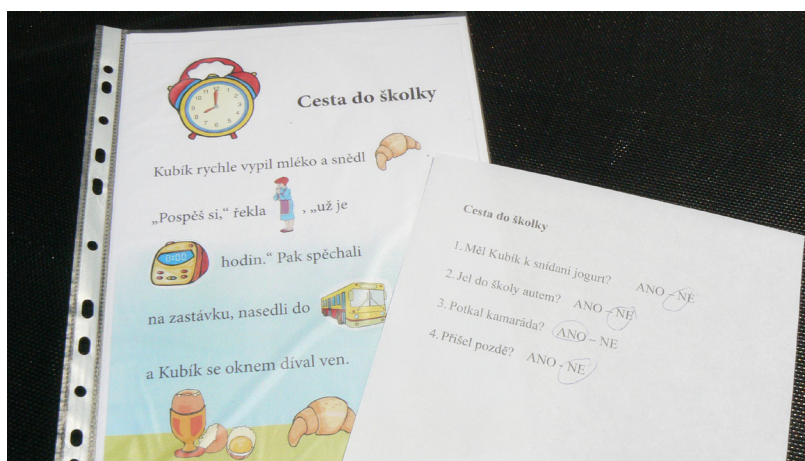
Pro snadnější vyvození hlásek lze vytvářet přehledy tiskací i psací abecedy, děti si k nim mohou samy kreslit či dolepovat obrázky. Některým žákům vyhovují běžně prodávané přehledy, které splňují potřebné parametry (viz doporučené zdroje). (Zásada – „Vím, co čtu.“) Postupně trénujeme čtení slov, slovních spojení a krátkých vět. Je potřeba si uvědomit, že pokud dítě se slovem či větou pracuje, musí být zpočátku uvedena vždy v souvislosti s obrázkem, abychom měli kontrolu, že žák čtenému rozumí. K tomu nám dobře poslouží variabilní laminované pracovní listy, kdy dítě text přiřazuje k odpovídajícím obrázkům (obr. 27).





Obr. 27: Čtení vět s porozuměním

Vhodnou pomůckou také mohou být krátké příběhy či pohádky s obrázky a žák do předčítaného textu doplňuje pouze nakreslená slova. Nejsou výjimkou děti, které si časem „přečtou“ dlouhé texty, nebo je dokonce odříkávají z paměti, ale chybí zde porozumění, a tím se čtení stává nefunkčním. Pokud si dítě začíná číst jednoduché texty samostatně, je třeba porozumění obsahu ověřit pomocí kontrolních otázek, které nám dítě zodpoví verbálně, později i písemně (obr. 28). V případě, že pracujeme již se souvislým textem (čítanka, kniha), je důležité dítěti v textu označit délku čteného (pomocí barevného vyznačení, zatržení, napsání čísla stran apod.), aby dokázalo předvídat, co ho čeká.



Obr. 28: Kontrolní otázky k porozumění textu

Běžně se setkáváme s dětmi s PAS, které zálibu ve čtení nemají. Někteří se odmítají písmeny zabývat a čtení pro ně může být problematické. Zde nám opět zbývá jediná možnost, a to začít pracovat s obrázky a názvy motivačně silných témat (přiřazování jmen dinosaurů, skládání názvů stanic tramvaje číslo 5 apod.). Existuje také velké množství výukových programů na PC (například z řady Všeználek, Alík, Méďa), které lze pro počáteční čtení využít. Ne všechny jsou pro žáky s PAS ideální, ale mohou pro ně být příjemným zpestřením a prostředkem k navázání spolupráce.



## SHRNUTÍ



Předpokladem pro úspěšné zvládnutí počátečního čtení a psaní u žáků s PAS je využívání metodiky strukturovaného učení, jejíž principy by měly v maximální možné míře zajistit celkovou pohodu žáka. Dle jeho individuálních potřeb upravujeme podmínky, přístup, pomůcky a jiné výukové materiály. Při vlastním nácviku je důležité vycházet z reálné úrovně žáka v dané oblasti, která může být zpočátku pod očekávanou hranicí. Metodou postupných kroků a s využitím motivačních pobídek se snažíme dosahovat stanovených cílů.

## LITERATURA



### Použitá literatura:

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

### Internetové zdroje:

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6. Dostupné na: <http://www.upol.cz>.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné na: <http://www.upol.cz>.

### Zdroje fotografií pomůcek:

1. BŘEZINOVÁ, L.; HAVEL, J.; STADLEROVÁ, H. *Písanka pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-650-5.
2. PELÁNOVÁ, V.; SMUTNÁ, M.; STRAPÁČOVÁ, L. a kol. *ZŠ, Brno, Štolcova 16*.
3. <http://www.kupkanet.com/cz/katalog/>.

### Doporučená literatura a internetové zdroje:

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6. Dostupné na: <http://www.upol.cz>.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné na: <http://www.upol.cz>.

4. HEMZÁČKOVÁ, K.; PEŠKOVÁ, J. *Hůlková písanka*. 3. vyd. Praha: Parta, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7320-110-4.
5. KROBOT, M. *Učíme se abecedu – pracovní sešit pro 1. ročník*. 2. vyd. Brno: Nová škola, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7289-326-3.
6. LINC, V. *Učíme se psát 1, 2, 3*. Praha: Komenium, 1985.
7. PROCHÁZKOVÁ, E. *Ilustrované slabiky – pracovní sešit pro 1. ročník*. 2. vyd. Brno: Nová škola, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7289-274-7.
8. <http://autismus-a-my.cz/>.
9. <http://www.kupkanet.com/cz/katalog/>.
10. <http://www.upol.cz/>.



---

# PODPORA ROZVOJE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ U SLABOZRAKÝCH A NEVIDOMÝCH ŽÁKŮ

---

*Janíková Dana, Páchová Nastá*

Školní zralost  
dítěte  
se zrakovým  
postižením

Základním předpokladem pro úspěšné zvládnutí školních nároků, tedy i pro výuku čtení a psaní u dětí s vážným postižením zraku, je dosažení potřebné úrovně školní zralosti. Každé dítě má své individuální rysy a je v určitých konkrétních oblastech odlišné od ostatních. Obecně je však možné říci, že při nástupu do 1. ročníku základní školy je u zdravých šestiletých dětí (případně sedmiletých po odkladu školní docházky) připravenost pro zvládání školních povinností přibližně na stejné úrovni. U dětí s těžkým zrakovým postižením neprobíhá vývoj tak samozřejmě a rovnoměrně jako u dětí zdravých. Příčina tkví v nemožnosti nebo ve vážném omezení vnímání okolního světa zrakem. Když si připomeneme, že 80 % informací získáváme zrakem, je zřejmé, že vývoj dítěte s vážným postižením zraku probíhá jinak než u dítěte zdravého.

Specifika  
vývoje dítěte  
se zrakovým  
postižením

U slabozrakých dětí a u dětí se zbytky zraku je třeba individuálně navozovat vhodné podmínky pro zrakové vnímání podle různého druhu a stupně poškození zraku. Ještě více podpory pro správný vývoj potřebuje dítě nevidomé. Nezbytná je pomoc dospělého, který mu zprostředkovává informace o okolním světě a motivuje ho k poznávání a učení prostřednictvím rozvoje ostatních (tzv. kompenzačních) smyslů. Nejdůležitějšími kompenzačními smysly jsou hmat a sluch, svou roli ale také hraje rozvoj čichu a chuti tak, aby se poznávání stalo co nejvíce ucelené a pro dítě zajímavé a přitažlivé. Velmi podrobně se vývojem a podporou hry dětí se zrakovým postižením zabývá Y. Moleman a kol. (2014).

