

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**



Bakalářská práce

**Individuální vzdělávací plán pro dítě  
s mentální retardací v předškolním  
věku**

Anna Matějovská

**Katedra:** Speciální pedagogika

**Vedoucí práce:** Mgr. Marie Ortová

**Studijní program:** Sociální práce

**Studijní obor:** Pastorační a sociální práce

Praha 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem *Individuální vzdělávací plán pro dítě s mentální retardací v předškolním věku* napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze dne 1. 5. 2015

Anna Matějovská

## **Bibliografická citace**

Individuální vzdělávací plán pro dítě s mentální retardací v předškolním věku [rukopis]: bakalářská práce / Anna Matějovská; vedoucí práce: Mgr. Marie Ortová – Praha, 2015. - 96 str.

## **Anotace**

Tato bakalářská práce s názvem *Individuální vzdělávací plán pro dítě s mentální retardací v předškolním věku* se zabývá různými aspekty při sestavování individuálního vzdělávacího plánu. Nejprve porovnává vývoj intaktního dítěte s vývojem dítěte s mentální retardací. Dále představuje etiologii a stupně mentální retardace a to, jak mentální retardace ovlivňuje vyvíjející se osobnost. V další části práce pojednává o zásadách přístupu k dítěti s mentální retardací. Nakonec práce seznamuje se samotným IVP, s jeho obsahem, tvorbou, oblastmi rozvoje, popisuje rozdíl IVP pro dítě v mateřské škole speciální a pro dítě integrované do běžné mateřské školy.

## **Klíčová slova**

Individuální vzdělávací plán, dítě, předškolní období, mentální retardace

## **Summary**

This bachelor's thesis called *The Individual Educational Plan for a Child with Intellectual Disability in Preschool Age* deals with different aspects of compiling of an individual educational plan (IEP). At first it compares the development of an intact child with the development of a child with intellectual disability. Farther it introduces the etiology and the grades of intellectual disability and how the intellectual disability affects a developing personality. In the next section the work deals with the principals of stance to a child with intellectual disorder. In the end the work presents the IEP itself, with its contents, its formation, areas of development, it describes the difference between IEP for a child in a special kindergarten and the one for a child in a regular kindergarten.

## **Keywords**

Individual educational plan, child, preschool age, intellectual disability

## **Poděkování**

V první řadě bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Marii Ortové za cenné rady a připomínky k práci, za velikou ochotu a vstřícnost, která mi pomohla při psaní a dopsání práce.

Velmi bych také chtěla poděkovat svému manželovi, Ondřejovi, za podporu, trpělivost a především za nemalé zastoupení v čase stráveném s rodinou, kdy jsem psala tuto práci.

V neposlední řadě bych také ráda poděkovala spoluautorkám kapitoly Integrace mentálně postiženého dítěte a IVP z publikace s názvem Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od Jucovičové a kol., Blance Bartošové a Apoleně Šauerové za ochotu poskytnout mi rozhovor a za jejich cenné připomínky k tématu, které jsem od nich získala i mimo rozhovor.

# Obsah

Úvod .....	8
1. Vývoj intaktního dítěte v předškolním věku .....	10
1.1. Socializace .....	11
1.2. Vývoj komunikace .....	12
1.3. Sebeobsluha .....	13
1.4. Vývoj motoriky .....	13
1.5. Vývoj emocí .....	15
1.6. Vývoj poznávacích procesů .....	16
1.7. Vývoj hry .....	18
2. Mentální retardace .....	20
2.1. Co je to mentální retardace .....	20
2.1.1. Etiologie mentální retardace .....	22
2.1.2. Projevy mentální retardace .....	23
2.1.3. Stupně mentální retardace .....	23
2.2. Vývoj dítěte s mentální retardací .....	29
2.2.1. Socializace .....	30
2.2.2. Komunikace .....	31
2.2.3. Sebeobsluha .....	32
2.2.4. Motorika .....	34
2.2.5. Emoce .....	35
2.2.6. Poznávací procesy .....	36
2.2.7. Hra .....	39
3. Zásady práce s dítětem s mentální retardací .....	41
4. Individuální vzdělávací plán .....	45
4.1. Individuální vzdělávací plán a legislativa .....	49
Zákony: .....	49
4.2. Co obsahuje IVP .....	52
4.3. Tvorba individuálního vzdělávacího plánu .....	54
5. IVP pro dítě s MR v předškolním věku .....	59
5.1. Řazení oblastí IVP .....	59
5.1.1. Socializace .....	60

5.1.2. Komunikace.....	61
5.1.3. Sebeobsluha.....	62
5.1.4. Hrubá motorika.....	62
5.1.5. Kognitivní oblast .....	62
5.1.6. Jemná motorika a grafomotorika.....	63
5.2 Rozdíl v IVP pro dítě s MR v MŠ speciální a pro dítě s MR integrované do běžné MŠ.....	64
5.2.1. Mateřská škola speciální.....	64
5.2.2. Integrace do běžné mateřské školy.....	65
5.2.3. Rozdíl v oblastech rozvoje IVP v MŠ speciální a v integraci .....	65
Závěr.....	67
Zdroje .....	69
Přílohy .....	74
Příloha č. 1 Vzor IVP .....	75
Příloha č. 2 ROZHOVOR O IVP .....	86
Příloha č. 3 UKÁZKOVÝ IVP .....	92

# Úvod

Pro téma své práce jsem se rozhodla poté, co jsem se při studiu a také na své praxi v mateřské škole speciální začala zabývat individuálními vzdělávacími plány (IVP). Když jsem do několika IVP v MŠ speciální nahlížela, zjistila jsem, že jsou v nich leckdy velké rozdíly nejen v obsahu, ale i ve formě a struktuře. Některé jsou více orientované na rozvoj znalostí a vědomostí a posléze až na oblasti podstatné pro zapojení dítěte do společnosti nebo samostatnosti v sebeobsluze, jiné zase naopak. Jako podklad pro svou práci jsem začala shánět informace v legislativě a také v literatuře. Našla jsem zákony, vyhlášky, směrnice i mnohou literaturu, která se IVP zabývá. Téměř všude ale byly popsány jen IVP pro žáky základních škol a studenty středních škol. Nakonec jsem se seznámila s knihou od Jucovičové a kol. s názvem *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*.<sup>1</sup> V knize jsem objevila jednu kapitolu zabývající se oblastmi IVP pro dítě s MR v předškolním věku. Jelikož jsem nikde jinde nenašla téměř žádnou zmínku o IVP pro děti s MR v předškolním věku, rozhodla jsem se, že budu vycházet převážně z této kapitoly.

Ačkoli je v bakalářských pracích žádoucí pracovat s cizojazyčnými zdroji, pracovala jsem pouze s českou literaturou, neboť se ve své práci zabývám tematikou, která je výhradně zaměřena na český vzdělávací systém.

Cílem mé práce je tedy zjistit, jaké jsou podklady pro vypracování IVP pro dítě s mentální retardací v předškolním věku, a poté navrhnout postup při jeho sestavování. Protože oblasti IVP vycházejí z přirozeného vývoje dítěte, popisují zde tento vývoj (kapitola 1) a porovnávám jej s vývojem dítěte s mentální retardací (kapitola 2). Vycházím z vývojové psychologie a z literatury o mentální retardaci. Pro úplnost charakterizuji mentální retardaci,

---

<sup>1</sup>JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.



její stupně, etiologii, větší pozornost věnuji zásadám práce s dítětem s MR (druhá a třetí kapitola).

Z porovnání vývoje dítěte intaktního a dítěte s mentální retardací je zřejmé, že podstatné rozdíly jsou nejenom v oblasti rozumové, ale i v úrovni motoriky, komunikace, sebeobsluhy, socializace a emocí. Z toho vyplynul můj záměr poukázat na význam zařazení i těchto oblastí do IVP. Právě pro tuto kapitolu jsem získala oporu ve výše zmíněné publikaci D. Jucovičové. V závěru této části jsem sledovala rozdíly v oblastech individuálních vzdělávacích plánů pro děti v běžné mateřské škole a pro děti v mateřské škole speciální (kapitola čtvrtá a pátá).

Svou práci jsem věnovala individuálním vzdělávacím plánům v mateřské škole, protože předškolní věk má zásadní význam pro rozvoj a celý další život každého dítěte, tedy i toho s mentální retardací.

# 1. Vývoj intaktního dítěte v předškolním věku

Tuto kapitolu jsem zde zařadila proto, abych nastavila měřítko pro porovnání s vývojem stejně starého dítěte s mentální retardací. Při sestavování IVP pro dítě s MR je totiž nezbytné přihlížet ke skutečnosti, že výkyvy v chování dítěte s mentální retardací mohou být zcela přiměřené a analogické k vývojovému věku intaktního dítěte (například období vzdoru před třetím rokem, vývojově daný negativismus atd.). Proto není správné pro veškeré projevy, například v chování nebo uvažování, hledat příčiny v mentální retardaci. Právě z tohoto důvodu je tedy dobré mít k porovnání běžný vývoj dítěte intaktního.

Níže budu popisovat vývoj dítěte v předškolním věku a vypůjčím si k tomu oblasti z IVP, popisované v publikaci Jucovičové a kol.<sup>2</sup>, kterou zmiňuji v úvodu. Budu tedy popisovat, jak se u dítěte rozvíjí socializace, motorika, komunikace, sebeobsluha, emoce, poznávací procesy a hra.

Vývoj dítěte s mentální retardací bude pro srovnání popsán v podkapitole 2.2. *Vývoj dítěte s mentální retardací*, která je součástí kapitoly 2. *Mentální retardace*.

Předškolní věk je jednou z etap dětství. Je zařazen do rozmezí od tří do šesti až sedmi let. Je charakteristický upevněním vlastní pozice ve světě.

Toto období v sobě zahrnuje dva důležité sociální mezníky. Prvním je vstup do mateřské školy, a to mezi 3. - 4. rokem, druhým pak nástup do základní školy po dovršení šestého roku života.

Hlavní činností tohoto období je hra.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.

<sup>3</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1. s. 177; srov. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3. S. 128

Výrazně se mění stavba těla dítěte, kdy se z baculatého stává štíhlým a vytáhlým. Také se dále osifikují kosti, což má vliv na zdokonalení zápěstí a tedy i zdokonalení jemné motoriky. V předškolním období dochází k první tělesné přeměně, která způsobuje dočasnou disharmonii. Ta se projevuje na tělesné i psychické stránce dítěte. Ideální je, když se tato přeměna dokončí před nástupem dítěte do školy.<sup>4</sup>

## 1.1. Socializace

Socializace a individuace (rozvoj osobnosti jedince) se uskutečňuje v kontaktu s druhými lidmi. Skrze tyto skutečnosti rozvíjí dítě svou individualitu. Socializace se projevuje také rozvojem prožívání a hodnocení. Dále rozvojem sebehodnocení a sebepojetí, které souvisí s individuací.<sup>5</sup>

Pro socializaci v předškolním věku je stále nejvýznamnějším prostředím rodina a blízcí přátelé. Dítě se ale již začíná dostávat i mimo tyto blízké sociální skupiny, a to například do běžné mateřské školy. Zde dochází k velmi přirozené socializaci v rámci vrstevnického kolektivu. Důvodem je to, že společnost dětí ještě není nijak profilovaná (například intelektem, zaměřením zájmovým, studijním, pracovním...) a tudíž vzniká různorodá, nevyběrově složená, povětšinou heterogenní skupina dětí. Dítě si v kolektivu ostatních dětí musí umět vydobýt svou vlastní roli a je zapotřebí, aby se tak stalo přiměřeně a ne na úkor ostatních.

V předškolním věku se dítě učí převážně nápodobou, i proto je pro jeho socializaci důležitá nejen rodina, ale i vrstevnická skupina.

Nezbytné pro utváření socializace mimo rodinu je upevnění v primární socializaci, tedy té rodinné. Aby dítě dokázalo navazovat a utvářet odpovídající vztahy, musí cítit ve své rodině bezpečí, jistotu a pevné a stabilní zázemí.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S. 75

<sup>5</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 223

<sup>6</sup> Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H,

Jako ukazatel emoční a sociální zralosti uvádí Matějček schopnost odpoutání se od vazby na dospělé. Dalším ukazatelem je dle něj uvolněnost v interakci s ostatními lidmi, dítě nemá strach či agresivní sklony.<sup>7</sup>

V předškolním věku má dítě postupně potřebu většího okruhu vrstevníků, především kvůli společné hře. Ta je v tomto věku nepostradatelná a je jednou z hlavních činností, kde se uskutečňuje proces socializace. Hrou se dítě seznamuje s okolím, zkoumá věci kolem sebe, rozvíjí svou fantazii, učí se krátkým kooperacím a chápání a respektování pravidel.<sup>8</sup>

Děti v předškolním věku nekriticky milují své rodiče, chtějí se s nimi ztotožňovat a identifikují se s nimi. To dodává dítěti pocit jistoty. Potřebu ztotožnit se s rodiči uspokojují převážně ve hře, kde mohou zaujmout jakoukoli roli oproti reálnému životu.<sup>9</sup>

## 1.2. Vývoj komunikace

Vývoj řeči je v tomto období velice rychlý. Děti se často ptají „proč“ a „co to je“, z čehož vyplývá, že se snaží pochopit, jak svět funguje.

Na začátku předškolního období se naučí a začnou používat 2000 až 2500 nových slov. Kolem šesti let mají slovní zásobu kolem 3000 až 6000 slov.<sup>10</sup>

Ve třech letech má dítě výslovnost ještě hodně nedokonalou. To se projevuje tím, že mnoho hlásek nahrazuje jinými, zaměňuje je či je nepřesně vyslovuje. Umí již několik básniček a písniček.

---

2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 79-80; VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 224 a 231

<sup>7</sup> Srov. MATĚJČEK, Zdeněk, *Chvála přátelství* in: *Psychologie dnes*, 1999. S. 40

<sup>8</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S. 78-79

<sup>9</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 225-227

<sup>10</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S. 78; srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 214

Kolem pěti až šesti let začíná být řeč již na poměrně dobré úrovni. Projevem se podobá řeči dospělých. Dítě umí používat všechny slovní druhy, vyjadřuje se gramaticky správně a výslovnost je již také dobře srozumitelná. Díky své již bohaté slovní zásobě se dokáže jasně a smysluplně vyjádřit, aby sdělilo své pocity, prožitky a myšlenky.

Přes rozvoj řeči se dítě učí novým poznatkům o sobě samém, o lidech, o světě. Řeč je tedy úzce spjatá s rozvojem kognitivním. Řeč užívá a přijímá dle možností svého myšlení.

Díky jejímu rozvoji také dokáže lépe usměrňovat své počínání, a to tak, že si samo sobě nahlas říká příkazy, kolem čtyř let si je již odříkává v duchu.

Vedle verbální se rozvíjí i komunikace neverbální. Dítě se učí chápat symboliku a význam gest. Rozumí mimice druhých a učí se ovládat mimiku vlastní. Dává si do spojitosti obsah a formu sdělení.<sup>11</sup>

### **1.3. Sebeobsluha**

Dítě se v předškolním věku již dokáže samo najíst, nejprve s dopomocí, později i samo se oblékne a svlékne, naučí se obouvat a zouvat si boty včetně zavázání tkaniček. Samostatně si také dojde na toaletu a poté si umyje ruce. Umí se již samo vysmrkat. Pod dohledem se také bez pomoci vykoupe. Sebeobsluha je značně vázaná na rozvoj motoriky. V závislosti na rozvoji socializace si dovede říct o naplnění základních biologických potřeb (jídlo, pití, potřeba odpočinku při únavě).<sup>12</sup>

### **1.4. Vývoj motoriky**

Vývoj pohybových schopností obnáší vzájemně propojený rozvoj hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvidel a také motoriky očních pohybů.

---

<sup>11</sup> Srov. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9. S. 88-90,

<sup>12</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 88

Rozvoj mozkové kůry ovlivňuje jak psychický vývoj, tak i pohybové schopnosti dítěte. Motorika se v předškolním období neustále vyvíjí a zdokonaluje. Pro dítě je pohyb nejpřirozenější potřebou.

Hrubá motorika je souborem veškerých pohybových činností člověka. Patří k ní postupné ovládání a držení těla, délka koordinace rukou a nohou a také rytmizace pohybu.

V předškolním věku se hrubá motorika velmi rychle zkvalitňuje. Dítě se na začátku tohoto období seznamuje se svým tělesným schématem. Získává jistotu v chůzi i v náročnějším terénu a učí se koordinovat ruce a nohy. Ke konci předškolního období již zvládá těžší dovednosti, které vyžadují větší koordinační schopnost. Například klasické běhání, zvládání náročnějšího terénu, skákání z vyvýšenin, ale i jízdu na kole, koloběžce, lyžích atd.

Jemná motorika zahrnuje pohyby ruky, uchopování a manipulaci s věcmi.<sup>13</sup>

Stupeň jemné motoriky je již na takové úrovni, že dítě v předškolním věku zvládne všechny typy úchopu, dovede stavět kostky na sebe, navlékat korále, modeluje, kreslí, vystřihuje nůžkami. Mezi čtvrtým a pátým rokem se rozvíjí pravolevá orientace a lateralita, tedy preference jedné ruky a oka (tzv. pravák/levák). Tato inklinace je způsobena převahou jedné mozkové hemisféry nad tou druhou. V případě, že je činnost obou hemisfér vyrovnaná, jedná se o ambidextrii, tedy nevyhraněnou lateralitu.<sup>14</sup>

Grafomotorika spadá do jemné motoriky a je nezbytná pro grafický projev, tedy kreslení a psaní. Ve třech letech dokáže dítě ovládat pohyb ruky, dovede tedy nakreslit například kruh nebo poměrně rovnou čáru. Ve čtyřech letech zvládne nakreslit křížek, v pěti čtverec a v šesti letech pak i trojúhelník.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Srov. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 151-158

<sup>14</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S. 75

<sup>15</sup> Srov. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 162

## 1.5. Vývoj emocí

Emoce dítěte jsou velmi intenzivní a proměnné, chvíli se směje, chvíli zase pláče. Situace prožívá hlavně v přítomném čase. Radost má ze spontánní činnosti a má již smysl pro humor. Někdy ještě propadá vzteku, zlosti a negativismu, ale to většinou jen při neúspěchu například ve hře či při tvorbě. Vztek, zlost a negativismus ale čím dál tím více ustupují a dítě je vyrovnanější, než bylo v batolecím období. Příčinou je to, že se dítě v sobě dokáže lépe orientovat, lépe rozumí příčinám, které vedou k prožitkům, získává větší kontrolu nad svými emocemi.

Dítě má strach z neznámých lidí, situací, prostorů... Kolem sedmého roku se strach z neznámého zmírňuje.<sup>16</sup> Dle některých autorů si ale dítě v tomto věku již může připouštět strach ze smrti, války. Je ovšem otázkou, zda již chápe plný rozsah toho, co to znamená.