Z výše uvedených důvodů je zřejmé, že dítě s vážným postižením zraku potřebuje i za předpokladu dobrých rozumových schopností pro dosažení školní zralosti více času. Proto je také většině těchto dětí doporučován odklad školní docházky. V případě, že rodina dítěte spolupracovala aktivně s poradci rané péče a pak se speciálněpedagogickým centrem pro zrakově postižené a současně dítě navštěvovalo mateřskou školu, bývá zpravidla v sedmi letech pro nástup do školy dobře připraveno. Znamená to, že slabozraké dítě zvládlo základy grafomotoriky a dokáže pracovat s přiměřeně zvětšenými a kontrastními obrázky jemu individuálně přizpůsobenými; nevidomé dítě se orientuje v základní jednotce bodového písma – šestibodu. Dítě se zrakovým postižením dobře připravené na školu zvládá také mimo jiné základní pravidla chování, dokáže využívat kompenzační smysly, respektive využívat zrak podle svých možností, dokáže se přiměřeně dlouho soustředit na práci, zvládá základy sebeobsluhy, má přiměřené vyjadřování, má rozvinuty matematické představy alespoň v oboru do šesti atd. Při vývoji dítěte však záleží na mnoha dalších faktorech (úroveň rodiny, rozumové předpoklady dítěte, případně další přidružené postižení atd.), a tak může nastat situace, že ani po dovršení sedmého roku věku nemusí zvládat vše, co by mělo při nástupu do školy umět. Prvním krokem při vzdělávání je tedy nutnost podrobně se seznámit s konkrétním dítětem, o které pečujeme. Je třeba ověřit si jeho současné znalosti, dovednosti a preference a na základě těchto zjištění pak vypracovat individuální vzdělávací plán, který povede k dalšímu rozvoji ve všech oblastech, tedy i k postupnému osvojení čtení a psaní ve zvětšeném černotisku nebo v bodovém písmu. Je zřejmé, že rychlost osvojování nových dovedností bude individuální a u jednotlivých dětí se může značně lišit. Velmi důležitá v tomto období je spolupráce s rodinou dítěte, která ho nejlépe zná a dokáže poradit s jeho případnými individuálními zvláštnostmi.

Dále je také nezbytná spolupráce s příslušným speciálněpedagogickým centrem pro zrakově postižené, které metodicky vede celý proces vzdělávání, půjčuje školám speciální pomůcky a vypracovává nezbytnou dokumentaci potřebnou k zařazení dítěte do školy.

## 3.1 PODPORA ROZVOJE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ U SLABOZRAKÝCH ŽÁKŮ

### 3.1.1 DOPORUČENÉ PODMÍNKY A POMŮCKY K VÝUCE SLABOZRAKÉHO ŽÁKA

Prostředí běžné třídy vyhovuje dětem s plnohodnotným viděním. Pokud má mít slabozraký žák podmínky k výuce srovnatelné s dětmi intaktními, potřebuje prostředí uzpůsobit svým specifickým potřebám, zejména potřebě sledovat zrakové podněty z kratší vzdálenosti a při vhodné intenzitě osvětlení. Nutností bývá také zajištění učebních materiálů v dostatečné velikosti a kvalitě provedení.

**Pracovní místo** žáka je vhodné zvolit v první řadě pro krátkou vzdálenost od tabule a možnost bližšího kontaktu s učitelem. Nejkratší vzdálenost a dobrý úhel pohledu na tabuli poskytuje žákovi sezení v první lavici v prostředním oddělení, dobrou volbou bývá také první lavice v levé řadě při pohledu k tabuli. Žák sedí u vnitřní uličky, aby si podle potřeby mohl přijít blíže k tabuli. Při výběru místa zohledňujeme konkrétní zrakovou vadu, např. omezení zorného pole, zachované vidění pouze na jednom oku, preference určitého úhlu při sledování zrakem apod. Lavice slabozrakého žáka by měla být vybavena sklopnou deskou, která je nepostradatelnou pomůckou pro žáky, u nichž je vlivem zrakového postižení zkrácena vzdálenost, ze které čtou text, prohlížejí si obrázky v učebnici a píšou. **Sklopná deska** umožní svým nakloněním až do 60 % přiblížit práci do blízkosti požadované vzdálenosti při zachování správného ergonomického sezení, tím odpadá nadměrné naklánění žáka nad klasickou rovnou lavicí spojené s přetěžováním krční páteře. Zachováno je správné osvětlení pracovní plochy, žák si nestíní práci hlavou. Sklopná deska je součástí některých speciálních školních lavic. Jednodušším řešením je pořízení samostatné sklopné desky, kterou lze pouhým položením umístit na běžnou školní lavici. Sklopná deska by měla mít minimální rozměr 40 × 60 cm, aby ji žák mohl používat nejen ke čtení, ale také pro psaní. Vedle sklopné desky je nutné zajistit žákovi pevné místo na rovné lavici k odkládání školních pomůcek.

Volba  
a vybavení  
pracovního  
místa ve třídě

**Světelné podmínky ve třídě a na pracovním místě žáka** jsou dalším významným faktorem, který ovlivňuje kvalitu zrakové práce žáka. Nároky na intenzitu osvětlení nejsou u slabozrakých žáků jednotné, liší se podle typů zrakových vad. Části žáků postačí běžné osvětlení kvalitními stropními svítidly. Některým žákům se pracuje lépe při vyšší intenzitě světla, preferují kombinaci stropního osvětlení s lokálním přisvětlením lampičkou. Lampičku umístíme v lavici nebo u lavice žáka tak, aby osvětlovala rozptýleným světlem celou pracovní plochu, ale neoslňovala ho. Část slabozrakých žáků je na světlo zvýšeně citlivá, někteří z nich proto používají na doporučení lékaře i v místnosti brýle se ztmavenými skly nebo barevnými filtry. Většina slabozrakých žáků je citlivá na přímé sluneční paprsky, které je snadno oslní. Světelné podmínky upravíme zatažením žaluzií nebo závěsů v kombinaci s umělým světlem.

Uzpůsobení práce do dálky

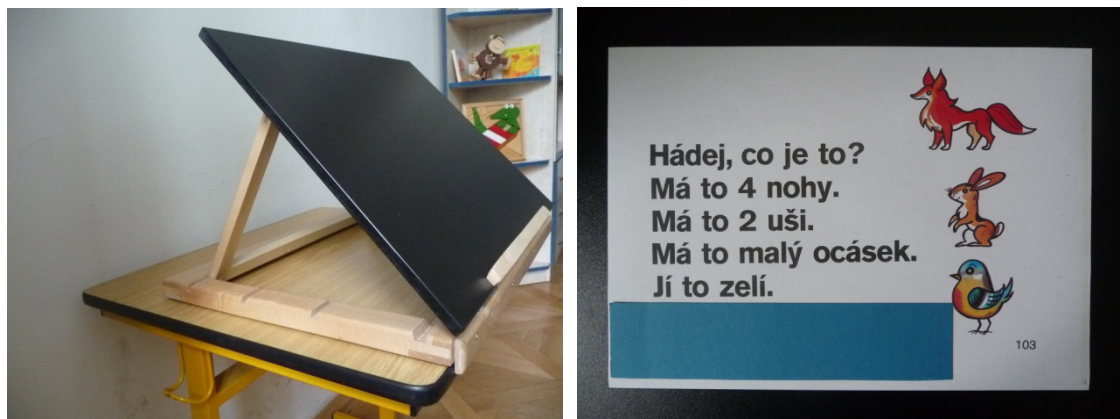
**Školní tabule** je pro intaktní žáky při vyučování důležitým a rychlým zdrojem informací, totéž ale neplatí pro slabozrakého žáka, pro kterého bývá sledování tabule spojeno se zvýšenou zrakovou námahou. Pokud je slabozraký žák schopen informace z tabule přijímat, vyhovuje mu nejlépe klasická černá matná tabule určená pro psaní křídami. Text napsaný křídami světlých barev (bílou nebo žlutou) vytvoří s tmavou plochou tabule potřebný kontrast. Velikost písma se snažíme přizpůsobit zrakovým možnostem žáka. Zesílení písma docílíme použitím křídý namočené do vody, text připravujeme s předstihem, aby dokonale zaschl. Moderní bílé tabule jsou méně vhodné, plocha se leskne, stopy fixů jsou slabé. Tabule interaktivní jsou vhodné pouze pro některé slabozraké žáky, a to za předpokladu, že jsou texty připravovány v dostatečné velikosti a kontrastnosti písma a pozadí, ve třídě jsou zajištěny vhodné světelné podmínky (zatemnění) a žák se může k tabuli přiblížit na potřebnou vzdálenost.

Uzpůsobení práce do blízka

**Učební materiály** jsou vydávány pro zdravou populaci, tedy pro žáky s plnohodnotným viděním. Pokud má mít slabozraký žák srovnatelné podmínky se svými spolužáky, musíme mu připravit materiály ke čtení a psaní ve větší velikosti, než je jeho zraková ostrost do blízka (je udaná ve zprávě očního lékaře). Bez jejich zajištění by mohl být rozvoj čtenářských a grafomotorických dovedností u slabozrakého žáka zbytečně brzděn.

V praxi to znamená učebnice a pracovní listy zvětšovat prostřednictvím kopírky, případně počítače. Podle možností zvětšujeme barevně nebo černobíle, vždy ale sledujeme kvalitu tisku a zachování výrazného kontrastu písma a pozadí. Černé písmo na bílém podkladu je dostatečně kontrastní, naopak u barevného písma světlé barvy na barevném pozadí bývá kontrast snížený, nedostačující. Při zvětšování na formát A3 budeme pro práci list přehýbat, přehnutím vzniknou dvě části ve formátu A4 podélně, ve kterých se bude žák snáze orientovat. Pokud zvětšení pomocí kopírky žákovi nedostačuje nebo pokud vytváříme vlastní texty, využijeme možností počítače a připravíme text v optimálním provedení. Nejvhodnějším typem písma je pro slabozrakého žáka bezpatkové písmo Arial, nevhodné jsou naopak proložené typy písma typu kurziva. Připravený text vytiskneme v takové velikosti a tučnosti písma, kterou bude žák číst pohodlně pokud možno bez nadměrného přibližování očí k textu. Děti

s centrální poruchou zraku potřebují kromě písma větší velikosti také větší mezery mezi písmeny a řádky. Učební materiály přizpůsobené svou velikostí a provedením potřebám konkrétního žáka jsou nezbytné nejen pro výuku čtení, obdobně také pro výuku psaní, výuku matematiky a prvouky.



Obr. 1: (A) sklopná deska na lavici (B) text uzpůsobený pro slabozrakého žáka

### 3.1.2 METODICKÝ POSTUP PŘI POČÁTEČNÍM ČTENÍ U SLABOZRAKÉHO ŽÁKA

Nejrozšířenější metodou výuky čtení u nás je analyticko-syntetická metoda, nyní stále častěji používanou je také metoda genetická. Slabozrakého žáka je možné vyučovat oběma metodami, nebude se tedy odlišovat od ostatních žáků třídy. Při zajištění vhodných podmínek a učebních materiálů v dostatečné velikosti písma bude jeho postup při osvojování dovednosti čtení probíhat obdobně jako u žáků intaktních.

**Období přípravy na čtení** na počátku první třídy je vhodné využít k upevnění orientace v prostoru, pravolevé orientace, schopnosti zrakového rozlišování a zrakové analýzy a syntézy. Zvláštní pozornost věnujeme nácviku žádoucího pohybu očí zleva doprava a shora dolů. Využíváme materiály v učebnicích, doplňkové pracovní listy se zaměřením na rozvoj zrakové diferenciaci. Sledujeme velikost a grafické provedení tištěných materiálů, aby byl žák zrakově stimulován, a nikoliv rychle zrakově unaven. Obrázky volíme ve větším provedení, se silnějšími obrysovými liniemi, jednodušší vnitřní členitostí a v kontrastnějším barevném provedení.

Specifika jednotlivých fází výuky čtení

**Čtení izolovaných písmen** vyžaduje od žáků schopnost přesně rozeznávat detaily. Slabozraký žák se učí rozeznávat odlišnosti ve tvaru písmen nejlépe na písmenech větší velikosti. Pro práci v lavici využíváme karty, které lze jednoduše zhotovit napsáním písmen silným tmavým fixem na čtvrtku, tj. zachováváme větší velikost a kontrastní provedení. Spojujeme zrakový vjem (písmeno) se sluchovým vjemem

(hláskou). Zařazujeme nejen čtení předloženého písmene, ale také vyhledání konkrétního písmene mezi několika dalšími. Zapamatování tvarů písmen můžeme u žáka posílit hmatovým vjemem při použití trojrozměrných písmen dřevěných, plastových nebo látkových. Pokud učitel ukazuje žákům hromadně písmena na větší vzdálenost, např. na demonstračních kartách, závěsných obrazech nebo napsaná na tabuli, nemusí slabozraký žák zrakem tvar písmene dostatečně rozlišit. Umožníme mu přijít na bližší vzdálenost nebo zajistíme procvičení s asistentem přímo v lavici žáka. Tímto způsobem je nahrazena zrková práce do dálky zrkovou prací do blízka.

**Čtení slov** je u genetické metody zařazeno záhy. Při výuce podle analyticko-syntetické metody proběhne důležitá fáze spojování izolovaných písmen (hlásek) do slabik. Čtení slabik nacvičujeme se žákem na kartách i ve slabikáři. Vedle čtení zařazujeme pravidelně také skládání slabik z písmen, tím podporujeme nejen dovednost číst, ale usnadníme také pozdější nácvik psaní podle diktátu. Pokud se žák naučí číst správně slabiky, bývá postupný přechod ke čtení slov a následně jednoduchých vět již zpravidla plynulý.

**Čtení vět a souvislého textu** nacvičujeme ve slabikáři. Stále sledujeme, zda velikost písma žákovi vyhovuje. V některých učebnicích se písmo postupně zmenšuje, zmenšují se také rozestupy mezi řádky. Písmo v učebnici by mělo být větší, než je zrková ostrost žáka do blízka udávaná v jeho zprávě z očního vyšetření. Pokud čte slabozraký žák spolehlivě a pohotově větší písmena a slabiky na kartách, ale čtení ve slabikáři je pomalé, potřebuje zpravidla text zvětšit. Pro čtení využíváme sklopnou desku, sklon volíme podle individuální potřeby dítěte. Od počátku vedeme žáka k podkládání čteného řádku záložkou, která napomáhá orientaci v textu a fixaci zraku na čtený řádek. Ke zhotovení záložky postačí pruh papíru tmavé barvy, nejlépe zelené nebo modré.