Vyvíjí se emoční paměť, což znamená, že dítě dokáže vzpomínat na své prožitky z minulosti. Také dochází k rozvoji emoční inteligence, tedy že dítě dokáže rozeznat nejen své pocity, ale i pocity druhých lidí a z toho i lépe usoudí, jak by mělo reagovat.

Pro lepší rozpoznání vlastních emocí a pocitů je pro dítě dobré, když mu je dospělá osoba v jeho okolí pojmenovává a zvědomuje. Například, když je nešťastné, je dobré mu jeho emoci pojmenovat, aby se samo v sobě snadněji zorientovalo.

Dítě se zprvu chová podle svých okamžitých přání a tužeb, později začne poslouchat příkazy od rodičů a autorit, je tedy regulováno z venku. Později, ještě v předškolním věku, si začne své chování a emoce regulovat samo. Dokáže se ovládat, počkat, neprosazovat se...<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S.78; srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 218

<sup>17</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 218-222; srov. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9. S. 96-97

## 1.6. Vývoj poznávacích procesů

Vývoj poznávacích procesů je v předškolním věku velmi intenzivní.

Vnímání je převážně celistvé, tzv. synkretické, kdy to, co vidí, nedělí na jednotlivé předměty.

V knize *Přehled vývojové psychologie* od kolektivu autorů se píše, že: „*Vnímání je aktivní, je spojeno s aktivní činností a s experimentováním, pasivní vnímání (bez zapojení pohybu a řeči – jen poslouchat, jen se dívat) je v rozporu s vývojovými vlastnostmi dítěte.*“<sup>18</sup> Dle mého názoru je vnímání opravdu převážně aktivní, vyjma například pohádek, jak čtených, tak obrazových, ale i rozhovoru rodičů, který vnímá dítě třeba při hře, a to právě pasivně.

Dítě vnímá hlavně ty předměty, ke kterým má nějaký osobní vztah nebo které jej zaujaly. Veškeré smysly dítěte se zdokonalují. Dokáže lépe analyzovat barvy, zvuky, čichové a chuťové vjemy. Stále dominuje hmat, jímž dítě poznává okolní svět.

Paměť je převážně mimovolní, cílená paměť začíná fungovat až na konci předškolního období, tedy před nástupem do základní školy. V předškolním věku dominuje paměť mechanická, jež se zabývá převážně vnějšími vztahy. Rozvíjet se začíná již i paměť slovně logická, která postihuje vztahy vnitřní.

Pozornost je nejprve dosti těžká a krátkodobá, ale čím je dítě starší, tím déle a soustředěněji ji udrží. S věkem stoupá i rezistence vůči rušivým vlivům. Závislá je také na povaze dítěte, temperamentu a činnosti, kterou dítě uskutečňuje. Pozornost je důležitá pro efektivitu vnímání, učení a myšlení.

Představivost je v předškolním věku výrazně ovlivněná fantazií. Někdy se dítěti může překrývat fantazie s realitou. Dítě má velikou zálibu

---

<sup>18</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S. 76



v pohádkách. Zlepšuje se schopnost souvislého vyprávění slyšeného (například právě pohádky) a prožitého.<sup>19</sup>

Myšlení se významně proměňuje. Dle Piageta, který vypracoval teorii vývojových stádií myšlení, je období, které my pojmenováváme jako předškolní, předoperačním stádiem. V předoperačním stádiu (2-7 let) se dítě učí užívat jazyk. Jeho myšlení je stále velmi egocentrické, jako v prvním Piagetově stádiu, nazvaném senzomotorické (narození až 2 roky). Výše zmíněný egocentrismus se projevuje tak, že si dítě obtížně uvědomuje názory druhého. Předoperačním je období nazýváno proto, že pro dítě je ještě náročné pochopit určité operace, pravidla. To potvrzuje i fakt, že dítě se zvládne soustředit jen na jedno hledisko v určité situaci.<sup>20</sup> Dominantními jsou zrakové vjemy, což dokazuje Piagetův a Szemiňské experiment. Experiment byl proveden tak, že do dvou stejných sklenic byl nasypán stejný počet korálků. Dítě samo ohodnotilo, že korálků je stejně. Poté se korálky přesypaly do dvou různě velikých sklenic. Jedna byla nízká a široká a druhá byla úzká a vysoká. Dítě přisuzovalo, že větší počet korálků je v té sklenici užší, jelikož hladina korálků v této sklenici byla výš, než v té druhé nízké a široké, přestože prvně samo vidělo, že je v obou sklenicích stejné množství. Schopnost určit množství nebo rozlišit barvu je součástí abstrakce.

Dochází k rozvoji pojmového myšlení, ke schopnosti analýzy, syntézy a srovnávání.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S. 76-77

<sup>20</sup> Srov. ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3. S. 76-77; srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S. 77

<sup>21</sup> Srov. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9. S. 90; srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S. 77

## 1.7. Vývoj hry

Hra je spíše prostředkem než oblastí vývoje. V této kapitole má své místo pro svůj význam při rozvoji dítěte. Je nejdůležitější činností předškolního věku a jedna ze základních psychických potřeb dítěte. Marie Vágnerová dokonce ve své knize *Vývojová psychologie* nazývá předškolní období *věkem hry*.<sup>22</sup> Hra poskytuje nejvíce příležitostí pro rozvoj socializace. Je to nástroj pro seznamování dítěte s okolním světem. Zároveň je základním prostředkem výchovy, který usměrňuje vývoj dítěte.

Hře samotné by se měl ve vývoji a výchově dítěte přikládat velký význam, jelikož má značný vliv na socializaci a motivaci. Spojuje dohromady práci i učení. Ke konci předškolního období začne dítě toto diferencovat, tedy rozliší práci od hry. Je dobré začít dítěti předávat pracovní návyky již v tomto období, jelikož si snadněji přivyká a pokud je k práci dobře motivováno, tak jej i baví. Hra může napomoci i při diagnostice vývojové úrovně dítěte, jelikož se právě ve hře odráží.<sup>23</sup>

Hra má v dětském věku také určitý vývoj. Pro batolecí období je typická hra paralelní (souběžná). Při ní se děti napodobují, hrají si vedle sebe, ale každé samostatně. Hru paralelní vystřídá na prahu batolecího věku a předškolního období hra společná – asociativní. Děti si už hrají dohromady a půjčují si vzájemně hračky. Následující je ve vývoji hra kooperativní. Tento typ hry je již propracovaný, každé dítě má ve hře své postavení a roli, děti vzájemně spolupracují. Snazší je to pro děti, které chodí do školky. Pobyt v kolektivu vrstevníků totiž nabízí více rozmanitých příležitostí ke kooperacím.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 177

<sup>23</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S. 79

<sup>24</sup> Srov. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9. S. 99

V předškolním věku jsou nejoblíbenější hry *tematické* neboli námětové, *konstrukční a pohybové*.<sup>25</sup>

Hry tematické jsou ty, kdy dítě zrcadlí nějaké osoby, role, situace. Hra například na maminku a tatínka, na lékaře, na prodavačku v obchodě. Tímto typem her si dítě přetváří a přibližuje svět dospělých a zároveň posiluje svou fantazii. Věcem okolo sebe dokáže přiřkládat symboliku (například kousek dřeva dokáže vnímat jako vrtačku).

Konstrukční hry jsou ty, kde se dítě učí tvořit a vyrábět. Například tvorba věcí z papíru.

Pohybové hry jsou pro dítě zcela nezbytné. Díky nim se cvičí v ovládnání svého těla, učí se lepší orientaci ve svém tělesném schématu i v prostoru.

Ve hře jsou v předškolním věku již zřetelně vidět rozdíly dané pohlavím. Děvče většinou inklinuje k panenkám a spíše ke kolektivním hrám, chlapec k autům, častěji dá přednost individuální hře před kolektivní. Toto genderové rozdělení ale samozřejmě není pravidlem.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S. 79

<sup>26</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0. S. 80

## 2. Mentální retardace

Než se začnu zabývat popisem tvorby individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s mentální retardací, je třeba definovat, co mentální retardace je a co vše ovlivňuje.

Z charakteristiky mentální retardace by měla zřetelněji a srozumitelněji vyplývat nutnost cíleného, všestranného a rovnoměrného rozvoje všech složek osobnosti, tedy i to, na jaké oblasti by měl být IVP zaměřen. Dítě je třeba vnímat v jeho celistvosti a nesoustředit se převážně na rozvoj rozumových schopností. Důležité je rozvíjet všechny oblasti jeho osobnosti tak, aby co nejlépe obstálo v životě a ve společnosti, ve které žije.

### 2.1. Co je to mentální retardace

Než se dostanu k popisu a definici mentální retardace, budu se zde zabývat terminologií. Řada termínů, kterými se dříve označovala skutečnost dnes známá pod pojmem mentální retardace, postupem času nabyla pejorativní význam a některá se dokonce stala nadávkou. Dříve byli lidé s mentální retardací odbornými termíny označováni jako debil, imbecil, idiot, kretén atd. V současné době již i pojem mentální retardace začíná mít hanlivý přídech. Někde se již proto termín mentální retardace nahrazuje termínem mentální postižení, což ale není bráno jako dostatečné. Novým termínem, který pravděpodobně nahradí pojem mentální retardace, je anglický termín Intellectual disability (ID), v překladu tedy intelektuální / rozumová / duševní disabilita (nedostačivost).<sup>27</sup>

Pravděpodobně nejnovější definici představil ve své publikaci *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu* kolektiv autorů vedený Valentou, Michalíkem, Lečbychem: „*Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností*

---

<sup>27</sup> Srov. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 28

demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových, a sociálních schopností s prenatální, perinatální a částečně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.“<sup>28</sup> Uvedená definice navazuje na definici z roku 1978 autora Miroslava Dolejšiho:<sup>29</sup> „Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost, která se projevuje nejnápadněji především v procesu učení. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou omezeny v závislosti na stupni postižení.“<sup>30</sup> Se stejnou definicí ve svých pozdějších publikacích pracovali i renomovaní autoři jako je Pipeková, Valenta s Müllerem a jiní, což svědčí o její mimořádné výstižnosti.

Mentální retardace je vrozená a trvalá. Dochází ke snížení intelektu, jehož úroveň se odvíjí od stupně mentálního postižení. Psychický i motorický vývoj probíhá pomaleji. Osoby s mentální retardací mají po celý život problémy s orientací ve vztazích a společenských strukturách.<sup>31</sup>

Ve výše zmíněné publikaci o mentálním postižení (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012) je také pracováno s definicí mentální retardace dle MKN-10 (2000).<sup>32</sup>

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10)<sup>33</sup> je mentální retardace: „Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické

---

<sup>28</sup> VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 31

<sup>29</sup> Srov. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 268

<sup>30</sup> *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 269

<sup>31</sup> Srov. MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 287 s. ISBN 80-7178-549-0. S. 106; Srov. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-x. S. 507-508

<sup>32</sup> Srov. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 32

<sup>33</sup> Co je MKN viz kapitola Stupně mentální retardace

a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.“<sup>34</sup>

### 2.1.1. Etiologie mentální retardace

Příčin vzniku mentální retardace je celá řada, ale jak uvádí například Slowík, pokaždé jde o organické či funkční poškození mozku.<sup>35</sup> Říčan, Krejčířová a kol. ve své knize *Dětská klinická psychologie* tvrdí, že jde pokaždé o organické či funkční poškození mozku, vyvracejí, jelikož říkají, že: „Především v případě lehké MR může jít i o extrémní variaci normálního rozložení intelektových schopností v populaci (...).“<sup>36</sup> U více než 50% lidí s lehkou MR je příčina vzniku nejasná a i u těžších stupňů postižení se ji nepodaří pokaždé přesně určit.<sup>37</sup>

Mentální retardace se může dělit na vrozenou a získanou, příčiny mohou být vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). Může vzniknout jak perinatálně, tak i prenatálně či postnatálně. V prvním období prenatálním jsou příčinami neblahé vlivy na těhotenství matky – infekce, toxické látky, úrazy matky a špatná výživa. Asi 21% příčin vzniku mentální retardace připadá do prenatálního období.<sup>38</sup> U perinatálních příčin vzniku se jedná především o hypoxii (nedostatečné okysličení dítěte) během porodu, dlouhý porod, předčasný porod, nízká porodní váha dítěte, těžká novorozenecká žloutenka s komplikacemi, užití kleští při porodu atd.<sup>39</sup> O postnatální příčinách mentální

---

<sup>34</sup> Dokument Mezinárodní klasifikace nemocí (10 revize aktualizovaná ke dni 1. 4. 2014), V. kapitola – Mentální retardace (F70-F79), dokument [online] <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10> (cit. 1. 5. 2015)

<sup>35</sup> Srov. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717333. S. 111

<sup>36</sup> ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 80-7169-168-2. S. 143

<sup>37</sup> Srov. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 80-7169-168-2. S. 143

<sup>38</sup> Srov. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003, 443 s. ISBN 80-7320-039-2. S. 51-52

<sup>39</sup> Srov. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 271; srov. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003, 443 s. ISBN 80-7320-039-2. S. 52-53

retardace mluvíme v období od porodu do dvou let věku dítěte (později získané mentální postižení se nazývá demencí<sup>40</sup>) a jsou jimi například záněty mozku, traumata, mozkové léze u nádorových onemocnění, infekce dítěte, úrazy nebo špatná strava.<sup>41</sup> I přes velký pokrok vědy se přibližně u jedné třetiny případů mentální retardace nepodaří odhalit příčinu.<sup>42</sup>

### 2.1.2. Projevy mentální retardace

Projevy mentální retardace bývají z pravidla větší závislost dítěte na jeho okolí, větší potřeba jistoty a bezpečí, infantilnost, sklony k úzkostem, k pasivnímu chování nebo naopak k neurotickým reakcím a také nízká osobní identifikace, opožděný psychosociální vývoj, nižší schopnost přizpůsobit se kladeným nárokům, citová vzrušivost či apatie, horší chápavost, ulpívavost na maličkostech, těkavost pozornosti, neobratnost ve vyjadřování se, nereálnost aspirací, opožděný motorický vývoj, pohybová neobratnost, snížená schopnost orientace v okolním světě.<sup>43</sup>

Podrobnější pojednání o projevech mentální retardace, bude rozepsáno v následující podkapitole 2.1.3. *Stupně mentální retardace*. V této podkapitole budou rozepsané projevy v jednotlivých stupních (lehká, střední, těžká a hluboká mentální retardace) a zároveň i v oblastech vývoje (socializace, komunikace, sebeobsluha, motorika, emoce, poznávací procesy, hra).

### 2.1.3. Stupně mentální retardace

Stupně mentálního postižení jsou čtyři – lehká mentální retardace, střední, těžká a hluboká mentální retardace. MKN-10 k tomu přidává další dvě

---

<sup>40</sup> Srov. MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 287 s. ISBN 80-7178-549-0. S. 106

<sup>41</sup> Srov. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 271; Srov. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003, 443 s. ISBN 80-7320-039-2. S. 53

<sup>42</sup> Srov. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003, 443 s. ISBN 80-7320-039-2. S. 51

<sup>43</sup> Srov. BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4. S. 44-45

kategorie, a to jinou mentální retardací a neurčenou mentální retardací. Takto zapsány jsou v Mezinárodní klasifikaci nemocí (dále MKN-10<sup>44</sup>).<sup>45</sup> MKN-10 (ICD) Mezinárodní klasifikace nemocí (International Classification of Diseases) je dokument, který vydává a reviduje Světová zdravotnická organizace (WHO).<sup>46</sup> Tento dokument obsahuje v rámci názvů a kódů všech diagnóz také základní stupnici hodnocení duševních chorob a zdravotního stavu.<sup>47</sup> V MKN se každý oddíl označuje písmenem a číslicí, která blíže specifikuje diagnózu. Mentální postižení je v stupnici pod písmenem F (které určuje Poruchy duševní a poruchy chování) a číslicí 70-79.<sup>48</sup>

Stupně postižení budu popisovat od nejllehčí formy po tu nejtěžší. Níže představím čtyři stupně, tedy lehkou MR, střední, těžkou a hlubokou MR. O posledních dvou kategoriích (jiné a neurčené MR) se nebudu dále rozepisovat, jen stručně uvedu, proč se také řadí do MKN-10.

Označení jiná mentální retardace (v MKN-10 pod symbolem F78) se jako kategorie pro zařazení stupně mentální retardace užívá tehdy, když je s pomocí běžných metod nemožné stanovit úroveň inteligenčního kvocientu (dále jen IQ). Důvodem pro nemožnost určení úrovně IQ a tedy i stupně MR je přidružené sensorické či somatické postižení. Například postižení sluchu, zraku, řeči nebo poruchy chování či autismus.

Označení neurčená (někde uváděno jako nespecifikovaná) mentální retardace (v MKN-10 pod symbolem F79) se použije tehdy, když je jasné, že

---

<sup>44</sup> Koncovka 10 je proto, jelikož jde o 10. Revizi manuálu MKN

<sup>45</sup> Srov. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717333. S. 114

<sup>46</sup> MKN se odlišuje od amerického diagnostické a statistické klasifikace Americké psychiatrické společnosti DSM-IV, tudíž jsou ve světě dva systémy pro hodnocení duševních poruch (srovnání z Psychopedie Valenta, str. 10)

<sup>47</sup> Srov. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-x. S. 320

<sup>48</sup> Srov. Upravená verze MKN-10, autor Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (jmenovitě neuveden). [online] Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10> (cit. 26. 4. 2015). S. 29



má osoba mentální retardaci, ale není dostatečné množství podkladů pro to, aby se dala jasně zařadit do jedné z prvních čtyř stupňů.<sup>49</sup>

Zařazení do stupňů MR je dle dohody určováno hodnotami inteligenčního kvocientu. IQ je poměr mezi mentálním a chronologickým věkem. Ukazuje tedy, jaká je úroveň rozumových schopností vzhledem k věku.<sup>50</sup> Je ale nutné zdůraznit, že rozdělení do stupňů postižení může být bráno jen orientačně a hranice není jasně daná, jelikož měření IQ není vždy možné provést přesně.<sup>51</sup> Pro porovnání zde uvádím, že IQ průměrně inteligentního člověka se pohybuje v intervalu mezi 90-109 body, IQ 70-89 je považováno za podprůměrné.<sup>52</sup>

Lehká mentální retardace má V MKN-10 symbol F70. IQ je při lehké mentální retardaci v rozmezí 50-69 bodů. Často se na ni přijde až při nástupu do školy, kdy jsou na dítě kladeny větší nároky. Potíže se začnou nejvíce projevovat v učení, tedy při nástupu do školy, a v tomto období jsou asi nejvýraznější.