Sledujeme porozumění textu, znalost obsahu slov, pochopení a zapamatování informací. Není vhodné hodnotit rychlost, oceňujeme pouze kvalitu čtení. Slabozraký žák vynakládá při čtení oproti svým spolužákům zvýšenou zrkovou námahu, proto se také zpravidla rychleji unaví. Objem čtení ve škole i pro domácí přípravu přizpůsobujeme možnostem žáka. Při procvičování hlasitého čtení ve třídě ho vyvoláme nejlépe hned zkraje, kdy ještě není unaven. Slabozrakému žákovi dopřejeme častěji odpočinek, necháme ho chvíli poslouchat text čtený spolužáky, tím si posiluje sluch jako kompenzační smysl.

Všechna uvedená doporučení platí nejen pro počáteční výuku čtení, ale prakticky po celou dobu školní docházky. Minimálně v prvních dvou ročnících, kdy se rozvíjí plynulé čtení, je nutné poskytovat slabozrakému žákovi všechny texty v dostatečné velikosti písma, včetně tzv. doplňkové četby. Teprve od třetí třídy můžeme postupně zařazovat používání kompenzačních pomůcek, zprvu zpravidla optických (různé lupy do ruky), později elektronických (kapesní nebo stolní kamerové lupy).



### 3.1.3 METODICKÝ POSTUP PŘI POČÁTEČNÍM PSANÍ U SLABOZRÁKÉHO ŽÁKA

Zvládnutí dovednosti psát vyžaduje od dítěte schopnost propojit zrakové vnímání s koordinovaným pohybem píšící ruky. Protože koordinace zrakového vnímání s pohybovou aktivitou vyžaduje od slabozrakého žáka zvýšené úsilí a rychle ho unaví, udrží zrakovou pozornost při psaní zpravidla kratší dobu než žáci intaktní. Objem úkolů ke psaní zadáváme proto v takovém rozsahu, aby nedocházelo k přetěžování žáka. Další důležitou zásadou je poskytovat výukové materiály pro psaní v dostatečné velikosti podle individuální potřeby žáka.

Specifika výuky psaní

**Grafomotorická cvičení** na počátku první třídy využíváme k nácviku vědomého uvolnění paže a ruky a k nápravě případných nedostatků v úchopu psacích potřeb, v jejich sklonu a přitlaku. Pokud je úchop psacích potřeb nesprávný, opakovaně ho žákovi zblízka demonstrujeme, případně mu pomůžeme k nastavení úchopu jemným dotykem vlastní ruky. Podle potřeby použijeme speciální násadku. Psací potřeby volíme se širší a výraznější stopou, jak pro žáka, tak pro učitele a asistenta pedagoga k předepisování. Na uvolňovací cviky se hodí pastelky, případně tužky s měkkou silnou tuhou, běžné fixy tmavé barvy, pro děti s těžší vadou zraku silnější fixy. Sklopná deska na lavici umožní přiblížit list s uvolňovacími cviky na bližší vzdálenost a do úrovně očí žáka. Sledujeme správné sezení žáka, nebudeme mu ale násilně upravovat naklonění hlavy, které bývá spojeno např. s preferencí oka s lepšími zrakovými funkcemi.

**Psaní jednotlivých písmen** věnujeme zvýšenou pozornost, podle individuální potřeby žáka můžeme prodloužit přípravnou fázi před psaním do sešitu. Učitel zpravidla zahajuje vyvození nového psacího písmene jeho předepsáním na tabuli. Obdobně jako při čtení umožníme žákovi přijít si až k tabuli a sledovat učitele z bezprostřední blízkosti. Jinou možností je demonstrace postupu psaní v lavici žáka. Asistent pedagoga napíše vzorové písmeno silnějším tmavým fixem na list papíru, následně ho žák obtahuje pastelkou. Slabozrakého žáka zapojíme spolu s ostatními žáky také do obtahování vzorového písmene na tabuli.

Pomůcky a postupy při výuce psaní

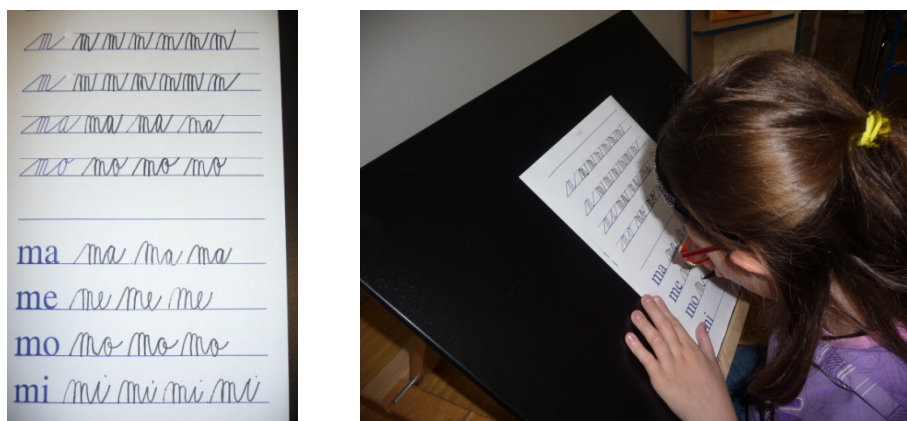
Pro snazší zapamatování tvaru písmene může asistent pedagoga žákovi připravit speciální trojrozměrné pomůcky. Písmeno vymodeluje z plastelíny nebo napíše speciální plastickou barvou na plastovou podložku, napíše fixem na čtvrtku a z rubu na líc propíchná silnější jehlou nebo písmeno sestaví z tkaničky a nalepí na čtvrtku. Plastický obrázek písmene umožní žákovi vnímat jeho tvar zrakem a zároveň hmatem. Zrakové vnímání bude stimulováno při výrazném kontrastu barvy písmene a podložky, hmatové při zvolení příjemné struktury materiálu. Písmeno žák obtahuje ukazovákem nebo více prsty píšící ruky, fixuje si správný tvar a sklon písmene, uvědomuje si pohyb ruky.

Zapamatování a následnému vybavení postupu psaní písmene napomáhá také slovní doprovod, při kterém je popisována posloupnost tahu, směry a jednotlivé

grafické prvky písmene. Každý učitel má zpravidla vytvořen svůj systém slovního doprovodu a asistent pedagoga by ho měl převzít, aby byl při výuce žáka zachován jednotný postup. Slovní doprovod použijeme nejen při vyvození nového písmene, ale opakovaně vždy, když si žák postupem psaní některého písmene nebude jistý.

Po uvedené důkladné přípravě přistoupíme ke **psaní do sešitu nebo do písanky**. Umožníme žákovi psát dostatečnou velikostí do širších linek. Bude psát s větší jistotou a lepší zrakovou kontrolou, tvar písmene si osvojí přesněji. Pokud zvolíme předtištěnou písanku, zvětšíme ji pomocí kopírky a následně barevně zvýrazníme předtištěná písmena obtažením fixem, odlišnou barvou můžeme zvýraznit řádky. Jinou možností je předepisování písmen do speciálních sešitů se širším a výraznějším řádkováním. Tyto sešity jsou kvalitou papíru uzpůsobeny také pro psaní fixy a slabozrakému žákovi vyhovují nejen v první třídě, ale mnohdy po celou dobu docházky do školy. Písmeno předepisujeme odlišnou barvou, než je barva linek a barva psacích potřeb žáka. Žák může psát černým nebo modrým fixem, perem s tmavou náplní a silnějším hrotem, případně centropenem.

Při psaní na žáka nespěcháme. Po dokončení práce ho necháme vybrat nejlépe napodobené písmeno, uvědomit si případné chyby a odchylky od normy, tímto postupem povedeme žáka k postupnému zdokonalování tvaru a sklonu písmen. Pro zrakovou kontrolu připravíme žákovi do lavice tabulku všech psacích písmen ve větším provedení, do které bude moci podle potřeby nahlédnout. Karty a obrazy psacích písmen, které bývají zavěšeny na stěnách třídy, jsou pro velkou vzdálenost pro slabozrakého žáka zpravidla jako zřetelná informace nedostatečné.



Obr. 2: (A) psaní na sklopné desce (B) psaní fixem do zvětšené písanky

**Psaní slov, opis a přepis.** Po osvojení tvarů písmen umí žák, který se učí psát písmem Comenia Script, opsat slova podle vzoru. Žáci, kteří používají běžnou variantu psacího písma, si opisem slabik a slov postupně osvojují způsob napojování jednotlivých písmen. Slabozrakému žákovi zajistíme vždy předlohu vytisknutou v dostatečné velikosti písma. Opis z tabule zařadíme pouze tehdy, když jsme si jisti, že žák z tabule text bezpečně přečte. Pokud ho nepřečte, čte ho pomalu nebo s chybami, volíme raději pouze práci do blízka. Text z tabule asistent pedagoga přepíše žákovi na list papíru,

opis z tabule bude nahrazen opisem z listu. Při opisu a přepisu bývá tempo slabozrakého žáka pomalejší, protože se hůře orientuje na stránce nebo na tabuli, pomaleji čte z předlohy, pomalejší bývá také následná kontrola vlastní práce. Orientaci na stránce a zacílení zraku napomůže podložení opisovaného řádku záložkou, na sklopné desce použijeme k jejímu přidržení svorku. Při opisech a přepisech doporučujeme zadat úkol ve zkrácené podobě, budeme sledovat zejména kvalitu psaní a cíleně žáka povedeme ke kontrole jeho práce. **Psaní podle diktátu** bývá při dobré výbavnosti tvarů písmen a dobré úrovni sluchové analýzy a syntézy pro slabozraké žáky zpravidla snazší než opisy a přepisy, protože odpadá nutnost zaostřování na různé vzdálenosti. Diktáty proto nevynecháváme, ale rozsah opět upravíme tak, aby měl žák dostatek času na kontrolu. Grafomotorické dovednosti žáka budou rozvíjeny v dalších ročnících. Slabozrakému žákovi ponecháme možnost psát i nadále větší velikostí písma, aby si po sobě zápis snadno přečetl a zkontroloval.

## SHRNUTÍ



Osvojení dovednosti číst a psát je předpokladem školní úspěšnosti žáka. Slabozraký žák s dobrými rozumovými předpoklady a kvalitní předškolní přípravou je schopen si uvedené dovednosti osvojit ve stejném rozsahu jako spolužáci za předpokladu upravených podmínek při výuce. Kritériem hodnocení čtení i psaní bude u slabozrakého žáka kvalita, nikoliv objem práce nebo rychlost. Rychlost čtení a psaní může u některých slabozrakých žáků v dalších školních letech vzrůstat, u jiných stagnovat, někdy i klesat. Pokles rychlosti a kvality čtení a psaní bývá u dětí, kterým se vlivem progresivního zrakového onemocnění zrakové vnímání postupně zhoršuje. Žáci, u kterých je předpoklad, že v budoucnu nebudou moci číst dále černotisk, by se měli učit také písmo bodové (Braillovo).

## 3.2 PODPORA ROZVOJE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ U NEVIDOMÝCH ŽÁKŮ

### 3.2.1 BODOVÉ (BRAILLOVO) PÍSMO

K výuce bodového písma se používá u nás stejně jako v jiných zemích Braillova abeceda. S malými odchylkami jsou jednotlivé znaky ve všech zemích stejné. Základem Braillova písma jsou dvě vertikální řady po třech bodech, tzv. šestibodový obdélník. Body se označují řadovými číslicemi, tzn. 1., 2., 3., 4., 5., 6. bod. Různými kombinacemi

Princip  
bodového  
písma

bodů vznikají jednotlivá písmena, číslice a další znaky. Pravidla zápisu textů v bodovém písmu jsou popsána v publikaci *Příručka pro přepis textů do bodového písma* (Gonzúrová, 1996), ze které je třeba při výuce vycházet. Jednotlivé kapitoly v této publikaci se týkají přepisu běžných textů z běžného (černotiskového) písma do bodového písma jak v českém jazyce, tak ve vybraných cizích jazycích, obsahují přepis matematických textů do bodového písma, zápisy při geometrických úlohách atd.

## 3.2.2 METODICKÝ POSTUP PŘI POČÁTEČNÍM ČTENÍ A PSANÍ BODOVÉHO (BRAILLOVA) PÍSM A VYUŽÍVANÉ SPECIÁLNÍ POMŮCKY

Při počátečním čtení a psaní rozlišujeme tzv. předslabikářové a následně pak slabikářové období.

### PŘEDSLABIKÁŘOVÉ OBDOBÍ

Seznámení se šestibodem

V předslabikářovém období výuka čtení a psaní v bodovém písmu v podstatě splývá a probíhá současně. Odděleně se tedy čtením a psaním budeme zabývat až v oddílu věnovaném slabikářovému období.

Ještě v předškolním období je nevidomé dítě, je-li dobře vedeno a odpovídá-li to jeho schopnostem, seznámeno hravou formou se základem bodového písma – tzv. šestibodem, na kterém se učí orientovat. První pomůckou, kterou je možné v předslabikářovém období využít, je tzv. figurkový šestibod (obr. 1). Práce s ním přechází plynule z mateřské školy do 1. ročníku základní školy. Figurkový šestibod je tvořen šesti dřevěnými kolíčky připevněnými k podložce. Ty jsou uspořádány do tzv. šestibodového obdélníku. Na kolíčky se zasouvá šest různých figurek, které se děti nejprve naučí poznávat hmatem. Základním předpokladem práce s touto pomůckou je zvládnutí početních představ do šesti, dítě také musí ovládat pravolevou orientaci a celkovou orientaci na ploše. Musí být také schopno účelně využívat hmat a mít přiměřeně rozvinutou jemnou motoriku. Metodika určená pro rozvoj jemné motoriky u předškolních dětí s těžkým zrakovým postižením byla popsána autorkami Růžičkovou a Bučkovou (2012) a názorně ukázána v powerpointové prezentaci (Páchová, 2012), proto se touto problematikou již zde nebudeme podrobněji zabývat.

Trojrozměrné pomůcky k výuce čtení bodového písma

Dítě připravené na školu tedy přichází do 1. třídy se schopností plnit následující instrukce: dej hříbek na 1. bod, dej panenku na 2. bod, dej hrušku na 3. bod, dej džbáněk na 4. bod, dej kuřátko na 5. bod, dej stromeček na 6. bod. (obr. 1). Obdobně můžeme figurky vyjímat, ptát se, co je např. vedle hříbku, nad hruškou apod., čímž také cvičíme pravolevou orientaci a orientaci na ploše. Pokud dítě tyto znalosti nemá

ještě dobře zvládnuté, je třeba v nácvičku pokračovat do té doby, než si bude s uspořádáním bodů na šestibodu úplně jisté.