Postižena je hlavně schopnost abstrakce a logické uvažování. Myšlení bývá méně pružné a často je stereotypní. Poměrně dobrá může být praktická, emoční a sociální složka inteligence.

Děti s lehkou MR docházejí buď do základní školy praktické, nebo mohou být integrovány do běžné základní školy. Následně mohou zvládnout například odborná učiliště či střední praktické školy.

---

<sup>49</sup> Srov. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717333. S. 114

<sup>50</sup> Srov. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 271

<sup>51</sup> Srov. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717333. S. 114

<sup>52</sup> Srov. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-x. S. 285

Člověk s lehkou MR je schopen žít život bez větší závislosti na druhé osobě. Většinou jsou lidé s lehkou MR v dospělosti schopni mít zaměstnání a žít samostatně.<sup>53</sup> Problémy mohou nastat v manželství a při výchově dětí.<sup>54</sup>

Jedinců s lehkou mentální retardací je 80% ze všech osob s mentální retardací a v celé populaci tvoří 2,2%.<sup>55</sup>

Střední mentální retardace je v MKN-10 zapsána pod symbolem F-71. IQ je při střední mentální retardaci v rozmezí od 35 do 49 bodů. Rozpoznat střední mentální retardaci se podaří velmi brzy. Problémy nastávají již v dětství, psychomotorický vývoj bývá od počátku opožděný.

Myšlení a řeč jsou značně omezené. Řeč je velmi jednoduchá a někdy se dokonce její vývoj zastaví na nonverbální úrovni. Myšlení osob se střední MR někdy bývá přirovnáváno k myšlení předškolního dítěte.

V oblasti sebeobsluhy je již u některých jedinců nutná pomoc druhé osoby. Vývoj motoriky jemné i hrubé je opožděn a zastaví se na nižší úrovni, než je běžná u intaktního člověka. Motorika je většinou méně obratná, projevují se obtíže s koordinací.

Emoce bývají někdy nepřiměřené okolnostem, u některých případech se objevuje emocionální labilita a neadekvátní afektivní reakce.

Často je potřeba chráněné prostředí – chráněné bydlení, chráněné zaměstnání, a to po celý život.

Téměř pravidlem je celoživotní závislost na pomoci druhé osoby.

Lidé se střední mentální retardací se mohou vzdělávat v základních školách speciálních nebo jsou integrováni do běžných škol. Návazné vzdělávání je možné ve střední dvouleté praktické škole. Následné pracovní

---

<sup>53</sup> Srov. Psychopedie Valenta str. 44-45, kapitoly ze spec. Ped. Pipeková str 272, speciální pedagogika Fischer a Škoda, str. 97-98, spec ped. Slowík, str.114

<sup>54</sup> Srov. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-x. S. 508

<sup>55</sup> Srov. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 272; srov. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0. S. 98

uplatnění bývá obtížnější, většinou je zapotřebí hledat možnosti chráněného zaměstnání.<sup>56</sup>

Osob se střední MR se udává kolem 12% ze všech lidí s mentální retardací a 0,4% osob z celé populace.<sup>57</sup>

Těžká mentální retardace je v MKN-10 zařazena pod symbolem F72. IQ osob s těžkou MR je v rozmezí 20-34.

Projevy velkého psychomotorického opoždění jsou zřejmé již v předškolním věku. Zde je vždy nutná trvalá pomoc druhé osoby. Těžká mentální retardace má nejčastěji organickou příčinu, často se tedy pojí i s tělesným, popřípadě smyslovým postižením. Člověk s těžkou MR zůstává po celý život závislý na pomoci druhé osoby. Většinou si ani neosvojí základy sebeobsluhy.

Komunikace je velmi prostá, řeč se někdy nerozvine vůbec, někteří jedinci se dovedou naučit jen pár těžko srozumitelných slov. Komunikace zůstává jen na základní nonverbální úrovni.

Emoce jsou výrazně nestálé. Projevují se náhlými změnami nálad, afektivitou, impulzivitou a někdy agresí.

Kognitivní schopnosti jsou na velmi nízké úrovni. Pro lepší představu se dá úroveň uvažování člověka s těžkou MR přirovnat k uvažování batolete.

Lidé s těžkou MR jsou vzděláváni v základních školách speciálních podle odpovídajícího vzdělávacího programu.<sup>58</sup>

---

<sup>56</sup> Srov. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003, 443 s. ISBN 80-7320-039-2. S. 45; srov. *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 273; srov. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0. S. 98

<sup>57</sup> Srov. *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 273

<sup>58</sup> Srov. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003, 443 s. ISBN 80-7320-039-2. S. 45; srov. *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 273-274; srov. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0. S. 98

Osob s těžkou MR je kolem 7% ze všech lidí s mentální retardací a 0,3% osob z celé populace.<sup>59</sup>

Hluboká mentální retardace je v MKN-10 označena symbolem F73. IQ je nižší než 19.

Lidé s hlubokou mentální retardací jsou zcela závislí na pomoci a podpoře druhých lidí. Motorika je velmi těžce narušená, z čehož vyplývá, že u většiny osob s hlubokou MR je sebeobsluha nemožná. Často jsou neschopni přijmout běžnou stravu, bývají krmeni sondou, někdy nezbytná i přístrojová podpora dýchání. Pomoc bývá potřebná i při vyměšování.

U většiny případů se jedná o postižení kombinované. Často se totiž k hluboké MR přidružují postižení sluchu, zraku či těžké neurologické poruchy. Zrakové a sluchové vnímání bývá poškozené. Poměrně často se s hlubokou MR pojí atypický autismus.

Komunikace je pouze nonverbální a nenesé žádný význam. Projevem jsou většinou jen výkřiky a změněná mimika. Někdy jsou lidé s hlubokou MR schopni rozumět jednoduchým požadavkům. Na podněty z okolí reagují pouze libostí, nebo nelibostí.

Člověk s tímto klasifikačním typem postižení nepoznává osoby ze svého okolí. Emoce vůbec neovládá, může docházet k sebepoškozování.

Osoby s hlubokou MR většinou navštěvují ústavy sociální péče či stacionáře, kde je jim umožněna určitá forma vzdělávání, někdy mohou být zbaveni povinnosti docházet do školy.

Nedožívají se příliš vysokého věku. I proto je osob s hlubokou mentální retardací pouze 1% ze všech případů mentální retardace a v celé populaci tvoří 0,2%.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Srov. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 274

<sup>60</sup> Srov. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 274

## 2.2. Vývoj dítěte s mentální retardací

Mentální retardace je vše prostupující, ovlivňuje celou osobnost člověka. Tuto skutečnost je důležité si uvědomit proto, aby osoba, která sestavuje IVP pro dítě s mentální retardací v předškolním věku, znala lépe určité zákonitosti či pravidla ve vývoji člověka s MR.

Většina psychologů, zabývajících se vývojem dětí s mentální retardací, zkoumala převážně inteligenční složku a poněkud opomíjela další oblasti osobnosti, tedy její celistvost. Pro úspěšné začlenění člověka s mentální retardací do společnosti je ale potřeba soustředit se na mnoho dalších oblastí, než jen na inteligenci.<sup>61</sup> Jednou z těchto složek je například právě socializace. Člověk s mentální retardací se musí naučit dobře začlenit do společnosti a umět se v ní adekvátně pohybovat. Další složkou, které je potřeba věnovat pozornost, je komunikace. Aby dítě mohlo ve společnosti obstát, je nutné, aby se dokázalo domluvit se svým okolím. Je tedy dobré najít vhodný způsob komunikace. Například pokud dítě nedokáže běžně používat řeč, je nutné ji nahradit alternativní či augmentativní komunikací a rozvíjet dále i neverbální komunikaci. Další složkou je sebeobsluha. Tu je nezbytné rozvíjet proto, aby se dítě stalo v budoucnu co možná nejsamostatnějším. Dalšími důležitými složkami osobnosti jsou motorika a emoce. Ty je opět důležité rozvíjet a korigovat proto, aby se dítě dobře zařadilo do společnosti a nijak výrazně svými projevy nevybočovalo.

Právě k tomu, aby dítě bylo rozvíjeno všestranně, slouží individuální vzdělávací plán, který je sestavován v běžné nebo speciální mateřské škole, kam dítě dochází. Ti, kdo ho sestavují, mají za úkol přihlídnout k individualitě dítěte a zároveň plán sestavit tak, aby dítě rozvíjel všestranně a připravil jej pro co nejvíce samostatný život.

Je samozřejmé, že vývoj člověka s mentální retardací je zpomalený a opožděný oproti vývoji intaktního dítěte. Rozsah postižení níže vypsanych

---

<sup>61</sup> Srov. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. S. 50

oblastí je u každého jedince jiný. Vliv má jednoznačně etiologie a stupeň postižení, ale i povaha a temperament jednotlivce. Každý jsme individuální a není možné nás příliš kategorizovat, sejně tak je tomu bez pochyby i u lidí s postižením. Proto také každý potřebuje své osobní tempo a přístup. Toto by mělo být stěžejním pravidlem při sestavování individuálního vzdělávacího plánu.

Pokud je mentální retardace zapříčiněna organickým postižením centrální nervové soustavy, je vývoj dětí postižen i v dalších stránkách organicity, a to především poruchami aktivity (hyperaktivita či pasivita, problémy s pozorností a větší nesouměrnost v dílčích schopnostech.

Mentální retardace s sebou může nést nejen opožďování vývoje v myšlení, řeči a pohybu, ale také přidružené poruchy chování.<sup>62</sup>

Již dávno bylo prokázáno, že duševní vývoj dětí s mentální retardací postupuje podle stejných zákonitostí jako vývoj dětí intaktních. Při psychickém vývoji je nezbytný proces učení. To se týká jak dětí intaktních, tak dětí s mentální retardací zcela bez rozdílu.<sup>63</sup>

Následně popisují vývoj dítěte s mentální retardací v jednotlivých oblastech rozvoje. Každá popisovaná oblast obsahuje v závěru tabulku, ve které je přehledně uvedena její úroveň v jednotlivých pásmech mentální retardace.

### 2.2.1. Socializace

Mentální retardace ovlivňuje u dítěte celý proces socializace. Již v úplných začátcích se začne socializace opožďovat, což je patrné například na opožděném úsměvu nebo na pozdějším rozpoznání matky a jiných blízkých osob dítěte.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Srov. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 80-7169-168-2. S. 144-145

<sup>63</sup> Srov. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. S. 42

<sup>64</sup> Srov. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 80-7169-168-2. S. 144

Se socializací je úzce spojená hra. V té se děti učí mnohým sociálním vztahům, rolím a dovednostem. Rodiče dítěte s mentálním postižením často berou iniciativu ve hře do vlastních rukou (viz podkapitola 2.2.7. *Hra*) a „(...) méně často interpretují jeho spontánní chování, ovšem tyto interpretace ze strany rodičů jsou pro dítě významné, protože mu pomáhají porozumět důsledkům vlastní akce a naučit se jejich sociálnímu využití.“<sup>65</sup>

Velký přínos pro socializaci u dětí s mentálním postižením představuje integrace do standardního prostředí, například do běžné mateřské školy. Dítě se dostane do „normálního“ prostředí, což je dobré jak pro budoucí začlenění do života, tak pro rozvoj a lepší zvládnání sociálních dovedností, samostatnosti a sebeobsluhy.<sup>66</sup>

Úroveň	Rozvoj socializace
Lehká mentální retardace	Nedostatečný rozvoj sebereflexe.
Střední mentální retardace	Nedostatečný rozvoj osobní identifikace a vývoje „já“. Větší potřeba jistoty a bezpečí. Menší schopnost přizpůsobit se okolí a jeho požadavkům.
Těžká mentální retardace	Dovedou rozpoznat své nejbližší.
Hluboká mentální retardace	Většinou již nerozpoznají ani blízké osoby ve svém okolí. <sup>67</sup>

Tabulka č.1 Rozvoj socializace u dítěte s MR

### 2.2.2. Komunikace

U dětí s MR se vždy opožďuje vývoj řeči. Slovní zásoba je chudá a výslovnost značně patlavá. Méně bohaté jsou i mimoverbální projevy. Proto

<sup>65</sup> ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 80-7169-168-2. S. 144

<sup>66</sup> Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 79-80

<sup>67</sup> Srov. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. S. 41

je pro jejich okolí těžší jim rozumět. Děti někdy obtížněji rozumí smyslu komunikace, pravidlům, smyslu dialogu atd. Tudiž nevyžadují odpověď na svoji promluvu, což prohlubuje jejich opoždění řeči.

Oproti dětem intaktním mají děti s MR v předškolním věku daleko menší slovní zásobu. To se projevuje jak v aktivní tak v pasivní složce. Aktivní slovní zásoba je hodně chudá.<sup>68</sup>

Úroveň	Rozvoj komunikace
Lehká mentální retardace	Opožděný vývoj komunikačních dovedností, chudší slovní zásoba, vícečetné dyslalie.
Střední mentální retardace	Dítě řeč užívá omezeně, ale učí se komunikovat. Projev verbální je výrazně chudší. Porozumění bývá na trochu nižší úrovni.
Těžká mentální retardace	Řeč se nerozvíjí, nanejvýš jednotlivá slova nebo jen výkřiky.
Hluboká mentální retardace	Komunikace je na úrovni tělesných odpovědí na základní smyslové vjemy. Neobjevuje se ani porozumění řeči. <sup>69</sup>

Tabulka č.2 Rozvoj komunikace u dítěte s MR

### 2.2.3. Sebeobsluha

Oblastmi sebeobsluhy jsou, jak již bylo zmíněno v podkapitole 1.3. *Sebeobsluha* (u intaktního dítěte), především hygiena, stravování, oblékání a obouvání.

<sup>68</sup> Srov. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Editor Marie Vítková. Brno: Paido, 2004, 463 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9. S. 301

<sup>69</sup> Srov. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3. S. 127; srov ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. S. 40



Samozřejmě je rozdíl v rozvoji sebeobsluhy dle stupně postižení. To, do jaké míry se dítě samo naučí zvládat sebeobslužné úkony, dosti napovídá tomu, jak bude v budoucnu samostatné, což ovlivní kvalitu jeho života a míru socializace.

Schopnost zvládnutí sebeobslužných úkonů také velmi souvisí s dosaženou úrovní motoriky (jemné i hrubé) a samozřejmě i se stupněm mentální retardace. Čím je postižení těžší, tím hůře dítě samo zvládá sebeobsluhu.<sup>70</sup>

Úroveň	Rozvoj sebeobsluhy
Lehká mentální retardace	Vývoj dítěte v sebeobsluze je sice pomalejší, ale většinou se jí naučí v plné míře a dokáže být zcela samostatné a nezávislé na ostatních.
Střední mentální retardace	Děti se většinou naučí zvládat sebeobslužné úkony. Ty jednodušší jim často nedělají potíže (př. najíst se rukou), ale s těmi složitějšími již mohou mít problémy (jíst příborem, precizně se obléknout). Opoždění je výraznější. Většinou potřebují dohled a určitou míru pomoci po celý život.
Těžká mentální retardace	Děti s těžkou MR již potřebují větší pomoc od druhých lidí. Dochází k velkému opoždění a většinu sebeobslužných úkonů si neosvojí.

<sup>70</sup> Srov. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 266

Hluboká mentální retardace	Zde se často schopnost sebeobsluhy nerozvine vůbec. Děti i dospělí jsou zcela odkázáni na pomoc, péči a dohled druhé osoby. Těžko dokážou porozumět instrukcím a požadavkům kladeným okolím, takže i jednoduchý nácvik sebeobsluhy je téměř nemožný. <sup>71</sup>
----------------------------	--

Tabulka č.3 Rozvoj sebeobsluhy u dítěte s MR

#### 2.2.4. Motorika

Motorika je mentální retardací vždy postižena. Významnou roli zde však hraje i etiologie. Pro lehkou MR bez organické příčiny je charakteristický opožděný vývoj a uvědomování si tělesného schématu, horší koordinace pohybů a menší obratnost. U těžší MR, zvláště tam, kde je organická příčina, se většinou přidružuje i tělesné postižení, které leckdy znemožňuje samotný pohyb.

Postižení jemné motoriky má u dětí za důsledek horší koordinaci prstů ruky, což se projevuje při kreslení, psaní a ručních pracích.

Grafomotorika, jež úzce souvisí s jemnou motorikou, je tedy také postižena. Což se, jak již bylo výše napsáno, odráží v menší obratnosti při kreslení a psaní. Například kresba dítěte s mentální retardací není tolik přesná a obsahuje méně detailů. Míra opoždění je opět závislá na stupni postižení, jeho etiologii a samotné osobnosti dítěte.<sup>72</sup>

<sup>71</sup> Srov.VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 266-267

<sup>72</sup> Srov.VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 163

Úroveň	Rozvoj motoriky
Lehká mentální retardace	V předškolním věku lehké opoždění celkové koordinace pohybů a jemné motoriky. To přetrvává i v období školním.
Střední mentální retardace	Vývoj hrubé i jemné motoriky bývá výrazněji opožděn. Obvyklá je celková neobratnost, ale dítě se většinou naučí mobilitě.
Těžká mentální retardace	Motorika je postižená výrazně, velmi časté jsou stereotypní pohyby těla. Důležitý je nácvik koordinace pohybů.
Hluboká mentální retardace	Výrazné postižení motoriky, dítě většinou zůstane imobilní. Výjimkou nejsou spasticita a deformity končetin. <sup>73</sup>

Tabulka č.4 Rozvoj motoriky u dítěte s MR

### 2.2.5. Emoce

Děti a později i dospělí s mentální retardací mívají, z důvodů nižší schopnosti orientace a přizpůsobení se prostředí, vyšší výskyt psychických poruch. Často mívají emoční poruchy, deprese, úzkosti, poruchy spánku, nechut' k jídlu, vztek a agresivní sklony. Jedním z důvodů může být frustrace z toho, že dobře nerozumějí, nedaří se jim vyjádřit se, nebo nejsou neschopni dosáhnout svého.

<sup>73</sup> Srov. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. S. 40; Srov. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 152-153 a S. 158-159

Jak děti intaktní, tak ještě ve větší míře děti s mentální retardací, bývají velmi citlivé na rozkolísané emoce z okolí (například spory a napětí v rodině).<sup>74</sup>

Úroveň	Rozvoj emocí
Lehká mentální retardace	Děti bývají afektivnější, úzkostnější a impulzivnější.
Střední mentální retardace	Jsou běžné impulzivní projevy, nestálost nálad, zkratkovité jednání a občasná agresivita.
Těžká mentální retardace	Děti mívají narušenou afektivní složku, často se sebepoškozují.
Hluboká mentální retardace	Těžké poškození afektivní složky, kdy je nutný neustálý dohled nad dítětem. <sup>75</sup>

Tabulka č.5 Rozvoj emocí u dítěte s MR

### 2.2.6. Poznávací procesy

Vnímání se odvíjí od úrovně rozumových schopností. U dětí s mentální retardací má opožděný vývoj vnímání vliv na jejich následující psychický vývoj. V literatuře jsou popisovány čtyři problémy v oblasti vnímání, ke kterým dochází u dětí s mentální retardací. Prvním je zpomalené tempo vnímání a jeho užší rozsah. Druhým je velká nediferencovanost počítků a vjemů. Třetím je příliš malé vnímání času a prostoty. Čtvrtým problémem je neaktivita, povrchnost a zjednodušenost vnímání.