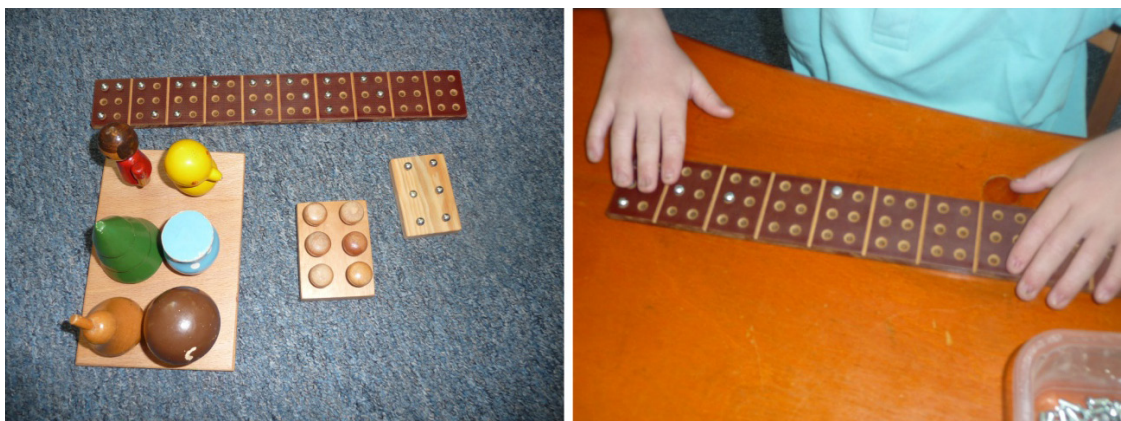
1. bod ● ● 4.bod

2. bod ● ● 5.bod

3.bod ● ● 6.bod

Obr. 3: Uspořádání bodů na šestibodu

Po zvládnutí orientace na velkém figurkovém šestibodu pracujeme s dalšími velikostmi šestibodů a následně s jednořádkovou tabulkou (obr. 2).



Obr. 4: (A) Různé typy šestibodových tabulek a (B) jednořádková tabulka (písanka)

Dalším krokem výuky počátečního čtení a psaní v předslabikářovém období je využívání Živé abecedy a tzv. jednořádkové písanky. Při výuce je možné pracovat s učebnicí Živá abeceda autorek Helešicové a Vachtlové (2008). U nevidomých dětí integrovaných v běžných školách není v této době nutné pořizovat drahé přetisky učebnic ve snaze pořídit jim učebnici stejnou, jako mají ostatní žáci. Dítě v této fázi učení není zpravidla schopno sledovat stránku v učebnici spolu s ostatními dětmi, protože čtení hmatem je oproti běžnému čtení zrakem mnohem náročnější, a tím i přirozeně pomalejší. Výuka čtení i psaní je v tomto období vždy velmi individuální. Stránky v Živé abecedě jsou vyrobeny z plastu, což je výhodné z toho důvodu, že se jednotlivé znaky nedají tlakem prstů poškodit, což je v případě učebnice vyrobené z papíru u čtenářských začátečníků běžné.

Učebnice  
v bodovém  
písmu

Na začátku učebnice jsou nejprve cvičení na zvládnutí orientace na stránce a pomocí nich se dítě učí sledovat řádek a také najít řádek další (obr. 3). Vedeme dítě

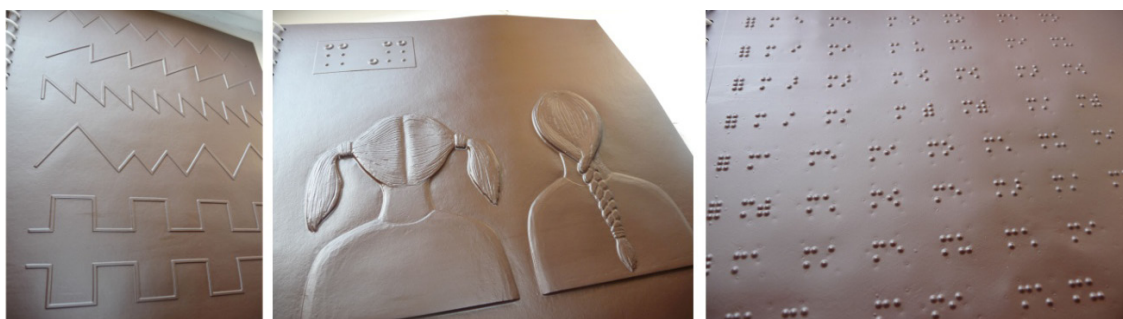
k tomu, aby sledovalo zobrazenou linii oběma rukama zleva doprava, poté se vrátilo po přečtené řádce zpátky a přešlo pak na řádku další. Při samotném čtení má většina dětí nejcitlivější ukazovák levé ruky, učíme je ale, aby četly oběma rukama – s tím, že pravý ukazovák většinou zajišťuje orientaci na řádce a pomáhá najít řádku další. V pozdější době, kdy jsou již děti ve čtení bodového písma zběhlejší, vytvoří si svůj individuální styl.

Hmatové  
obrázky

Učebnic je také vybavena hmatovými obrázky (obr. 3), které dělají čtení pro děti zábavnější. Obrázky je však nutné s dětmi dobře prohlédnout a vysvětlit jim všechny detaily tak, aby si vytvořily správnou představu o zobrazených objektech. Protože orientace v hmatových obrázcích je pro nevidomé velmi obtížná, je vhodné, pokud je to možné, porovnat hmatový obrázek se skutečným trojrozměrným předmětem. Obrázky musí být tedy jednoduché a bez zbytečných detailů, což Živá abeceda pro nevidomé dobře splňuje.

Počáteční čtení

V předslabikářovém období se žáci učí kombinace jednotlivých písmen (a, á, o, ó, e, é, u, ú, ů, i, í, m, l, p, s, j, čárka, tečka). Postupně se je učí číst nejprve ve zvětšeném provedení, dále pak v běžné velikosti. Současně také vyvozujeme psaní jednotlivých písmen na postupně se zmenšujících dřevěných tabulkách (šestibodech) a přecházíme na psaní na jednořádkové tabulce, která je sestavena z deseti šestibodových obdélníků. Postupně se v tomto období žáci učí číst a „psát“ slabiky a slova tvořená otevřenými slabikami (pi-la, lá-me atd.). Současně učitel procvičuje s dětmi sluchovou analýzu a syntézu slabik a slov tak, jak je to běžné u všech dětí v 1. ročníku základní školy.