<sup>74</sup> Srov. BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4. S. 74; srov. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-. S. 246

<sup>75</sup> Srov. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. S. 40

Dítě s mentální retardací na základě výše popsaných problémů nedokáže vnímat okolní svět globálně, ale příliš ulpívá na detailech. Následkem bývá ztížená orientace v neznámém prostředí.<sup>76</sup>

Paměť je postižena ve velké míře, protože se skládá ze složitých mozkových pochodů. Děti a dospělí s mentální retardací mají problém s pamatováním si abstraktních podnětů. Pro jejich hlubší zapamatování je potřebné časté opakování.

Paměť bývá většinou konkrétní, mechanická a krátkodobá. Dítěti činí potíže oddělit informace na podstatné a nepodstatné a někdy si proto zapamatovává nepodstatné podněty. Někteří autoři přirovnávají obsah paměti člověka s mentální retardací mozaice. Tím je myšleno, že je v paměti uloženo mnoho nesouvisících informací a člověk s MR je většinou neumí využít a aplikovat v životě. Z toho důvodu mohou být jeho reakce někdy nepřiměřené. V některých případech mohou mít problémy s pamětí, které jsou u dětí a dospělých s MR běžné, za následek poruchu osobnosti. Proto je velmi důležité při vštěpování nových podnětů časté opakování, názorné učení a pravidelnost ve vybavování. Pro správnou funkci paměti je dobré udržovat co nejstálější prostředí. To znamená neměnit okolí, kde se dítě učí, udržovat režim a rituály dne.<sup>77</sup>

Pozornost je u dítěte s mentální retardací postižena v závislosti na etiologii a stupni mentální retardace. Pro děti s MR je obtížné filtrovat rušivé vlivy, což snižuje jejich pozornost a soustředěnost. Dítě je snadno unavitelné, z čehož vyplývá nestálost a nízká míra pozornosti. Těžko zvládá dělit svou pozornost mezi více oblastí. Například nezvládá malovat a u toho si ještě

---

<sup>76</sup> Srov. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 139

<sup>77</sup> Srov. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 214-215

povídat. Záměrná pozornost je krátkodobá a snadno odklonitelná vnějšími vlivy.<sup>78</sup>

Představivost dle mého názoru souvisí se zkušeností a bohatostí duševního života. Proto bývá u lidí s MR výrazně snížena. Nevytvářejí si totiž vlastní představy, ale spíš zrcadlí a kopírují myšlenky či projevy ostatních.

Myšlení je už u předškolních dětí výrazně opožděné, chudší a zůstává na nízké úrovni. Ruku v ruce jde s rozvojem řeči. Řeč je považována za základní nástroj myšlení. Abstrakce a generalizace je omezena, pouze u dětí s lehkou mentální retardací může být překonána úroveň konkrétnosti. Dítě intaktní v předškolním věku díky rozvoji abstrakce již dokáže rozlišit barvy nebo určit množství, tedy jestli je něčeho hodně nebo málo. To většinou dokážou jen děti s lehkou mentální retardací. Myšlenkové operace dokážou aktivně používat také jen děti v pásmu lehké mentální retardace. Obvykle ale zvládají jen jejich nižší stupeň, a to přiřazování, třídění a porovnávání. Vyšší stupeň myšlenkových operací, jako je analýza, syntéza a generalizace již většinou nezvládají skoro vůbec.<sup>79</sup>

Úroveň	Rozvoj poznávacích procesů
Lehká mentální retardace	Myšlení bývá stereotypní a konkrétní, paměť mechanická a chápavost omezenější. Vývoj poznávacích procesů bývá opožděný a omezenější.
Střední mentální retardace	Vývoj bývá dosti opožděný. Chápavost je omezenější a dítě je neschopné logického vyvozování, zobecňování, analýzy a syntézy.

<sup>78</sup> Srov. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 201

<sup>79</sup> Srov. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1. S. 187

Těžká mentální retardace	Vývoj poznávacích procesů je celkově omezen.
Hluboká mentální retardace	Vývoj poznávacích procesů je výrazně omezen na úroveň základních smyslových vjemů. <sup>80</sup>

Tabulka č.6 Rozvoj poznávacích procesů u dítěte s MR

### 2.2.7. Hra

Již od raného vývoje bývá dítě opožděné nejen v sociálních projevech. Toto opoždění se rodiče často snaží kompenzovat svým větším úsilím o navázání kontaktu a zapojení do hry. Hru dítěte mnohdy vědomě řídí, aby u něj docílili nějaké aktivity. To však vede k přenesení iniciativy z dítěte na rodiče a k nedostatečnému posilování jeho podnikavosti. Iniciativa je u dětí s MR snížena samozřejmě také samotným postižením.

Hra je opožděná. Dítě napodobuje vrstevníky, ale nemá pro hru takové množství fantazie jako dítě intaktní. Velmi těžko snáší prohru.<sup>81</sup>

Úroveň	Rozvoj hry
Lehká mentální retardace	Dítě používá správně hračky, hru ale příliš nerozvíjí. Je schopno základních kooperací i chápání jednoduchých pravidel.
Střední mentální retardace	Nerozvíjí se příliš symbolika hry, převládá prostá manipulace s předměty. Symbolika je jen na základní úrovni. Dítě nepoužívá hračky zcela adekvátně.

<sup>80</sup> Srov. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3. S. 128; Srov. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0. S. 40

<sup>81</sup> Srov. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 80-7169-168-2. S. 144

Těžká mentální retardace	Explorace ústy, nezáměrná manipulace s předměty, dítě zajímají více zvukové a světelné hračky.
Hluboká mentální retardace	Hra se nerozvíjí.

Tabulka č.7 Rozvoj hry u dítěte s MR



### 3. Zásady práce s dítětem s mentální retardací

V této kapitole popisují, co je důležité pro optimální rozvoj dítěte s mentální retardací a co by tedy mělo být zohledněno při torbě individuálního vzdělávacího plánu. Zmiňované zásady práce je samozřejmě vhodné aplikovat i na dítě intaktní. U dítěte s mentální retardací je třeba se přizpůsobit jeho možnostem a vývojové úrovni.

Vycházím z pěti základních psychických potřeb dítěte, které popsal Zdeněk Matějček. První potřebou je *přiměřenost podnětů*. Druhou je *smysluplný svět*. Třetí potřebou je *životní jistota*, čtvrtou *pozitivní identita* a pátou potřebou je *otevřená budoucnost*.<sup>82</sup>

Dále vycházím z didaktických principů, tedy zásad, které jsou v rámci vzdělávání již ověřené, funkční a jsou univerzálně platné. Tyto didaktické zásady se prolínají s výše zmíněnými pěti psychickými potřebami od Matějčka. Z toho také vyplývá, jak jsou pro dítě potřebné. Pro lepší přehlednost je zde uvedu všechny, přestože se budu opírat jen o některé z nich.

Didaktické principy jsou *„princip přiměřenosti, uvědomělosti, postupnosti, systematičnosti, názornosti, aktivity, princip spojení teorie s praxí, princip individuálního přístupu, princip kulturního kontextu, princip soustředění se na klíčové pojmy, princip předchozích znalostí, princip kognitivní náročnosti, princip aktivního zpracování, princip rozmanitosti*.“<sup>83</sup>

Stejně tak jako dítě intaktní potřebuje i dítě s mentální retardací, aby byly dodržovány určité zásady. To mu umožní zvládnout probíhající činnosti či práce. V individuálním vzdělávacím plánu by měly být tyto zásady obsaženy, protože jsou pro práci s dítětem určující.

Předškolní vzdělávání by se mělo co nejvíce přizpůsobit fyziologickým, sociálním, emocionálním a kognitivním potřebám, odpovídajícím danému vývojovému věku. Je důležité vždy respektovat individualitu dítěte.

---

<sup>82</sup> Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1. S. 28-30

<sup>83</sup> PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4. S. 107-108

Prostředí, ve kterém dítě žije nebo kam dochází, by mělo být klidné a zároveň dostatečně podnětné.<sup>84</sup> Dítě ke svému rozvoji nezbytně potřebuje přísun kvalitních podnětů. Jak akcentuje i Matějček<sup>85</sup>, je velmi důležité, aby podněty byly přiměřené. Nemělo by jich tedy být málo, ale stejně tak by jimi dítě nemělo být přehlceno. Pokud jich má dítě nedostatek, jeho psychika je takzvaně „podvyživená“, a pokud jich má naopak příliš, přestane je vnímat a vstřebávat. Podněty by měly být přiměřené i ve své náročnosti: Příliš jednoduché podněty dítě vývojově málo posouvají, příliš složitým naopak nerozumí a neorientuje se v nich. Nemá tedy příležitost být úspěšné a to jej demotivuje. Podněty je důležité obměňovat. Jak je napsáno výše v podkapitole 2.2.6. *Poznávací procesy*, která popisuje vývoj dítěte s MR, u dítěte s MR je narušena kvalita pozornosti. Dítě tedy svou pozornost neudrží příliš dlouho, rychleji se unaví a je potom nesoustředěné. To také potvrzuje potřebu přiměřenosti podnětů. Snadnou a rychlou unavitelnost a horší soustředěnost je vhodné eliminovat častým střídáním činnosti a relaxace. Relaxace je pro dítě stejně důležitá jako samotná práce.

Jelikož je narušena nejen kvalita pozornosti, ale i jiné poznávací procesy, jako je třeba paměť, je dobré vše opakovat. Tedy činnosti a úkony, které jsou s dítětem prováděny, často připomínat rekapitulací. To se týká samozřejmě i sebeobslužných nácviků i jiných nácvikových činností.

Je potřebné dodržovat princip postupnosti, tedy začínat u menších kroků a pokračovat k těžším. To proto, aby dítě zvládalo nároky při práci, které jsou na něj kladeny. Dalším důvodem je to, že si dítě s MR jen obtížně vytváří dlouhodobý plán činnosti. Ideální je tedy rozfázovat činnost na malé kroky a každý krok hodnotit zvlášť. Například, když dítěti s MR řekneme, ať si vyčistí zuby, může to pro ně být nezvládnutelný úkol, a to pro množství úkonů, které obsahuje. Pokud mu ale činnost rozfázujeme a řekneme mu, ať si nejprve

---

<sup>84</sup> Srov. BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4. S. 150

<sup>85</sup> Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové mílniky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1. S. 28-30

vezme pastu, rozšroubuje ji, pak si vezme kartáček, pustí vodu, atd., dítě je schopné jednotlivé činnosti zvládnout.

Jak bylo také popisováno výše v kapitole 2.2. *Vývoj dítěte s MR*, dítě nemá vnitřní strukturu, ale má spíše mozaikovitě znalosti. Ty tak dobře nedokáže propojovat. Proto se velmi osvědčuje dodávat mu strukturu z venku. K tomu výborně slouží vizuálně strukturovaná podpora (běžně užívaná u dětí s poruchou autistického spektra). Vizuální podpora nahradí slovní označení (slovo je příliš abstraktní a rychle vyprchá), a to buď předmětem, fotografií, obrázkem či piktogramem.<sup>86</sup>

Dítě s mentální retardací potřebuje při práci dostatek času a časté opakování, protože vše zpracovává pomaleji. To mu pomáhá k lepší orientaci.

Protože nemá rozvinuté abstraktní myšlení, schopnost zobecňovat, analýzu a syntézu apod., potřebuje, aby veškerá práce a činnost, kterou provádí, byla velmi konkrétní a názorná. Ideální je, aby mělo dítě s MR možnost nápodoby, která je pro ně dominantním způsobem učení. Nápodoba zároveň podporuje socializaci, protože dítě potřebuje sledovat vrstevníky, všimnout si jich a poznávat je, aby je mohlo napodobovat.

Rozvoj dítěte s MR by měl směřovat k dlouhodobým cílům. Jako dva hlavní cíle rozvoje dítěte udává dětský psycholog Matějček: 1. postarat se o sebe, 2. vycházet s ostatními.<sup>87</sup> K těmto dvěma dlouhodobým cílům můžeme přiřadit ještě profesní přípravu, pro kterou je u dětí s MR důležitý především rozvoj manuální zručnosti. Je velmi pravděpodobné, že se člověk s MR, v případě, že bude mít zaměstnání, nebude živit duševní prací. S největší pravděpodobností bude provádět manuální práci, například v chráněné dílně.

Z toho důvodu je tedy dobré rozvíjet jeho pracovní dovednosti a manuální zručnost. Krátkodobé cíle, zaměřující se na učení dílčích dovedností, by neměly zastiňovat dlouhodobý cíl, ale naopak by k němu měly směřovat. V praxi to znamená, že by bylo chybou zaměřit se například jen na

---

<sup>86</sup> Srov. *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2.*, rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0. S. 318

<sup>87</sup> Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové mílníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1. S. 150

rozvoj grafomotoriky a nesměřovat k rozvoji samostatnosti, zručnosti a dalším dovednostem důležitým pro dlouhodobý cíl, kterým je například připravenost na zvládnání práce.

## 4. Individuální vzdělávací plán

Nejprve bych ráda pro pořádek upřesnila terminologii. V pokynech MŠMT a dalších materiálech je používáno několik výrazů, které však vystihují vždy stejnou skutečnost. Těmi jsou individuální výukový plán, individuální studijní plán, individuální učební plán, individuální vzdělávací program a individuální vzdělávací plán.<sup>88</sup>

Individuální vzdělávací plán je závazný spis pro práci s dítětem a pro zajištění jeho speciálních vzdělávacích a výchovných potřeb.<sup>89</sup> Slouží a je přístupný pro všechny ty, kdo jsou účastni na výchově dítěte. Vzniká na základě společného sestavení učitelem (v našem případě mateřské školy), rodičem (zákonným zástupcem) a pracovníkem speciálně pedagogického centra (dále jen SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). V případě potřeby je možná spolupráce s dalšími odborníky (například lékař, fyzioterapeut, logoped atd.).<sup>90</sup>

Přínosem individuálního vzdělávacího plánu pro děti s MR je vytvoření odpovídajících podmínek vzdělávání a nastavení přiměřených nároků na dítě. IVP se nesestavuje automaticky pro každé dítě s mentální retardací v integraci ani v mateřské škole speciální. O jeho sestavení musí rodič (zákonný zástupce) dítěte požádat ředitele mateřské školy. Ředitel pak na základě doporučení poradenského zařízení, speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny využití IVP schvaluje. Poté předá poradenské zařízení, se souhlasem rodičů, mateřské škole podklady pro tvorbu IVP. Ředitel je následně zodpovědný za jeho vytvoření a realizaci.<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup> Srov. MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 107 s. Pedagogická praxe. S. 50-51

<sup>89</sup> Srov. Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č.147/2011 [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1> (cit. 26. 4. 2015). § 6, 2. odstavec

<sup>90</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4. S. 172

<sup>91</sup> Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením*

Individuální vzdělávací plán by měl mít v sobě obsaženy cíle, ke kterým chce dojít. Jejich stanovení je pro dobře sestavený individuální vzdělávací plán nezbytné, jelikož určují obsah vzdělávání a výchovy.<sup>92</sup>

V individuálním vzdělávacím plánu by měly být zahrnuty krátkodobé, dlouhodobé a vzdálené cíle rozvoje. Krátkodobé cíle se budou vztahovat k nejbližší době a budou směřovat k tomu, v jaké oblasti a čím by se měl zdárný rozvoj dítě více podpořit. Dlouhodobé cíle mají oproti krátkodobým cílům delší časový horizont. Stanovují, co by mělo dítě zvládnout v daném roce. Vzdálené cíle směřují ještě dále do budoucnosti. Například to může být přechod dítěte z mateřské školy do základní atd. V mateřské škole je na tyto myšlenky poměrně brzy, přesto je již zde vhodné přemýšlet o budoucím dospělém životě člověka s mentální retardací.<sup>93</sup>

Poradenské zařízení dvakrát do roka vyhodnocuje, jak je uskutečňováno vzdělávání žáka podle IVP a také jestli jsou plněny body, které jsou v plánu zapsané.

IVP musí být vypracován před nástupem dítěte do zařízení nebo maximálně do jednoho měsíce od doby, kdy do zařízení začne docházet. IVP je možno během celého roku upravovat podle aktuálních potřeb a změn.

Individuální vzdělávací plán musí vycházet z rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) a školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Rámcový vzdělávací program je ustanoven Ministerstvem školství (dále jen MŠMT). RVP vychází z Národního programu vzdělávání (NPV) a definuje cíle, obsah a organizační zajištění vzdělávání a výchovy. Mimo jiné také určuje formu a délku vzdělávání a výchovy. Řeší také podmínky pro vzdělávání a výchovu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP je závazný

---

(v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 9-10

<sup>92</sup> Srov. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2. S. 21

<sup>93</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4. S. 175-176

program pro sestavení školního vzdělávacího programu. ŠVP musí vycházet z RVP a každá mateřská škola si ho sestavuje sama.<sup>94</sup>

Individuální vzdělávací plán tedy vychází, jak bylo výše uvedeno, ze ŠVP konkrétní mateřské školy, z diagnostiky a ze závěrů získaných od školského poradenského zařízení (SPC nebo PPP). Kromě toho může vycházet z doporučení od dětského lékaře, jiného odborného lékaře či specialisty. Dalším zdrojem je vyjádření rodiče (zákonného zástupce) dítěte.<sup>95</sup>

IVP je psán „na míru“ každému dítěti zvlášť s ohledem na jeho specifické potřeby a možnosti.<sup>96</sup>

Pro sestavování individuálního vzdělávacího plánu není závazný vzor či osnova, podle které by se postupovalo. Existuje však několik náležitostí, které IVP podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. musí obsahovat. Tyto náležitosti jsou zohledněny ve vzoru vytvořeném v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP) Štréblovou. Ten příkládám v příloze č. 1. Tento vzor se ale zřejmě příliš neujal. Během svých praxí jsem totiž měla možnost nahlédnout do mnoha variant IVP, z nichž většina z tohoto vzoru zjevně nevycházela. Zařízení si buď vytvoří svou vlastní strukturu pro tvorbu IVP nebo se inspiruje předepsaným vzorem. Model, jaký připravila Štréblová, má několik nevýhod. Jednou z nich je například to, že je velmi dlouhý a příliš formální. Další nevýhodou je to, že autor IVP v podstatě jen vписuje informace. Předem daná struktura ubírá fantazii pro vlastní myšlenky a může vést k pouhému

---

<sup>94</sup> Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S 8-11

<sup>95</sup> Srov. Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č.147/2011 [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1> (cit. 26. 4. 2015). § 6, 2. odstavec

<sup>96</sup> Srov. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2. S. 19

„vyplňování“. IVP zůstává formální a nesoustředí se na specifika a potřeby individuálního dítěte.<sup>97</sup>

Rizikem IVP, které si vytvoří vzdělávací zařízení samo, může být přemíra informací, nepřehlednost a neuspořádanost.

Předem sepsaný vzor má ale i své výhody. Připravená struktura slouží jako pomocník pro případ bezradnosti, zaručuje, že se neopomene nic podstatného. Předem dané body mohou sloužit jako inspirace v případě nedostatečné vlastní fantazie. Ti, kdo se podílí na sestavování IVP mají možnost se rozmyslet, jaké body do IVP začlení a jak moc se jim budou věnovat.<sup>98</sup>

Individuální vzdělávací plány musí sledovat dvě základní hlediska. Prvním je obsah vzdělávání a stanovení metod a postupů. V druhém hledisku se upíná pozornost na specifické potíže. Zde je snaha omezit příznaky a minimalizovat problémy. Jsou vyzdvihovány ty oblasti, v kterých je dítě úspěšné, a ty jsou pak pozitivně hodnoceny.<sup>99</sup>

Odpovědnost za vytvoření IVP nese ředitel mateřské školy. Ten vydá na základě povolení pro vzdělávání podle IVP *Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka/žákyně podle individuálního vzdělávacího plánu*.<sup>100</sup>

Je obtížné najít teoretické podklady pro tvorbu IVP pro dítě v předškolním věku. Většina literatury i legislativy se upírá spíše k dítěti školního věku. V legislativě se píše o individuálních vzdělávacích plánech pro

---

<sup>97</sup> Srov. příloha č. 2, BARTOŠOVÁ, Blanka, ŠAUEROVÁ, Apolena, MATĚJOVSKÁ, Anna. *Rozhovor o IVP se spoluautorkami knihy Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Březen, 2015. str. 90-91

<sup>98</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4. S. 173

<sup>99</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4. S. 173-174

<sup>100</sup> Srov. Individuální vzdělávací plán pro žáky se zdravotním postižením s pokyny k tvorbě, autor Miroslava Štréblová. [online] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/2998/INDIVIDUALNI-VZDELAVACI-PLAN-PRO-ZAKY-SE-ZDRAVOTNIM-POSTIZENIM-S-POKYNKY-K-TVORBE.html/> (cit. 1. 5. 2015)



žáky základních škol a dále a není téměř žádná zmínka o IVP pro děti z mateřských škol.

Takřka žádná literatura pojednávající o IVP se ani nezmiňuje o IVP pro předškolní dítě. A to přes to, že je to tak zásadní období rozvoje člověka s mentálním postižením.

V literatuře zabývající se mentálním postižením a psychopedií jsem našla kapitoly o individuálním vzdělávacím plánu, ale opět pouze pro žáky základní školy a dál. Například v knize od Marie Černé s názvem *Česká psychopedie, Speciální pedagogika osob s mentálním postižením* (2008) se jedna podkapitola okrajově zabývá IVP pro žáka základní školy, není zde ani zmínka o IVP pro dítě v předškolním věku. Podobně je to v publikaci Jarmily Pipekové *Kapitoly ze speciální pedagogiky* (2006) a u několika dalších autorů, ze kterých čerpám.

#### **4.1. Individuální vzdělávací plán a legislativa**

V této kapitole vycházíme z legislativy, která se zabývá individuálními vzdělávacími plány či okolnostmi týkajícími se jejich tvorby. Součástí je také legislativa týkající se předškolního vzdělávání.

Jak již bylo výše napsáno, legislativa téměř neřeší individuální vzdělávací plány pro děti v předškolním věku, ale zabývá se IVP pro žáky základních škol a déle. Jinými slovy dítě předškolního věku pouze zmiňuje jako jednoho z adresátů IVP, ale následně se orientuje jen na žáky a studenty. Níže vypsání zákony, vyhlášky a směrnici velmi stručně představím, abych zjednodušila orientaci pro případ potřeby dohledání některé informace. Z těchto zákonů v práci vycházím a cituji je.

##### **Zákony:**

- ŠKOLSKÝ ZÁKON č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění ZÁKONA č.472/2011. Od září 2016 vstoupí v platnost schválená novela školského zákona, která mimo jiné významně upravuje podmínky

vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením. Zásadní proměnou prošel především § 16. Upravuje se doporučení podpůrných opatření, které nebude vycházet z diagnózy jako doposud, ale ze stupně potřebné podpory. Podpůrná opatření budou nároková a nově vznikne revizní pracoviště.<sup>101</sup> V následujícím textu popisují dosud platné znění zákona včetně § 16.

- Ve školském zákoně najdeme podklady k individuálnímu vzdělávacímu plánu v § 16, 18 a 19. § 16 spíše uvádí § 18 a 19, které již plně pojednávají o IVP. On sám definuje, kdo je dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tedy komu může být IVP určen. Dále informuje o tom, kdo má povinnost zajistit tomuto dítěti vzdělávání, dále o nároku dítěte na speciální vzdělávací pomůcky a také o možnosti zřízení funkce asistenta pedagoga ve školách.

§ 18 pod názvem Individuální vzdělávací plán stanovuje podmínky, za jakých lze realizovat vzdělávání podle IVP.

§ 19 informuje o tom, že Ministerstvo školství stanovuje ve svém právním předpisu pravidla a náležitosti při zajišťování vzdělávacích potřeb dítěte, dále také úpravu organizační struktury při vzdělávání, přijímání, průběh a ukončení vzdělávání a také náležitosti individuálního vzdělávacího plánu.<sup>102</sup>

### **Vyhlášky:**

- VYHLÁŠKA č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění VYHLÁŠKY č.147/2011

---

<sup>101</sup> Sbírka předpisů České republiky [online] Dostupné z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/15-082.htm> (cit. 6. 5. 2015)

<sup>102</sup> Srov. Školský zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění zákona č.472/2011. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon> (cit. 1. 5. 2015)

-V této vyhlášce se konkrétně individuálním vzdělávacím plánem zabývá § 6 s názvem Individuální vzdělávací plán. Ten popisuje, pro koho je IVP určen, z čeho vychází a co všechno obsahuje.<sup>103</sup>

- VYHLÁŠKA č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění VYHLÁŠKY Č.116/2011

-Tato vyhláška definuje školská poradenská zařízení, která mimo jiné sehrávají svou roli při sestavování IVP (dávají k jeho sestavení podklady a dvakrát ročně mají vyhodnocovat jeho plnění). Informuje, komu jsou jejich služby určeny, za jakých podmínek, jaký je obsah poradenských služeb a jaké jsou typy školských poradenských zařízení.<sup>104</sup>

- VYHLÁŠKA č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání

-Tato vyhláška definuje mateřskou školu, a to například, jak a kdo ji zřizuje, pro koho je určena, jak se uzavírá domluva mezi rodičem a vedením školy o docházce dítěte, jaký je počet dětí ve třídách mateřské školy atd. V § 1 se v 11. odstavci definuje, že dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je zajištěna podpora speciálně pedagogická. V § 2, který pojednává o počtu dětí ve třídě, odstavec 3 uvádí, že ve třídách, kam jsou zařazeny děti se zdravotním postižením, musí být snížen počet dětí.<sup>105</sup>

---

<sup>103</sup> Srov. Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č.147/2011 [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1> (cit. 26. 4. 2015)

<sup>104</sup> Srov. Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky Č.116/2011 [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-72-2005-sb-1> (cit. 26. 4. 2015)

<sup>105</sup> Srov. Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani-1> (cit. 27. 4. 2015)

## Směrnice:

- Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002

-Tato směrnice v čl. 1 v 1. odstavci vymezuje, kdo je dítětem či žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. V 2. odstavci říká, že speciální vzdělávací potřeby dětí či žáků jsou zajišťovány individuální či skupinovou integrací nebo ve školách samostatně zřízených pro děti či žáky s konkrétním zdravotním postižením. Ve 2. odstavci také udává, že vzdělávání dítěte či žáka, který je integrován individuálně se uskutečňuje dle individuálního vzdělávacího plánu. Odkazuje na svou přílohu č. 1, kde jsou k nalezení doporučené náležitosti IVP a na přílohu č. 2, kde je uvedena doporučená rámcová struktura IVP.

V 3. odstavci objasňuje, co se rozumí individuální integrací dítěte či žáka a ve 4. odstavci, co je myšleno skupinovou integrací.<sup>106</sup>

Všechny výše vypsané zákony, vyhlášky a směrnice se zabývají přímo či vzdáleněji IVP. Hlavním a závazným právním dokumentem je ale pro tvorbu IVP vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Ta se zabývá tvorbou a použitím IVP v souladu s § 18 (s názvem *Individuální vzdělávací plán*) ze školského zákona.<sup>107</sup>

## 4.2. Co obsahuje IVP

Náležitosti pro to, co má IVP obsahovat, upravuje vyhláška školského zákona č. 73/2005 §6 odstavec 4.<sup>108</sup>

---

<sup>106</sup> Srov. Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002 [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni> (cit. 27. 4. 2015)

<sup>107</sup> Srov. Analýza individuálních vzdělávacích plánů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami [rukopis]: diplomová práce / Martina Žáková; vedoucí práce PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D. – Praha, 2014. S. 12

<sup>108</sup> Srov. Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky

Pro lepší přehlednost se opřu o publikaci Jucovičové a kol. (2009), která vychází z vyhlášky MŠMT ke školskému zákonu.

IVP by měl obsahovat:

1. *Osobní údaje žáka.*
2. *Závěry speciálně pedagogického, psychologického, případně i lékařského aj. vyšetření dítěte, také údaje z provedené pedagogické diagnostiky.*
3. *Obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální péče (speciálně pedagogické, psychologické), volbu pedagogických postupů, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob hodnocení a klasifikace.*
4. *Cíle speciálního vzdělávání – k čemu bychom měli směřovat a jak bude prováděno začleňování dítěte mezi vrstevníky. Způsob motivace a to, čím se dosáhne spokojenosti a úspěšnosti dítěte.*
5. *Způsob reedukace – jaký bude průběh nápravného procesu, který se snaží eliminovat či potlačit projevy mentální retardace.*
6. *Seznam potřebných pomůcek – popřípadě i uzpůsobení třídy.*
7. *V případě potřeby uvedení dalšího pedagogického pracovníka či další osoby, které mají podíl na vzdělání či výchově dítěte. Musí se zdůvodnit a uvést rozsah péče, která je dítěti poskytována. Zde se také uvádí, kdo bude s dítětem pracovat. Zda asistent pedagoga, osobní asistent, školní speciální pedagog nebo psycholog, logoped, tlumočnický znakového jazyka či jiný odborník.*
8. *Případné snížení počtu dětí ve třídě, kde je dítě integrováno.*
9. *Jmenovité uvedení pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.*
10. *Předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků pro zajištění speciálních potřeb žáka.*

---

č.147/2011 [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1> (cit. 26. 4. 2015)

11. *Podíl zákonných zástupců a žáka na realizaci IVP-* v tomto bodě se akcentuje nutnost role rodiny v podpoře a přípravě dítěte na vzdělávání. Stejně tak i při doprovodu dítěte k odborníkům (například k logopedovi, dětskému psychiatrovi, neurologovi). Může zde být také stanoveno, že bude rodina aktivní při potřebě společné spolupráce se zařízením.
12. *Další důležité údaje* – například doporučení pro rodinu (vyšetření od dalšího odborníka, termíny schůzek rodičů s pracovníky zařízení, na kterých se řeší například vyhodnocení realizace IVP).
13. *Datum podpisu IVP, časová platnost IVP.*
14. *Podpisy vyučujících a zákonných zástupců žáka.*
15. *Aktualizace IVP-* během celého roku je možné IVP aktualizovat a opravovat, přidávat do něj nové věci, které jsou podstatné pro rozvoj dítěte a které vyplynuly třeba až v průběhu vzdělávacího a výchovného procesu. Tedy bohatit plán o cokoli, co by přispělo ke zdárnému vývoji dítěte.<sup>109</sup>

Konkrétnímu obsahu oblastí rozvoje dítěte v IVP se budu věnovat v kapitole 7., která má název *Oblasti IVP pro dítě s MR v předškolním věku*. Toto téma je pro mou práci stěžejní, a tudíž je mu věnována celá kapitola, ne jen podkapitola.

### **4.3. Tvorba individuálního vzdělávacího plánu**

Tvorba IVP má své zákonitosti, kterých je třeba se držet. Před sestavením IVP je nutné celý vzdělávací proces naplánovat. Postup plánování má, až na určitá specifika, stejný postup ve všech zařízeních. Nejprve se zhodnocuje aktuální stav kompetencí dítěte (tzv. audit). Následně se vypracuje plán, jenž vytyčí cíle, které se budou později realizovat (tzv. konstrukce). Když

---

<sup>109</sup> Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 30-32

je hotový plán a jsou vytyčené cíle, může dojít k jejich realizaci (tzv. implementaci). Po samotné realizaci musí dojít k jejímu zhodnocení, posouzení výsledků a naplnění cílů (tzv. evaluaci).<sup>110</sup>

**1. Audit** je nezbytné provést před tím, než se začne sestavovat IVP. Zjišťuje totiž aktuální stav dítěte, jeho dovednosti, návyky, vědomosti atd. Dále pak okolnosti týkající se jeho života: kde a s kým bydlí, jaké má podmínky pro rozvoj apod. Audit také zajišťuje poradenské zařízení (SPC nebo PPP). Jeho nástrojem je tedy psychologická a speciálně pedagogická diagnostika.<sup>111</sup> Ta se opírá o výsledky vyšetření poradenského zařízení. Posuzuje úroveň kognice, motoriky, čtení, psaní, počítání a hledá příčinu neúspěchů dítěte. Speciálně pedagogickou diagnostiku doplňuje pedagogická diagnostika, kterou provádí nejčastěji třídní učitel dítěte a čerpá při tom ze zkušeností a vědomostí, které o dítěti má. Pro zachování objektivity je potřeba použít více diagnostických metod (například rozhovoru, pozorování). Cíl pedagogické diagnostiky je zjištění dovedností dítěte a to, co předurčuje jeho osobnost.<sup>112</sup>

Audit může být komplikován například neochotou rodičů dostavit se s dítětem na vyšetření nebo poskytnout jejich výsledky. Dalším problémem může být, pokud diagnostiku provádí pouze mateřská škola bez účasti odborníků.<sup>113</sup>

Je-li audit došetřen, může se přejít k druhému kroku, tedy ke konstrukci.

---

<sup>110</sup> Srov. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2. S. 25

<sup>111</sup> Srov. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2. S. 26

<sup>112</sup> Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 13-14

<sup>113</sup> Srov. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2. S. 34

**2. Konstrukce** stanovuje pedagogické cíle, kterých je potřeba dosáhnout a metody, které budou realizovány. Konstrukce je fází plánování celého procesu realizace. Je to důležitá kategorie pro tvorbu IVP.<sup>114</sup>

Pedagogické cíle se člení následovně:

- a) afektivní cíle (do těchto cílů patří hodnoty a postoje dítěte)
- b) psychomotorické cíle (do těchto cílů patří činnosti a dovednosti dítěte)
- c) kognitivní cíle (do těchto cílů patří poznatky a porozumění)<sup>115</sup>

Pedagogické cíle se také dělí podle času, kdy jsou při tvorbě IVP realizovány (dlouhodobé, střednědobé, krátkodobé).

Konstrukce IVP je společně sestavována všemi, kterých se týká (viz kapitola 4. *Individuální vzdělávací plán*).

Rizikem při konstrukci IVP může být například skutečnost, že se nedostatečně vychází z auditu. Tedy že jsou opomíjeny výsledky provedených vyšetření a diagnóz. Dalším rizikem může být to, že stanovování cílů je považováno za pouhou formalitu a následně se k nim nepřihlíží. Jako další riziko může být příliš velká obecnost IVP. Hrozí také nerovnoměrnost v zaměření IVP a kladení malé pozornosti dílčím složkám.<sup>116</sup>

**3. Implementace** je realizace individuálního vzdělávacího plánu. Jsou zde uskutečňovány všechny pedagogické plány a záměry. Je to tedy přímá práce učitele, dítěte a skupiny. K té směřují audit a konstrukce. Implementace musí být popsána v dokumentaci dítěte.

Při implementaci neboli realizaci IVP je přesto nutné řídit se aktuálním stavem dítěte a změnami v jeho životě, které jsou pro vzdělávání a výchovu podstatné.

---

<sup>114</sup> Srov. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2. S. 34-35

<sup>115</sup> Srov. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2. S. 35

<sup>116</sup> Srov. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2. S. 34-43



Důležitou složkou implementace je stálá spolupráce mezi těmi, kdo se na tvorbě a realizaci IVP podílejí. Spolupráce probíhá tak, že spolu komunikují, hodnotí provedenou práci a její výsledky a dle případné potřeby aktualizují IVP. Pokud je zdařilá spolupráce mezi zúčastněnými, je velká pravděpodobnost, že má realizace IVP vhodné základy. Aktualizace plánu je nepostradatelná pro to, aby bylo vzdělávání podle něj opravdu přínosem a aby zůstal živým dokumentem pro rozvoj dítěte. Bez potřebných aktualizací hrozí, že by IVP nebyl živým a pružným dokumentem ke vzdělávání a výchově dítěte a naopak by se stal pro svou případnou zkosnatělost přítěží.

Rizikem pro nedobře zvládnutou implementaci je například nedostatek času pro cílenou reedukaci, tedy nápravu postižených funkcí dítěte. Dalším rizikem může být nevhodně stanovená organizační forma vzdělávání a výchovy.<sup>117</sup>

**4. Evaluace** je nezbytnou součástí práce s IVP. Vyhodnocuje, zda byly při realizaci (implementaci) vzdělávání a výchovy podle IVP splněny předem stanovené cíle (konstrukce). Evaluace dává zpětnou vazbu těm, kteří se na IVP podíleli. Hodnotí, zda se postupovalo správně a zda měl plán příznivý efekt a byl přínosem pro dítě. Může také vyústit v nové návrhy uživatelské v dalším vzdělávání a výchově.

Evaluace uzavírá celý proces tvorby a realizace IVP. Základem dobře provedené evaluace je stanovení jasných hodnotících kritérií, která jsou v souladu s cíli, které se hodnotí.