Obr. 5: Obrázky a texty v Živé abecedě

## SLABIKÁŘOVÉ OBDOBÍ – ČTENÍ BODOVÉHO PÍSMÁ

Čtení  
souvislého  
textu

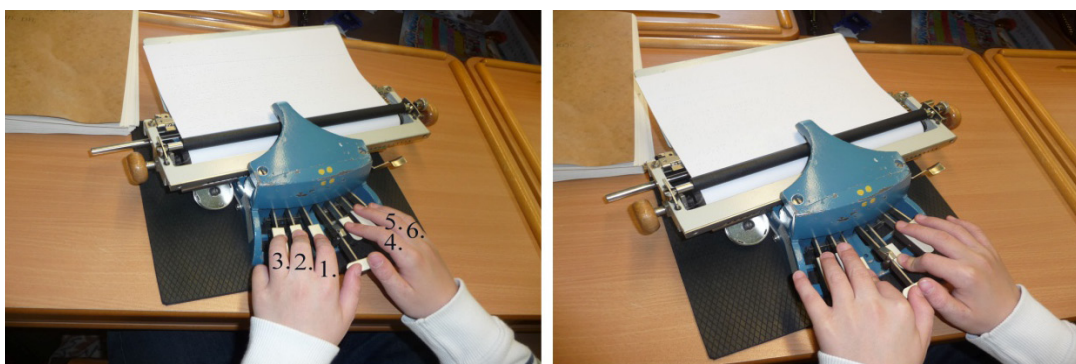
V tomto období přecházíme ke čtení ze slabikáře. Opět je vhodné využít *Slabikář pro nevidomé* (Helešicová, Vachtlová, 2009), který je metodicky vytvořen na základě bohatých zkušeností autorek s prací s nevidomými dětmi. Slabikář má čtyři díly a děti se postupně učí číst slabiky, slova, věty a souvislé texty tak, jak je to obvyklé při výuce dětí vidících. Učebnice jsou stejně jako Živá abeceda vybaveny jednoduchými obrázky. Autorky v předmluvě připomínají, jak s obrázkem pracovat (dobře popsat, co je na něm zobrazeno, porovnat s reálným předmětem nebo modelem). Nejprve

jsou ve slabikáři opět využity fólie, na kterých je bodové písmo pro hmat lépe čitelné. Při počátečním čtení se také využívá nejprve text psaný s širšími mezerami mezi jednotlivými řádky, čtenář začátečník se pak snáze v textu orientuje. Postupně se zlepšujícími se čtenářskými dovednostmi pak přecházíme k textům tištěným na speciálním papíru určeném pro tisk bodového písma. Také text je již tištěn bez vynechávání řádků, je tedy hustší a jeho čtení je již náročnější. Nikdy nepřecházíme na tuto podobu textu před úplným zautomatizováním jednoduššího provedení, dítě bychom mohli od čtení odradit. Z výše uvedeného je zřejmé, že výuka čtení je u každého dítěte velmi individuální a u jednotlivých dětí trvá různě dlouhou dobu, za kterou se naučí číst text plyně a s porozuměním.

## SLABIKÁŘOVÉ OBDOBÍ – PSANÍ BODOVÉHO PÍSMO NA PICTOVĚ PSACÍM STROJI

Po úplném zvládnutí psaní na jednořádkové (případně víceřádkové) tabulce se děti začínají učit psát na Pichtově psacím stroji (obr. 4). Tento psací stroj je zkonstruován pro psaní bodového písma stejné velikosti, která se používá v knihách tištěných v bodovém písmu. Pichtův psací stroj má šest kláves, mezerník, válec na vkládání speciálního papíru, pravou a levou zarážku umožňující nastavit šířku psaného textu, zvonek, který uživatele upozorní na blížící se konec řádky. Stlačením jedné klávesy se vytlačí ze spodu papíru jehličkou jeden bod ze šestibodu. Kombinace stlačení různých kláves najednou vede k vytlačení jednotlivých znaků Braillovy abecedy. Papír na válci se automaticky posunuje pomocí hlavice, konec řádku je ohlášen zazněním zvonku. Po ukončení řádku je potřeba ručně otočit knoflíkem na válci a posunout se na další řádek. Pro pohodlné čtení napsaného textu je možné upevnit na stroj speciální čtecí stolek. Internetový odkaz na názorné video o Braillově písmu a používání Pichtova stroje je uveden na konci textu.

Pichtův stroj pro psaní bodového písma



Obr. 6: Pichtův psací stroj a uspořádání kláves Psaní písmene c (1., 4. bod)

Při psaní na Pichtově stroji je třeba, aby byl dodržován správný prstoklad (obr. 4) a aby stroj byl umístěn ve správné výšce. Některé drobnější děti nemají dost síly na stlačování kláves, a proto jim zpočátku můžeme dovolit psát vstoje, což jim umožní

vyvinout větší sílu. Výuku psaní začínáme nejprve stiskem všech kláves najednou, čímž napíšeme tzv. plný znak (používáme pojem šestibod). Postupně pak děti učíme psát jednotlivá písmena, slabiky, slova a věty zpravidla v souladu s tím, co se v daném časovém období probírá při čtení.

Při výuce psaní na Pichtově stroji je třeba děti učit samostatně vyjmout jej z kufříku, umístit na lavici na podložku, vložit papír a nastavit šířku pro psaný text. Někteří asistenti pedagoga nebo učitelé integrovaných dětí v dobrém úmyslu sami vše připraví (a nejde jen o tuto konkrétní činnost), čímž zabraňují rozvoji samostatnosti svěřeného dítěte. Naším úkolem je však vychovat soběstačného člověka a je nutné dobře zvážit, co může dítě zvládnout samo a co je již za jeho možnostmi, a podle toho k němu přistupovat.



## SHRNUTÍ

V současné době, s vývojem nových informačních technologií, se řada lidí (nevidomých i vidících) domnívá, že výuka čtení a psaní bodového Braillova písma je již zastaralou záležitostí a není třeba se jí příliš věnovat. Jako důvod udávají, že existuje velké množství moderních kompenzačních pomůcek, především počítačů se speciálními programy s hlasovým výstupem, se kterými je možné pracovat především sluchově. Tyto moderní kompenzační pomůcky jsou opravdu velmi přínosné a s jejich pomocí mají nevidomí lidé přístup téměř neomezeně ke všem zdrojům informací. Pomocí nich také dokáží rovnocenně komunikovat i s vidícími lidmi. Je určitě důležité umět s počítačem pracovat, týká se to však až starších dětí (doporučeno je začít s nácvikem psaní na klávesnici počítače ve 4. ročníku základní školy).



Základem vzdělávání nevidomých dětí však zůstává bodové Braillovo písmo. Bez něj by si nevidomý člověk jen těžko osvojil správně psanou podobu jak českého jazyka, tak později jazyků cizích. Rovněž základy matematiky a dalších přírodovědných předmětů by bylo těžké zvládnout bez bodového zápisu, ke kterému je možné znovu se vrátit. Bodové písmo se navíc využívá i u výše zmíněných počítačů, a to v podobě braillofských řádků. Pomocí nich může nevidomý člověk současně se zvukovou podobou textu hmatem sledovat, co je napsáno na monitoru počítače v běžném písmu, a kontrolovat tak i správnost svých vlastních zápisů. Výuka bodového písma u nevidomých dětí je tedy stále aktuální a pro jejich příští život nezbytná.



## LITERATURA



### Použitá literatura:

1. GONZÚROVÁ, W. 1996. *Příručka pro přepis textů do bodového písma*. Praha: Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana.
2. HELEŠICOVÁ, M.; VACHTLOVÁ, V. 2008. *Živá abeceda pro první ročník základní školy pro nevidomé*. Praha: Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana.
3. HELEŠICOVÁ, M.; VACHTLOVÁ, V. 2009. *Slabikář pro nevidomé*. Praha: Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana.
4. KEBLOVÁ, A. 1996. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima. 100 s. ISBN 80-8580-165-5.
5. KEBLOVÁ, A. 2001. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima. 67 s. ISBN 80-721-6191-1.
6. PÁCHOVÁ, N. 2012. Metodiky pro učitele žáků s těžkým zrakovým postižením. In: Baslerová, P. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. S. 117–119 a příloha powerpointové prezentace. ISBN 978-80-244-3307-3.
7. RŮŽIČKOVÁ, V.; BUČKOVÁ, I. 2012. Metodika předbraillovské přípravy u dětí s těžkým zrakovým postižením. In: Baslerová, P. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. S. 61–70. ISBN 978-80-244-3307-3.