Součástí evaluace je samozřejmě také hodnocení dítěte. To nemá jasně stanovenou formu. Může být však prováděno například formou porovnání schopností dítěte s normami a požadavky, které jsou udávány jako cíle vzdělávacího programu. Nebo také porovnáním dítěte s jeho vrstevnickou skupinou. Dalším objektem hodnocení je samo dítě, a to, jakých výsledků za určitý čas dosáhlo.

---

<sup>117</sup> Srov. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2. S. 43-48

Kromě hodnocení žáka se dále hodnotí průběh vzdělávání a výchovy. Hlavním kritériem hodnocení je práce učitele.

U dětí, které jsou integrované do běžné mateřské školy, je potřeba hodnotit průběh jejich integrace. Hodnotí se hlavní důvod, proč byly integrovány do běžné mateřské školy, to znamená začleněnost do kolektivu třídy. Podkladem pro hodnocení je většinou pozorování, rozhovor a rozbor výsledků práce.

Jak uvádí Kaprálek a Bělecký ve své knize *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*, v praxi je proces evaluace mnohdy zanedbán nebo k němu vůbec nedojde. Nedochozí ke kontrole, zda je IVP naplňován podle plánu a zda přináší výsledky.<sup>118</sup> Jucovičová a kol. ve své knize *Individuální vzdělávací plán* píše, že v praxi by se mělo plnění IVP hodnotit zhruba čtyřikrát do roka. Legislativou je stanoven počet hodnocení na dvě za rok.<sup>119</sup>

Mezi rizika prováděné evaluace patří také nevhodně nastavená strategie hodnocení dětí. Výsledkem může být to, že učitel přestane přihlížet k individualitě dítěte a k jeho IVP a začne požadovat po všech dětech stejné výsledky a poté je plošně hodnotí. Jinou chybou může být to, že se proces evaluace provede a následně se s ním již nepracuje. Nabyté zkušenosti z výsledků evaluace se pak neaplikují na další plánování a sestavování IVP.<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> Srov. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2. S. 48

<sup>119</sup> Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 82

<sup>120</sup> Srov. KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2. S. 48-57

## 5. IVP pro dítě s MR v předškolním věku

### 5.1. Řazení oblastí IVP

Touto kapitolou se dostávám k jádru celé práce. Představím zde návrh na řazení oblastí rozvoje dítěte, které jsou základem IVP. Budu vycházet z knížky od Jucovičové<sup>121</sup>, ve které je věnovaná jedna kapitola oblastem individuálního vzdělávacího plánu. Oblasti, jak je řadí autorky kapitoly a jak je budu níže řadit i já ve své práci, jdou za sebou takto: Socializace, komunikace, sebeobsluha, hrubá motorika, kognitivní oblast, jemná motorika a grafomototrika (viz příloha č. 3 Ukázkový IVP). Poněkud zavádějící je zde označení páté oblasti za kognitivní. Rozvoj kognitivních dovedností je samozřejmě nezbytný pro všechny oblasti vývoje. Z popisu této oblasti i z uvedeného IVP (viz příloha č. 3) je zřejmé, že autorky měly na mysli spíše rozvoj vědomostí a znalostí. Z kognitivní oblasti tedy v dalším textu vydělím část nazvanou rozvoj vědomostí.

Řazení oblastí je zásadní. Pokud bychom sestavovali IVP podle struktury, kterou nabízí legislativa, literatura či jiné zdroje, jako jednu z prvních bychom uváděly oblast získávání znalostí a vědomostí. Na základě seznámení se s vývojem dítěte s MR a možností jeho uplatnění v budoucím životě je přitom zásadní, aby se dobře začlenilo mezi lidi, dokázalo se s nimi domluvit, zvládlo se o sebe postarat a až v další řadě to, jak zvládne učivo předepsané školním vzdělávacím programem.

Oblasti v kapitole od autorek Bartošové a Šauerové byly sestavovány pro dítě s MR, které je integrováno do běžné MŠ. I proto je tolik akcentován rozvoj socializace, jelikož právě ta je při integraci velkou výhodou. Dítě se zde dostává do běžného prostředí a běžné vrstevnické skupiny. Autorky kapitoly

---

<sup>121</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.

(Bartošová a Šauerová) při rozhovoru, který mi byly ochotné poskytnout, sdělily, že by oblasti IVP řadily stejně i u dítěte s MR v MŠ speciální.<sup>122</sup>

Jak již bylo výše uvedeno, individuální vzdělávací plán se vytváří proto, aby pozitivně posiloval ty oblasti, které jsou mentální retardací negativně ovlivněny.<sup>123</sup>

Mentální retardace se promítá i do oblasti sociální a emoční, dítě s MR se ve společnosti hůře orientuje a nereálně vyhodnocuje emoce a chování ostatních. Ovlivněna je i oblast sebeobsluhy, komunikace, motoriky. Proto je nutné v IVP rozpracovat cílené rozvíjení dítěte i v těchto oblastech, ve kterých se intaktní dítě rozvíjí přirozeně, bez větších zásahů pedagogů. Tento přístup při sestavování IVP v předškolním věku jsem našla pouze ve výše zmíněné kapitole v publikaci D. Jucovičové a kol.

Při popisu jednotlivých oblastí IVP (tedy socializace, komunikace, sebeobsluhy, hrubé motoriky, kognitivní oblasti, jemné motoriky a grafomotoriky) budu vycházet také z úvodních kapitol své práce, které se zabývají vývojem intaktního dítěte a vývojem dítěte s mentální retardací.

### **5.1.1. Socializace**

Intaktní dítě se v této oblasti rozvíjí přirozeným zráním v rodině a v postupně narůstajících interakcích s dospělými i s vrstevníky. Do mateřské školy nastupuje s určitou sociální zkušeností a úrovní orientace ve společnosti. Dítě s MR mívá tuto zkušenost omezenější, snižená je i jeho schopnost orientace ve vztazích a fungování v sociální skupině. Rozvoj této oblasti je přitom pro život dítěte velmi důležitý. Umožní a usnadní mu pozdější zapojení se do společenských struktur.

---

<sup>122</sup> Srov. příloha č. 2, BARTOŠOVÁ, Blanka, ŠAUEROVÁ, Apolena, MATĚJOVSKÁ, Anna. *Rozhovor o IVP se spoluautorkami knihy Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Březen, 2015, str. 89

<sup>123</sup> Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 30

Do této oblasti spadá například odpoutávání se od matky, učení se porozumět okolí a vycházet s ním. Dítě se učí jména ostatních dětí ve třídě a chápat, že jmény se lidé odlišují. Uvědomuje si pravidla skupiny a podvoluje se jim. Učí se respektovat autoritu učitele, spolupráci při hře i při práci. Spadá sem také učení se společensky přijatelnému chování, například umět přijmout a odmítnout pomoc, respektovat pravidla třídy a řídit se jimi. Také sem patří osvojování si pravidel společenského chování, tedy být zdvořilý, ale také učit se estetice, dobře stolovat, být čistý atd. To je velmi důležité pro to, aby děti i v budoucnosti dobře působily na okolí a lépe v něm byly přijímány. Umět vyjít s druhými lidmi a postarat se o sebe je základem dobrého fungování v lidském společenství. Se socializací je velmi úzce spjata komunikace.<sup>124</sup>

### 5.1.2. Komunikace

Nejprve je potřeba provést v této oblasti audit a na jeho základě navrhnout, jak komunikaci dále pomocí IVP rozvíjet. Musí se tedy zjistit, na jaké úrovni je komunikace ve všech rovinách. Spadá sem verbální a neverbální komunikace, ale i náhradní a podpůrná komunikace. Při tvorbě IVP se zjišťuje, jak je rozvinutá aktivní řeč a porozumění, zda dítě využívá mimiku a gesta. Zjišťuje se, zda a v jaké míře dítě používá podpůrné komunikační systémy (znak do řeči, vizuální podpora a její úroveň – zástupný předmět, fotka, obrázek, piktogram).

Do IVP se musí poté zahrnout postupný rozvoj komunikace, který bude vycházet z dosažené vývojové úrovně a bude v souladu s přirozeným vývojem řeči.<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1. S. 150; srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 81

<sup>125</sup> Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 81

### **5.1.3. Sebeobsluha**

Tato oblast je velmi důležitá pro budoucí samostatnost dítěte, pro jeho schopnost samo se o sebe postarat. Významně se zde projevuje rozdíl mezi dítětem intaktním a dítětem s MR. Intaktní dítě se ve věku nástupu do mateřské školy dokáže samo najíst, svléknout a z velké části i samo obléknout. Bezpečně kontroluje své vyměšování a zvládá základní hygienu. Dítě s MR bývá ve stejném věku značně závislé na pomoci okolí a všechny tyto činnosti se musí cíleně učit většinou až v prostředí mateřské školy.

V individuálním vzdělávacím plánu by měla být rozepsána strategie, jak se bude rozvíjet soběstačnost v jednotlivých oblastech sebeobsluhy. Například soběstačnost při jedení, oblékání, vyměšování, dále například při výběru oblečení – letní, zimní, atd. V této oblasti má obzvlášť velký význam nápodoba.

### **5.1.4. Hrubá motorika**

Další významnou oblastí je hrubá motorika. Ta velmi úzce souvisí právě s mobilitou a se sebeobsluhou. Důraz je kladen na zlepšování koordinace pohybu a také uvědomování si vlastního tělesného schématu. K tomu je velmi dobrý koncept bazální stimulace, který se zaměřuje právě na uvědomování si vlastního těla.

Hrubá motorika je u dítěte s MR ve srovnání s dítětem intaktním opožděná. Dítě s MR začne později chodit a ve svém pohybu je nejisté. IVP by tedy měl být nastaven tak, aby dítě rozvíjel v pohybových dovednostech. Měl by se zaměřovat na orientaci ve vlastním těle, posílení rovnováhy, obratnosti a koordinace končetin.

### **5.1.5. Kognitivní oblast**

V této oblasti je důležité vymezit kognitivní funkce a jejich rozvoj a dále oblast, ve které se stanovuje suma vědomostí a znalostí, které chceme dítě v daném čase naučit.

Z kognitivních funkcí je důležité cíleně rozvíjet a zpřesňovat smyslové vnímání. Kromě zkvalitňování zrakového a sluchového vnímání, kde se rozvíjí orientace zrakem a sluchem a cvičí zraková a sluchová diferenciacce, je třeba se věnovat i rozvoji hmatu, čichu a chuti.

Z dalších kognitivních funkcí je důležité trénovat paměť. Snáze se rozvíjí konkrétní paměť, kdy je zapamatovávané názorně podloženo. Je třeba prodlužovat záměrnou pozornost a samozřejmě procvičovat rozumové schopnosti jako je analýza a syntéza, vytváření pojmů, strategie plánování pracovních postupů a podobně.

Ve druhé části této oblasti by měly být konkrétně rozepsány ty vědomosti, dovednosti a znalosti, které chce učitel dítě naučit v období, pro které je IVP vytvořen.

#### **5.1.6. Jemná motorika a grafomotorika**

Jemná motorika je důležitá pro další pracovní schopnosti. Je úzce propojena s myšlením a řečí. Procvičování jemné motoriky tedy procvičuje i myšlení a řeč. Také je důležitá pro další propracovanější sebeobsluhu – např. zapnout si knoflík, vyčistit si zuby atd. Grafomotorika rozvíjí kreslení a psaní. Cílem je vyvozovat správný úchop, tam, kde je to možné, ale tam, kde to nejde (například u dětské mozkové obrny) se spokojit s úchopem, který je funkční.

V individuálním vzdělávacím plánu by měly být popsány možnosti rozvoje například trénováním obratnosti prstů.

Oblasti IVP pro dítě s MR v předškolním věku je vhodné řadit v tomto pořadí, ať se jedná o dítě s lehkou, střední, těžkou nebo hlubokou MR. Změnil by se jen obsah každé jednotlivé oblasti tak, aby byly nároky pro dítě zvládnutelné. To je však podmíněno ne jen stupněm retardace, ale i principem samotného individuálního plánu. Tedy tím, že se sestavuje pro každé dítě na míru podle jeho vzdělávacích možností.<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H,

## 5.2 Rozdíl v IVP pro dítě s MR v MŠ speciální a pro dítě s MR integrované do běžné MŠ

Do mateřské školy docházejí děti od tří do šesti až sedmi let věku. Pro děti je mateřská škola místem přirozeného a z části i řízeného rozvoje a zároveň institucí, která svou podstatou posiluje prosociální vlastnosti. Ty se posilují a prohlubují až ve chvíli, kdy je dítě v kolektivu vrstevníků.<sup>127</sup>

### 5.2.1. Mateřská škola speciální

Mateřská škola speciální je určena pro děti, u kterých se mentální retardace nebo jiné zdravotní postižení potvrdí již v předškolním věku a není pro ně z nějakého konkrétního důvodu vhodná integrace. V Programu výchovné práce pro speciální mateřské školy je zapsáno, že plní výchovné, sociální a diagnostické úkoly. Výchovné úkoly vycházejí ze vzdělávacího programu.

MŠ speciální má také dva sociální úkoly. Prvním je příprava dítěte s MR na život mezi lidmi a druhým je pomoc rodině dítěte s těžší mentální retardací tím, že jej mateřská škola speciální v péči o dítě na chvíli zastoupí (respitní pomoc).

Výchovná práce v MŠ speciální má za svůj hlavní cíl respektování individuality dítěte a individuální přístup ke každému dítěti. Jelikož je mateřská škola institucí spíše výchovnou, než vzdělávací, je možné děti s MR integrovat do běžných mateřských škol.<sup>128</sup>

---

2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 81-82; srov. příloha č. 2, BARTOŠOVÁ, Blanka, ŠAUEROVÁ, Apolena, MATĚJOVSKÁ, Anna. *Rozhovor o IVP se spoluautorkami knihy Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Březen, 2015, str. 88-89

<sup>127</sup> Srov. Zdeněk Matějček, autor: Zdeněk Matějček, Václav Moravec. [online] Dostupné z: [www.bbc.co.uk/czech/interview/story/2004/05/040528\\_matejcek.shtml](http://www.bbc.co.uk/czech/interview/story/2004/05/040528_matejcek.shtml) (cit. 1. 5. 2015)

<sup>128</sup> Srov. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Editor Marie Vítková. Brno: Paido, 2004, 463 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9. S. 311-312



### 5.2.2. Integrace do běžné mateřské školy

Kolektiv dětí je jednou z velkých výhod mateřské školy, jelikož má dítě možnost být ve velmi různorodé a nevybíravě vytvořené skupině. Příležitost být součástí takto náhodně vytvořené skupiny má člověk většinou jen

V běžné mateřské nebo základní škole. Všechny další skupiny jsou již ovlivněny výběrem na základě nadání, zaměstnání, dovedností, atd. V takto vytvořené skupině v mateřské škole se dítěti dostává té nejpřirozenější socializace, ve skupině ostatních dětí se učí sociálnímu chování a rolím.

Integrace má pro dítě nedocenitelný význam v tom, že se dostane do běžné společnosti mezi intaktní děti. To dítě s MR připravuje pro co největší samostatnost i v budoucnosti.

V předškolním věku se dítě učí převážně nápodobou, pro dítě s MR je proto přínosné, když může napodobovat přirozené vzory, kterými jsou jeho intaktní vrstevníci.

Integrace dítěte s MR do běžné MŠ je přínosná nejen pro dítě s MR, ale zároveň i pro celý kolektiv dané třídy. Děti se naučí přijímat osoby s mentální retardací.<sup>129</sup>

### 5.2.3. Rozdíl v oblastech rozvoje IVP v MŠ speciální a v integraci

Při obou formách předškolního vzdělávání může být dle mého názoru pořadí rozvíjených oblastí v IVP totožné. Mírné rozdíly se pravděpodobně projeví v jejich obsahu. Například v oblasti socializace se při integraci bude vycházet z přirozených vzorů fungování interakcí mezi dětmi. Pro dítě s MR bude asi obtížnější zorientovat se v rychlé a velmi početné dětské skupině. Mnohem více času bude tedy třeba věnovat poznávání dětí podle jmen, větší podporu bude dítě potřebovat i při zařazování se do her s ostatními. V MŠ speciální, kde je kolektiv třídy menší a přehlednější, zbude více času na nácvik zvládnání norem společenského chování.

---

<sup>129</sup> Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7. S. 80

V oblasti sebeobsluhy se opět v běžné mateřské škole dá s úspěchem využívat nápodoba jak k motivaci, tak k nácviku jednotlivých dovedností. V MŠ speciální je naopak více prostoru pro individuální, strukturovaný a vizuálně podporovaný nácvik.

Ke komunikaci pomocí mluvené řeči bude dítě více motivováno při integraci do běžné vrstevnické skupiny. Jestliže ale potřebuje používat prvky augmentativní komunikace, tak se s větší podporou zřejmě setká v MŠ speciální.

Všechny tyto rozdíly se samozřejmě promítnou do tvorby individuálního vzdělávacího plánu.<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup> Srov. příloha č. 2, BARTOŠOVÁ, Blanka, ŠAUEROVÁ, Apolena, MATĚJOVSKÁ, Anna. *Rozhovor o IVP se spoluautorkami knihy Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Březen, 2015, str. 89

## Závěr

V bakalářské práci jsem se věnovala tématu individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s mentální retardací v předškolním věku.

Pro ucelenost tématu jsem na začátku práce popsala vývoj intaktního dítěte v předškolním věku. Ten figuroval jako porovnání pro vývoj stejně starého dítěte s mentální retardací, který jsem popsala dále. V obou případech jsem rozpracovala vývoj dítěte do oblastí částečně korespondujících s dále navrhovanými oblastmi individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Popsala jsem tedy vývoj socializace, komunikace, sebeobsluhy, motoriky, emocí, poznávacích procesů a také hry. Dále jsem popsala, co je mentální retardace, její etiologii, projevy a stupně, a na to jsem navázala pojednáním o zásadách práce s dítětem s mentální retardací.

Poté jsem se již ve své práci dostala k samotnému individuálnímu vzdělávacímu plánu. Nejprve jsem obeznámila čtenáře s tím, co vůbec IVP je, komu je určen a jaký má význam. Představila jsem legislativu, tedy zákony, vyhlášky a směrnici, které s přípravou a tvorbou IVP souvisí.

Dále jsem popsala postup při tvorbě IVP, tedy audit, konstrukci, implementaci a evaluaci.

V poslední (5.) kapitole, která je těžištěm mé práce, jsem se zabývala oblastmi, které by měly být pomocí IVP rozvíjeny. Seznámila jsem čtenáře s možným návrhem řazení oblastí, které vyplývá z jejich významu pro celistvý a přirozený rozvoj dítěte a zohledňuje jeho pravděpodobnou budoucnost. Došla jsem zde k závěru, že v IVP pro dítě s MR nemůže být stěžejní pouze oblast vědomostní a znalostní, ale je nutné cíleně rozvíjet socializaci, komunikaci, motoriku a samostatnost v sebeobslužných dovednostech. Pro to, aby bylo dítě připraveno podávat výkon v rozumové oblasti, je důležité neopomíjet rozvoj dovedností, které si intaktní dítě většinou osvojí v rodině již před nástupem do MŠ. Dále jsem se v této kapitole zabývala rozdílem IVP pro dítě s MR v MŠ speciální a pro dítě s MR integrované do běžné MŠ. Došla jsem zde k závěru,

že rozdíly jsou zanedbatelné a týkají se spíše obsahu jednotlivých oblastí, než jejich řazení. Tato poslední kapitola vycházela ze souhrnu předchozích kapitol.

Při psaní práce jsem zjistila, že k IVP pro dítě s MR v předškolním věku existuje jen velmi málo pojednání. Legislativa i literatura se zabývají převážně individuálními vzdělávacími plány pro žáky základních škol a studenty středních škol. Nedostatek zdrojů jsem proto kompenzovala rozhovorem se dvěma autorkami publikace, která byla stěžejní pro mou práci (*IVP pro žáky se speciálními potřebami*).

Zjistila jsem také, že neexistuje jednotný vzor pro sestavení IVP. K nalezení je několik vzorů (například v práci zmiňovaný a v příloze č. 1 předložený vzor od Miroslavy Štréblové), i ty se však vztahují spíše k základním školám. V práci jsem se zamýšlela nad výhodami i nevýhodami takového vzoru.

Cílem mé práce bylo zmapovat a následně představit, z čeho se vychází při vypracovávání IVP pro dítě s mentální retardací v předškolním věku, a poté prezentovat návrh na postup při sestavování takového IVP. Na závěr mohu prohlásit, že práce splnila cíle, které jsem na jejím začátku stanovila.

# Zdroje

## Primární

### Literatura:

ATKINSON, Rita L. *Psychologie. 2.*, aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál, 2003, xxiii, 751 s. ISBN 80-7178-640-3.

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením.* Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním.* Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-x.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí.* 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.

KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-887-2.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2003 :, 287 s. ISBN 80-7178-549-0.

MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 107 s. Pedagogická praxe.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 80-7169-168-2

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717333.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 1. vyd. Praha: Parta, 2003, 443 s. ISBN 80-7320-039-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

*Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Editor Marie Vítková. Brno: Paido, 2004, 463 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

*Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

## Elektronické zdroje:

Individuální vzdělávací plán pro žáky se zdravotním postižením s pokyny k tvorbě, autor Miroslava Štréblová. [online] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/2998/INDIVIDUALNI-VZDELAVACI-PLAN-PRO-ZAKY-SE-ZDRAVOTNIM-POSTIZENIM-S-POKYNY-K-TVORBE.html/> (cit. 1. 5. 2015)

Sbírka předpisů České republiky [online] Dostupné z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/15-082.htm> (cit. 6. 5. 2015)

Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002 [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni> (cit. 27. 4. 2015)

Školský zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění zákona č.472/2011. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon> (cit. 1. 5. 2015)

Upravená verze MKN-10, autor Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (jmenovitě neuveden). [online] Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10> (cit. 26. 4. 2015)

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani-1> (cit. 27. 4. 2015)

Vyhláška č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky Č.116/2011 [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1> (cit. 26. 4. 2015)

Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č.147/2011 [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1> (cit. 26. 4. 2015)

Zdeněk Matějček, autor: Zdeněk Matějček, Václav Moravec. [online] Dostupné z: [www.bbc.co.uk/czech/interview/story/2004/05/040528\\_matejcek.shtml](http://www.bbc.co.uk/czech/interview/story/2004/05/040528_matejcek.shtml) (cit. 1. 5. 2015)

## **Časopis:**

MATĚJČEK, Zdeněk, *Chvála přátelství* in: Psychologie dnes, 1999

## **Rozhovor:**

BARTOŠOVÁ, Blanka, ŠAUEROVÁ, Apolena, MATĚJOVSKÁ, Anna. *Rozhovor o IVP se spoluautorkami knihy Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Březen, 2015

## **Diplomová práce:**

Analýza individuálních vzdělávacích plánů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami [rukopis]: diplomová práce / Martina Žáková; vedoucí práce PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D. – Praha, 2014

## **Sekundární**

### **Literatura:**

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII: Education of pupils with special educational needs VII*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 418 s. ISBN 978-80-7315-246-8.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-x.

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-7178-799-x.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, 108 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-504-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 445 s. ISBN 80-246-1056-6.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6., V této edici 1. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2014, 142 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.



PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

*Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Editor Lea Květoňová-Švecová. Brno: Paido, 2004, 126 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-063-8.

# **Přílohy**

## **Obsah příloh**

<b>Přílohy</b> .....	74
Příloha č. 1 Vzor IVP .....	75
Příloha č. 2 Rozhovor .....	86
Příloha č. 3 Ukázkový IVP .....	92

## Příloha č. 1 Vzor IVP

Vzor od Štréblové pro sestavování individuálního vzdělávacího plánu<sup>131</sup>

### I. Vyplní škola:

Škola	
-------	--

### Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně			
Datum narození		Bydliště	
Třída			
Školní rok			

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka/žákyně podle IVP ze dne	
Zdůvodnění (informace o schopnostech žáka/žákyně, důvody k integraci žáka/žákyně, specifika chování a sociální vztahy, postoj rodičů)	
Zpráva o žákovi/žákyni: <ul style="list-style-type: none"><li>• základním důvodem k vypracování IVP pro žáka se zdravotním postižením <b>je druh a stupeň postižení, a z toho vyplývající speciální vzdělávací potřeby a míra podpůrných opatření</b></li><li>• <b>intelektové charakteristiky a projevy</b> kvalita poznávacích procesů, úroveň vědomostí a dovedností, komunikační dispozice a slovní zásoba, pozornost a doba koncentrace pozornosti, paměť, představivost, vnímání, grafický projev, aktivita a snaha při hře nebo učebním procesu a pracovním výkonu, priority a oblíbené činnosti, reakce na neoblíbené aktivity a překonávání nesnáží, psychomotorika a koordinace pohybu, apod.</li><li>• <b>sociální charakteristiky a projevy</b> navazování sociálního kontaktu, spontaneita, potřeba sociálního kontaktu, potřeba vedení</li></ul>	

<sup>131</sup> Individuální vzdělávací plán pro žáky se zdravotním postižením s pokyny k tvorbě, autor Miroslava Štréblová. [online] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/2998/INDIVIDUALNI-VZDELAVACI-PLAN-PRO-ZAKY-SE-ZDRAVOTNIM-POSTIZENIM-S-POKYNY-K-TVORBE.html/> (cit. 1. 5. 2015)

a pomoci, reakce na nové prostředí, vztah k dětem, vztah k dospělým, vazba na rodinu nebo touha po volnosti a samostatnosti, míra akceptace postižení, pozice v sociální skupině, úroveň sociálních dovedností

- **tělesné charakteristiky a projevy**

soulad mezi psychickým a tělesným vývojem, specifika tělesného vývoje, vyspělost motoriky apod.

- **emocionální charakteristiky a projevy**

citlivost a emocionální vyzrállost, deprivace, odtažitost, uzavřenost, slabá emoční vazba na matku nebo otce, impulsivnost, míra potřeby emocionální podpory a přijetí apod.

Předměty, jejichž výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu	Názvy vyučovacích předmětů v souladu se vzdělávacím programem, podle kterého se žák/žákyně vzdělává.
--	--

Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni	Odborná zařízení např.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• pedagogicko-psychologická poradna</li> <li>• speciálně pedagogické centrum</li> <li>• střediska výchovné péče</li> </ul>
---	---

## II. Vyplní školské poradenské zařízení:

Název a adresa školského poradenského zařízení	
--	--

### Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení

Jméno a příjmení žáka/žákyně			
Datum narození		Bydliště	
Vyšetření dne			
Kontrolní vyšetření dne			

<p>Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení</p>	
<p>Rozsah a typ nadání žáka/žákyně, oblast nadání*</p> <p>Druh a stupeň postižení žáka/žákyně*</p>	
<p><b>Vzdělávací potřeby žáka/žákyně</b></p>	
<p>Míra podpůrných opatření</p>	

\* **nehodící se škrtněte**

Způsob poskytování individuální, speciálně pedagogické nebo psychologické péče	
Specifika práce s učivem (odborná doporučení pro pedagogickou práci se žákem/žákyní)	
Doporučené kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky	
Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka	
Návrh snížení počtu žáků a žákyň ve třídě	
Potřeba navýšení finančních prostředků	
Časové a obsahové rozvržení výuky	
Další doporučení, významné informace z průběhu vyšetření	
Závěry vyšetření	
<b>Zpracoval</b>	

<b>Podpis, razítko</b>	
<b>Jméno a příjmení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, kontakt</b>	

**III. Vyplní vyučující předmětu, jehož výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu:**

Vyučovací předmět	Název vyučovacího předmětu v souladu se vzdělávacím programem, podle kterého se žák/žákyně vzdělává.
-------------------	--

**Individuální vzdělávací plán**

Jméno a příjmení žáka/žákyně			
Třída		Školní rok	
Vyučující; datum, od kdy žák/žákyni předmětu vyučuje			
Změna vyučovacího v průběhu školního roku, datum změny			

Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	<p>Informace, týkající se např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vhodné je uvést aktuální úroveň znalostí a dovedností žáka v daném vyučovacím předmětu</li> <li>• specifika znalostí vzhledem k věku a zdravotnímu postižení žáka</li> <li>• možnosti zlepšení výkonu a efektivity učebních postupů vzhledem k osvojovanému učivu a ve vztahu k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka, postupy při osvojování učiva s ohledem na pracovní tempo žáka</li> <li>• zájmu o daný vyučovací předmět</li> </ul>
--	---

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka/žákyně	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaměřit se na silné i slabé stránky</li> <li>• rozvíjet dovednosti k získání kompetencí, které umožňují život v běžných sociálních podmínkách</li> </ul>
Učební dokumenty	Název vzdělávacího programu, podle kterého se žák/žákyně vzdělává.
Organizace výuky	<p>Způsob organizace výuky např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• integrace v běžné třídě, práce ve speciální skupině, ve speciálním oddělení</li> <li>• zařazení do speciální skupiny na určité vyučovací předměty mimo kmenovou třídu</li> <li>• individuální výuka a konzultace</li> <li>• výuka s pomocí asistenta pedagoga</li> <li>• podle speciálních výukových programů</li> <li>• individuální vzdělávání</li> <li>• jiné organizační formy včetně jejich kombinací</li> <li>• úprava prostředí školy a třídy</li> <li>• úprava délky vyučovací jednotky</li> </ul>
Pedagogické postupy (metody a formy práce)	<p>Konkrétně rozpracované reedukační, kompenzační či terapeutické metody a formy práce např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maximální názornost</li> <li>• střídání učebních činností</li> <li>• relaxační činnosti</li> <li>• reedukační metody</li> <li>• kompenzační techniky</li> <li>• alternativní způsoby komunikace</li> <li>• úprava vzdělávacího obsahu</li> <li>• dramaterapeutické metody jako formy nácviku praktických sociálních dovedností</li> </ul>
Používané učební materiály a pomůcky	<p>Přehled učebních materiálů, speciálních učebnic a pomůcek např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• konkrétní učební i všechny kompenzační aj. pomůcky, které žák využívá při výuce daného předmětu</li> </ul>



<p>Způsob zadávání a plnění úkolů</p>	<p>Forma a časové rozložení např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ústně nebo písemně</li> <li>• kombinovanou formou</li> <li>• plnění úkolů v určených časových úsecích</li> <li>• upřesnění a plnění úkolů s asistentem pedagoga</li> </ul>
<p>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</p>	<p>Formy ověřování s ohledem na zdravotní postižení např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ústní zkoušení, vhodně sestavené testy, písemné práce</li> <li>• úroveň a kvalita domácí přípravy</li> <li>• konkrétní činnosti a práce s asistentem pedagoga</li> </ul>
<p>Způsob hodnocení</p>	<p>Forma hodnocení s ohledem na zdravotní postižení např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kvalifikačním stupněm</li> <li>• širším slovním hodnocením</li> <li>• kombinací obou způsobů</li> </ul>
<p>Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání žáka/žákyně</p>	<p>Potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• další pedagog nebo speciální pedagog</li> <li>• asistent pedagoga</li> <li>• osobní asistent</li> <li>• odborný konzultant (ze školských poradenských zařízení: SPC, PPP, SVP)</li> </ul>
<p>Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka/žákyně</p>	<p>Seznam těchto subjektů např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• logopedická poradna</li> <li>• tyflopéd – nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu</li> <li>• základní umělecká škola – hra na hudební nástroj</li> <li>• psycholog</li> </ul>

Spolupráce se zákonnými zástupci žáka/žákyně	<p>Oblasti a forma spolupráce např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• způsoby komunikace a její četnost (osobně, e-mailem, telefonicky apod.)</li> <li>• požadavky na domácí přípravu</li> <li>• doporučené aktivity žáka ve volném čase</li> <li>• sledování a vzájemné informování o zdravotním stavu a jeho</li> </ul>
Dohoda mezi žákem/žákyní a vyučujícím	Pouze v případě, že byla uzavřena.

Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně	
Období	<p>Časové ohraničení období, pro které je IVP vypracován např.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. pololetí školního roku</li> <li>• 2. čtvrtletí školního roku</li> </ul>
Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období	
Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva	<p>Uvedou se závažné důvody, které ovlivnily časové i obsahové změny a úpravy učiva např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dlouhodobá hospitalizace žáka ve zdravotnickém zařízení</li> <li>• úpravy obsahu učiva během školního roku</li> <li>• přesunutí určitého tématického celku do následujícího časového období</li> </ul>

Prodloužení délky vzdělávání			
Poznámky a doporučení pro další vzdělávání žáka/žákyně			
Schůzky osob, podílejících se na vzdělávání a odborné péči o žáka/žákyni (reflexe výuky, hodnocení jejího průběhu, aktualizace časového a obsahového plánu, úpravy a změny)			
Datum			
Přítomni		Podpis	

Závěry pro další vzdělávání žáka/žákyně	Zhodnocení průběhu a výsledků vzdělávání žáka/žákyně. Případná doporučení pro další období.
---	--

Osoby, zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka/žákyni	Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		
	Zkratka vyuč. Předmětu	
Vyučující		
Školský poradenský pracovník (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog)		
Pedagogický pracovník		

školského poradenského zařízení (PPP, SPC, SVP)		
Zákonný zástupce žáka/žákyně		
Žák/žákyně		
Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, odůvodnění	<p>Navrhovaný požadavek finančních prostředků na zajištění podmínek pro vzdělávání žáka/kyně se zdravotním postižením např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• výukových programů</li> <li>• učebních pomůcek</li> <li>• speciálního pedagoga</li> <li>• asistenta pedagoga</li> <li>• reedukačních a kompenzačních pomůcek</li> <li>• nutné úpravy prostor</li> <li>• speciální pracovní stůl</li> </ul>	

V.....dne.....

Podpis ředitele/ředitelky školy

.....

Razítko:

## **Příloha č. 2 ROZHOVOR O IVP**

Rozhovor se spoluautorkami knihy Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Rozhovor byl na mou žádost uskutečněn s autorkami kapitoly Integrace mentálně postiženého dítěte a IVP z publikace Jucovičové a kol. Autorky, Blanka Bartošová a Apolena Šauerová, pracují obě dvě v SPC Štíbrova, které je přidružené k Mateřské škole speciální Štíbrova. Blanka Bartošová pracuje jako speciální pedagog a zároveň vedoucí centra a Apolena Šauerová pracuje jako psychologka. Obě dvě byly velmi ochotné při oslovení a požádání o rozhovor i při odpovědích na mé dotazy.

### **Co Vás vedlo k sepsání kapitoly o IVP pro děti s MR?**

Bartošová: Asi to, že nás oslovila vedoucí autorského týmu paní doktorka Jucovičová. Obě jsme to vnímaly jako příležitost k vepsání myšlenky či vlastního postoje, o kterých jsme spolu mnohokrát mluvily. Také jsme měly pocit, že speciálně pro mateřské školy žádný individuál nikde popsán není. Problematika vzdělávání dětí s MP také bývá dosti náročná, jak potvrzuje naše vlastní zkušenost z tohoto zařízení (*SPC Štíbrova (pozn.)*).

### **Z čeho jste čerpaly při tvorbě zmíněné kapitoly?**

Bartošová: Ze zkušenosti. Jen z praxe.

Šauerová: Nikoho zde necitujeme. V samotné legislativě nic není a myslím, že ani nikdy nebylo. Pokud vím, teď ale byla přijata vyhláška o tom, co má obsahovat IVP. Je tam asi 9 bodů – obsah vzdělávání, podpora, pomůcky atd. Ale je to stejně víc pro základní školy a ne pro MŠ. (*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (pozn.)*)

Bartošová: Tyto předpisy jsou sice pojmenované jako „pro žáky“, jsou tím ale míněny i děti. I když je zřejmé, že tvůrci toho zákona měli stejně nejvíce na mysli žáky.

Šauerová: Proto se v některých školách dělají různé ty plány osobního rozvoje, aby se tomu vyhnuli a aby zároveň něco měli.

Bartošová: Ony totiž IVP musejí procházet správním řízením a tomu se právě snaží vyhnout školky, kde to být nemusí, tím, že to právě nazývají jinak. Je to ale sporné, jestli jsou IVP ve školách povinné nebo ne.

### **Z jakého důvodu je to sporné?**

Bartošová: Podle mých kolegyně je výklad legislativy v tomto ohledu sporný. My (*myšleno SPC Štíbrova (pozn.)*) je do podkladů pro předškolní vzdělávání integrovaných dětí doporučujeme. Na názvu ale netrváme, jde spíš o to, aby se pro děti vytvořil nějaký individualizovaný vzdělávací program.

### **V legislativě jsem příliš zmínek o IVP pro děti v MŠ nenašla.**

Bartošová: Přesto ale někdy chce ČŠI (*Česká školní inspekce (pozn.)*) ty individuály vidět i ve školách. My jsme pak právě chtěly, aby v té knížce byla zmíněna ona příležitost k socializaci. Že velmi často ve školách i ve školkách je rozpracováván ŠVP do individuálu, z něhož poté vycházejí. Zvláště ve školách to vedlo k tomu, že se psalo, jak má žák zvládnout například trivium atd. No a my jsme chtěly, aby tam bylo zohledněno, že je to dítě integrované a že právě ta integrace nejvíc přispívá k socializaci dítěte a k tomu, že může okoukávat, jak se co dělá v „běžném světě“. Tak například rozvoj samostatnosti v sebeobsluze... Ty individuály by měly obsahovat právě toto. Kdyby totiž šly pouze po vzdělávání, tak na to jsou lepší podmínky ve speciálních školách. A tak jsme chtěly, aby tam byl zdůrazněn tento klad, který zase naopak dává jen integrace.