### Internetové zdroje:

1. Braille český. In: [online]. [cit. 2014-05-15]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=PKZZ1KfboM8>.
2. BASLEROVÁ, P. 2012. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 127 s. ISBN 978-80-244-3307-3.
3. BASLEROVÁ, P. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 107 s. ISBN 978-80-244-3376-9.

### Doporučená literatura:

1. MOLEMAN, Y.; BROEK, E.; EIJDEN, A. *Rosteme hrou: vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením*. Praha: Raná péče EDA, 2014. 111 s. ISBN 978-80-260-5862-5.

# ZÁVĚR

Prezentované informace nejsou zdaleka podrobným výčtem postupů, které bezpodmínečně zajistí optimální rozvoj počátečního čtení a psaní u žáků se smyslovým postižením nebo autismem. Cílem této metodiky je poskytnout asistentům pedagoga alespoň základní návod, upozornit na možná úskalí, dodat podněty a doporučení k jejich práci, aby se v dané problematice co nejrychleji zorientovali a dále mohli v praxi navrhované metody aplikovat dle potřeb svého svěřence. Míra úspěšnosti přístupu a zaváděných postupů je samozřejmě závislá také na zkušenostech, odvaze, kreativitě a jiných vlastnostech, které by měl každý asistent pedagoga mít nebo by se jich měl snažit dosahovat. Obecně je třeba být při této práci trpělivý a empatický, umět se radovat i z drobných úspěchů, žáka za ně pochválit a podněcovat jeho další snahu. Pokud se vyskytnou obtíže, je třeba jim čelit a nenechat se odradit, hledat jejich příčiny, zavést optimální opatření a vyhodnotit jejich účinnost, což není vždy jednoduché. Je zřejmé, že role asistenta pedagoga je při vzdělávání žáků s postižením nezastupitelná a vzhledem k celkovému nastavení podmínek všestranně velmi obtížná a bohužel i málo motivující z hlediska finančního ohodnocení. Věříme však, že se toto velké úsilí vyplatí z jiných důvodů a bude přínosné pro žáka, jeho rodinu i asistenta samotného.

# LITERATURA

## Použitá literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2010. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, a. s. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a. s. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
4. GONZÚROVÁ, W. 1996. *Příručka pro přepis textů do bodového písma*. Praha: Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana.
5. HELEŠICOVÁ, M.; VACHTLOVÁ, V. 2008. *Živá abeceda pro první ročník základní školy pro nevidomé*. Praha: Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana.
6. HELEŠICOVÁ, M.; VACHTLOVÁ, V. 2009. *Slabikář pro nevidomé*. Praha: Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana.
7. KEBLOVÁ, A. 1996. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima. 100 s. ISBN 80-8580-165-5.
8. KEBLOVÁ, A. 2001. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima. 67 s. ISBN 80-721-6191-1.
9. PÁCHOVÁ, N. 2012. Metodiky pro učitele žáků s těžkým zrakovým postižením. In: Baslerová, P. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. S. 117–119 a příloha powerpointové prezentace. ISBN 978-80-244-3307-3.
10. RŮŽIČKOVÁ, V.; BUČKOVÁ, I. 2012. Metodika předbraillovské přípravy u dětí s těžkým zrakovým postižením. In: Baslerová, P. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. S. 61–70. ISBN 978-80-244-3307-3.
11. ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. 2010. *Vzdělávání žáků s autismem v hlavním vzdělávacím proudu – metodický materiál pro navazující kurz*. Brno.

## Internetové zdroje:

1. Braille český. In: [online]. [cit. 2014-05-15]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=PKZZ1KfboM8>.
2. BASLEROVÁ, P. 2012. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 127 s. ISBN 978-80-244-3307-3.
3. BASLEROVÁ, P. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3376-9. Dostupné na: <http://www.upol.cz>.

4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6. Dostupné na: <http://www.upol.cz>.
5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné na: <http://www.upol.cz>.

### Zdroje fotografií pomůcek:

1. BŘEZINOVÁ, L.; HAVEL, J.; STADLEROVÁ, H. *Písanka pro integrovaný nácvik psaní a čtení pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-650-5.
2. PELÁNOVÁ, V.; SMUTNÁ, M.; STRAPÁČOVÁ, L. a kol. *ZŠ, Brno, Štolcova 16*.
3. <http://www.kupkanet.com/cz/katalog/>.

### Doporučená literatura a internetové zdroje:

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6. Dostupné na: <http://www.upol.cz>.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. Dostupné na: <http://www.upol.cz>.
4. HEMZÁČKOVÁ, K.; PEŠKOVÁ, J. *Hůlková písanka*. 3. vyd. Praha: Parta, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7320-110-4.
5. KROBOT, M. *Učíme se abecedu – pracovní sešit pro 1. ročník*. 2. vyd. Brno: Nová škola, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7289-326-3.
6. LINC, V. *Učíme se psát 1, 2, 3*. Praha: Komenium, 1985.
7. MOLEMAN, Y.; BROEK, E.; EIJDEN, A. *Rosteme hrou: vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením*. Praha: Raná péče EDA, 2014. 111 s. ISBN 978-80-260-5862-5.
8. PROCHÁZKOVÁ, E. *Ilustrované slabiky – pracovní sešit pro 1. ročník*. 2. vyd. Brno: Nová škola, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7289-274-7.
9. <http://autismus-a-my.cz/>.
10. <http://www.kupkanet.com/cz/katalog/>.
11. <http://www.upol.cz/>.

# O AUTORKÁCH

## **PaedDr. DANA JANÍKOVÁ**

Speciální pedagog tyflopéd ve speciálněpedagogickém centru pro zrakově postižené.

## **PaedDr. NASTĀ PÁCHOVÁ**

Speciální pedagog tyflopéd ve speciálněpedagogickém centru pro zrakově postižené.

## **Mgr. VERONIKA PELÁNOVÁ**

Učitelka v ZŠ, Brno, Štolcova 16, kde jsou vzděláváni výhradně žáci s PAS. V praxi se orientuje zejména na metodiku strukturovaného učení, nácvik trivia, rozvoj sebe-obslužných dovedností a výrobu školních pomůcek.

Mgr. Veronika Pelánová  
PaedDr. Dana Janíková  
PaedDr. Naša Páchová

**Metodika práce asistenta pedagoga  
Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s autismem  
nebo se zrakovým postižením**

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.  
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková  
Jazyková redaktorka Mgr. Silvie Langerová  
Technická redakce VUP  
Návrh obálky Zdenka Plocrová  
Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc  
[www.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)  
[www.e-shop.upol.cz](http://www.e-shop.upol.cz)  
[vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)

1. vydání  
Olomouc 2015  
Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4716-2

Neprodejná publikace

VUP 2015/0399



Nositel projektu:  
UNIVERZITA PALACKÉHO  
V OLOMOUCI



Partner projektu:  
ČLOVĚK V TÍSNI  
O.P.S.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4716-2