### **Jak se podílíte vy, jako SPC, na sestavování IVP?**

Bartošová: Jen dáváme podklady a někdy píšeme návrhy. Zejména, když si učitelé nevědí rady. Právě proto jsme se také rozhodly podílet se na té publikaci (*Jucovičová, Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, 2009 (pozn.)*), abychom pak na to mohly odkazovat.

Do té kapitoly jsme tedy vtělily to, co považujeme za nejpodstatnější. Jakýsi must. A zdůvodnily jsme, proč tam které kapitoly vkládáme.

**Jak si myslíte, že by měl vypadat ideální IVP pro dítě řekněme s těžší MR?**

Bartošová: Dle mého by měl mít na zřeteli právě to, co bude dítě v budoucnosti potřebovat. To znamená, že by se mělo učit hlavně základním hygienickým a sebeobslužným dovednostem. Tedy, aby se umělo najíst, aby umělo kontrolovat vlastní vyměšování, aby alespoň spolupracovalo při oblékání, což u dítěte s těžším mentálním postižením je značně komplikované z důvodu omezení pohybu a dále aby umělo alespoň nějak komunikovat. Tedy aby se umělo domluvit s okolím. Třeba i neverbální komunikací – znaky, gesty, mimikou... Jednoduše tedy takové základy. V případě dítěte, které se ocitá na hranici těžkého a hlubokého mentálního postižení, je dobré, aby se v jeho individuálu objevily prvky bazální stimulace. Například taktilní podněty, které dítěti pomohou orientovat se na vlastním těle. Je také důležité oslovování smyslů, aby mělo dítě nějaké počítky a umělo je zpracovávat.

**Řadily byste jinak oblasti IVP pro dítě například s lehkou MR a jinak pro dítě s těžkou nebo hlubokou MR? Měnily byste tedy to pořadí nebo byste se držely vaší struktury, kde máte nejprve socializaci, poté sebeobsluhu atd.?**

Šauerová: Tu socializaci a sebeobsluhu zdůrazňujeme u všech.

Bartošová: Když je na tom dítě dobře v sebeobsluze a socializaci, tak se ta oblast nemusí již tolik rozpracovávat. Ale stále máme tyto oblasti na prvním místě.

Šauerová: Čím více lze tyto oblasti rozvinout, tím lépe. Je to to nejdůležitější pro budoucí uplatnění dítěte. V tom životě dítěte je to nakonec přeci to nejzásadnější. Aby si umělo říct, když něco potřebuje, aby si toho co možná nejvíce umělo obstarat samo.

Bartošová: A tento must (pořadí a struktura oblastí, které autorky představily ve své kapitole (pozn.)) máme tak seřazený proto, abychom si i my připomínaly, že bez tohoto základu nemá cenu jít rovnou ke vzdělávání ve



smyslu pouhého rozumového rozvoje. Tento základ by prostě neměl být opomenut.

### **Měnily byste pořadí oblastí u dětí v MŠ speciální a u dětí integrovaných do běžných mateřských škol?**

Bartošová: V MŠ speciální jsou dosti často IVP nastaveny na to, jak dítě individuálně rozvíjet. A to proto, že je tam na to prostor. Je tam více personálu, takže se mohou dítěti více věnovat, lépe odhadnou jeho nadání atd. Mohou ho prostě cíleně vést v jednotlivých oblastech rozvoje. V komunikaci také, hlavně však v sebeobsluze. Na to je v MŠ speciální prostoru dost. Chybí v nich však příležitost k socializaci v běžné společnosti. Buďto ty děti jednájí se zdravými dospělými, nebo s vrstevníky, z nichž mají všichni nějaká specifika. Takže já pak například při integraci mnohem více rozpracovávám tu oblast socializace a více to vedu k nápodobě a k tomu, aby dítě obstálo v běžném světě. Ono to do určité míry jde i v tom speciálním kolektivu. Ale přeci jen je to již speciální svět. V tom bych rozhodně ten rozdíl viděla. A také je to tak vidět. V těch IVP, které jsou zde (*myšleno MŠ speciální Štíbrova (pozn.)*), jsou udělané velmi kvalitně, promyšleně, jsou konzultované s rodiči apod., ta stránka socializace v nich však chybí. Ono jde ale nakonec také o to, že zde pro takový rozvoj nejsou podmínky. Tedy, běžný vrstevnický kolektiv. Zatímco v běžných školách, v integraci, nemají tolik času, aby se mohli věnovat individuálně dítěti. Proto se to snažíme více vést přes tu nápodobu a zapojení do běžného kolektivu.

### **Jaké byste tedy udělaly pořadí oblastí u dítěte v MŠ speciální?**

Bartošová: Pořadí oblastí bych pravděpodobně ponechala stejné, jen bych v nich akcentovala jiné věci.

### **Jak byste rozpracovaly oblast kognitivního rozvoje u dětí v MŠ?**

Bartošová: Ještě předtím, než dojde na kognitivní oblasti, upřednostňujeme vnímání a zpracovávání smyslových vjemů a teprve poté ty vyšší myšlenkové funkce. Ale na ty už většinou nedochází. Proto se více snažíme, aby myšlení

bylo podpořeno co možná největší konkrétností, názorností, nápodobou atd., což opět svým způsobem souvisí i se socializací (*myšleno nápodoba (pozn.)*).

Šauerová: I když se děti učí již nějaké konkrétní výstupy, tak se snažíme, aby ty výstupy byly co nejvíce využitelné v praktickém životě. Nejde tedy ve výsledku často například ani o to, aby si dítě spočítalo, kolik je dva plus pět, ale aby vědělo, že na rohlík mu stačí tato mince a aby si mohlo koupit televizi, tak na to potřebuje velký papírek. Jde tedy o nějakou představu. Alespoň orientační.

### **Jak vypadají v praxi IVP pro děti s MR? Liší se jednoduše teorie s praxí?**

Šauerová: No, ono té teorie přeci jen moc není.

Bartošová: Ano, liší. I když Štréblová udělala pod NUV (*Národní ústav pro vzdělávání (pozn.)*) jakýsi sedmistránkový mustr, ke kterému se někdy uchylují učitelé, když jsou bezradní. Poté se ale velmi často stává, že forma převáží nad obsahem. Tím myslím, že ti učitelé sice mají splněno, že mají vytvořený individuál, který má splněné všechny náležitosti předepsané vyhláškou, ale vlastně to dítě z toho vůbec nevyleze. Tyto formální IVP jsou pak poněkud k ničemu. Proto jsme se tím vlastně rozhodly zabývat. Aby ty IVP vycházely z určitého selského rozumu a z představy budoucnosti toho dítěte. A nejen to, jak zvládnout třeba početní výkon tři plus dvě. Jde víc o to, jak ten IVP zapojit do životní cesty dítěte.

Šauerová: Ten individuál by také měl být živým dokumentem, se kterým učitel pracuje. Neměl by to být jen papír, který je v září napsán a poté bezpečně uložen do šuplíku, který se vyndá jen při inspekci či tvorbě závěrečného hodnocení. Proto se snažím učitele vést k tomu, aby do plánů průběžně nahlíželi, aby si do nich, třeba i rukou, vpisovali, co udělali, co odkládají na později, doplňovali nové skutečnosti a to, co dítě aktuálně potřebuje.

Bartošová: Myslím, že ta podoba je velmi různá. Že totiž tam, kde jsou ti učitelé bezradní, tak se chytají té formality, zatímco ti, kteří s plány umí pracovat, tak mají své IVP plné nejrůznějších poznámek...

Šauerová: Většinou to souvisí s kvalitou práce.

Bartošová: Mám také zkušenost s tím, že jak nevědí, jak s tím pracovat, tak se drží toho mustru (*myšleno mustr od Štréblové viz příloha č. 1 (pozn.)*). Když jim pak představím ten náš nápad – s těmi oblastmi, tak se jim často uleví. Protože vidí, že to nakonec není nějaká vymyšlenost, ale něco opravdu konkrétního, co znají z praxe.

**Je to poněkud mimo téma mé bakalářské práce, ale zajímá mě, je-li nějaká návaznost mezi školkou a školou. Myslím tím, zdali se například pracovníci MŠ a ZŠ společně sejdou a vytvoří pak cosi jako návaznost mezi IVP v MŠ a IVP v ZŠ?**

Šauerová: Nesejdou se proto, že často je školka a škola v odlišném místě. Ve většině případů spolu nespolupracují vůbec.

Bartošová: Já si myslím, že tuto návaznost trochu zajišťujeme my. Ale školy spolu nijak nespolupracují.

Šauerová: Tu spojující linii bychom měli držet my. To je právě výhoda SPC, že dítě doprovázíme od školky až do střední školy. Dokud jednoduše nevyjde ze školy.

**Mnohokrát Vám děkuji za uskutečněný rozhovor a za Váš cenný čas!**

Pozn. Rozhovor je autorizován.

## Příloha č. 3 UKÁZKOVÝ IVP



**Speciálně pedagogické centrum při Mateřské škole speciální**

Štíbrova 1691, 182 00 Praha 8

tel.: 284 688 941

E-mail: spcpha8@login.cz

### Individuální výchovně vzdělávací program pro školní rok 2006/2007

Ředitelství mateřské školy  
Adresa

Č.j.:

<b>Jméno dítěte:</b>	<b>Anna</b>
Datum narození:	
Bydliště:	
Diagnosa:	Downův syndrom

Individuální výchovně vzdělávací program vytvořilo SPC na základě žádosti paní ředitelky MŠ, do které bude Anička ve školním roce 2005/06 integrována. Pro Aniččin další rozvoj je velmi potřebný dostatečný přísun podnětů z přirozeného prostředí tak, aby měla možnost napodobovat zdravé vzory chování a jednání. Tento požadavek je nejlépe naplňován častým kontaktem s dětmi při volné hře i při řízené činnosti. Integrace Aničky by měla sloužit především k rozvoji sociálních dovedností, měla by jí dát co nejvíce možností pozorovat vrstevníky při rozmanitých činnostech a v jejich konání je napodobovat.

Jednotlivé kapitoly jsou řazeny podle významu, činnosti v nich popisované se samozřejmě značně prolínají.

#### **Oblast socializace**

- postupná adaptace na nové prostředí
- postupné odpoutávání od maminky a schopnost pracovat pod vedením učitelky či asistentky (zpočátku může být maminka ve třídě přítomna, ale do činnosti třídy nezasahovat, postupně prodlužovat dobu své nepřítomnosti ve třídě – Anička by měla být o odchodech maminky vždy informována)
- přizpůsobit Aniččin režim režimu celé třídy (sjednotit dobu volné hry, řízené činnosti, dobu jídla, hygieny apod.)

- odbourávat Aniččiny úniky do vlastní monotónní rituální hry, její pozornost zaměřovat na ostatní děti a právě probíhající činnosti ve třídě
- naučit ji znát jména dětí ve třídě
- zpočátku (v prvním pololetí) jí umožnit roli pozorovatele, postupně ji však do činností ostatních aktivně zapojovat
- učit ji pozorovat a respektovat hru ostatních dětí, dělit se o hračky
- podporovat hru paralelní, později ve hře iniciovat krátké kooperace
- upevňovat již vytvořené návyky společenského chování a vytvářet nové (pozdravit, rozloučit se, poprosit, poděkovat, počkat na ostatní s jídlem a účastnit se přání dobré chuti atd.)

### **Oblast sebeobsluhy a samostatnosti**

- dát Aničce dostatek příležitostí a času pro sebeobslužné činnosti, co nejvíce využívat možnost nácviku
  - hygiena – při společné návštěvě toalety s ostatními dětmi vysazovat Aničku na záchod popř. na nočník
    - vést ji k samostatnosti při umývání a utírání rukou
    - učit ji říct, že chce smrkat, trénovat samotné smrkání
  - stolování – důsledně trvat na sezení u stolu během jídla
    - přecházet z mixovaných a kašovitých jídel na mačkanou stravu
    - postupně učit používání lžice (nejdříve krmení, potom Anička drží lžici a dospělý jí vede ruku, později dopomoc jen s částí pohybu, nakonec samostatné nabírání i nesení lžice k ústům)
    - samostatnost při pití, přejít z lahvičky na hrnek se dvěma uchy nejdříve s picí násadkou, později bez ní
    - (upevňovat používání lžice, dbát na čistotnost při samostatném jídle)
    - samostatnost při pití, hrnek se dvěma uchy, později s jedním popř. sklenice)
  - oblékání – co nejvíce Aničku motivovat k samostatnosti při svlékání, postupně i ke spolupráci při oblékání, za každý úspěch ji výrazně pochválit
    - oblékat ji do oblečení, se kterým zvládá manipulovat sama (kalhoty s gumou v pase, suché zipy apod.)
    - všechny činnosti doprovázet slovním komentářem, podporovat k aktivní spolupráci

### **Komunikace a řečová výchova (souvisí se socializací)**

Anička je velmi upovídaná, komunikuje spontánně a ve větách, avšak s dyslalickou výslovností a často využívá „vlastní slovník“. Porozumění řeči je na vyšší úrovni než vlastní mluvní projev. Má ráda říkánky a písničky s pohybem. Při komunikaci s Aničkou doporučuji používat jednoduché věty, pro určitou věc používat vždy stejné označení, je možné vyprávět si s ní nad

knihou apod. Vzhledem k její mluvní apetenci je velmi důležité i nadále pozvolna usměrňovat její mluvní projev. Tlak na kultivaci řeči by Anna neměla vnímat negativně, podpora řeči by měla probíhat vždy hravou, veselou formou. Anna by neměla sklouzávat k rychlému nesrozumitelnému brebentění, měla by mluvit pomaleji s jasnějším vyslovováním jednotlivých slov. Je třeba dbát i na hlasovou hygienu, nepodporovat hrdelní hlasitou mluvu.

- využívat rytmizace říkánek, řečový projev doprovázet názornými ilustrativními gesty
- rozvíjet slovní zásobu např. s obrázkovým slovníkem
- podporovat vokalizaci nápodobou zvuků zvířat a přírodních zvuků
- Aniččin vlastní hlasový projev po ní správně zopakovat a posléze trochu rozvinout
- je možné využívat také metody globálního čtení (zatím pouze fázi přiřazování stejného obrázku a předmětu, potom stejných obrázků, později obrázek doplněný napsaným slovem)

**Hrubá motorika** (souvisí se samostatností a sebeobsluhou)

- umožnit Anně co nejpestřejší škálu přirozených pohybů v náročnějším terénu (přelézání, podlézání, lezení, plazení, válení se apod.)
- co nejvíce podporovat rozvoj rovnováhy (ta je i předpokladem budoucích předmatematických představ) – houpání, nestabilní rovina, stoj bez opory, stoj na jedné noze s oporou, poskoky vpřed i vzad apod.
- koordinace pohybů a zraková kontrola při hrách s míčem a manipulaci s většími předměty
- rozvoj vnímání tělesného schématu
- využití schopnosti nápodoby
- rozvoj rytmizace
- cvičit i pomalé pohyby, dovednost zastavit se, udržet se chvíli v klidu, pak opět pokračovat (např. s pomocí zvukových hraček)

V dalších oblastech rozvoje – **rozvoj smyslů, kognitivních schopností a grafomotoriky** – doporučuji pracovat s Aničkou spolu s ostatními dětmi ve třídě. Je však třeba zadávat jí takové úkoly, které vycházejí z její aktuální vývojové úrovně a které je schopna úspěšně zvládnout. Při práci potřebuje klidný a důsledný přístup, těsné doprovázení, konkrétnost a názornost, osvědčuje se metoda malých kroků. Pro lepší možnost soustředění je potřebné vytvořit Aničce pro práci podnětově chudé, nerozptylující prostředí. K práci je potřeba ji častěji vracet a opakovaně motivovat, při sklouznutí ke stereotypní činnosti převést její pozornost k jiné aktivitě. Je třeba stanovit jasné hranice a trvat na jejich dodržování. Více pozornosti je třeba věnovat motivaci, pochopení instrukce, začátkům a dokončování úkolů, změnám činností. Chvilky aktivity doporučuji střídát s odpočinkem, aby nedošlo k přetěžování dítěte, které by mohlo vyústit v apatii nebo zbytečný negativismus. Vzhledem k omezené kapacitě paměti je nutné osvojované dovednosti často opakovat a volit jen takové množství činností, které je Anička schopna zvládnout.

## **Smyslová výchova**

- hmat - seznamování se s různými materiály
  - rozvíjet hmatové vnímání celého těla diferencovanými masážemi (jemné a silné doteky, rychlé a pomalé apod.)
  - rozlišovat hrubé x hladké, teplé x studené, lehké x těžké apod.
  - poznávání tvaru jen za pomoci hmatu
- zrak - přiřazování stejných obrázků
  - třídění obrázků podle obsahu
  - hledání shodných a rozdílných prvků na obrázcích
  - zraková paměť – Kimovy hry
  - vkládání tvarů či obrázků do příslušných otvorů
- sluch - poznávání zdrojů a směru zvuku
  - rozlišování různých zvukových kvalit (různé hudební nástroje, přírodní zvuky, hlasy zvířat, zvuky okolního světa apod.)
  - hra s vlastním hlasem
  - rytmizace
- čich a chuť - rozlišovat jednotlivé chuti (sladké – mňam, hořké – fuj, kyselé – brr apod.)
  - rozlišit voní x páchne (nácvik nádechu nosem a výdechu ústy)

## **Rozvoj kognitivních schopností**

- poznávání dětí ve třídě podle jmen
- naše rodina
- poznávání, ukazování a postupně a pojmenování předmětů denní potřeby
- zvířata a jejich mláďata, hlasy zvířat
- poznávání a přiřazování barev
- třídění dle kategorií (tvaru, barvy, velikosti...)
- přiřazování obrázků k předmětům, obrázků k obrázkům (příprava na globální čtení)
- logické myšlení – skládat obrázkové dvojice podle času (upadla, brečí; nalije čaj, pije), podle vztahu (pes, bouda; pes, kost)
- předpočetní představy – orientace v prostoru, v ploše, rozumění předložkovým vazbám nad, pod, vedle, mezi atd., protiklady hodně x málo, víc x méně

## **Grafomotorika a jemná motorika**

- procvičování dlaní a prstů
- cvičení různých úchopů – dlaňový, prstový, klíčový, špetka
- čmárání prstem do krupice, do písku
- prstové barvy
- obtiskování
- malba houbou

- malba např. holicí štětkou
- práce se silnými štětci, křídami, silnými pastelkami
- uvolňovací cviky ruky
- volné čmárání, potom čáry vodorovné i svislé, kroužky a klubička
- trhání papíru, mačkání
- stříhání rovných linií
- lepení
- modelování – koule, placka, válec
- manipulace s drobným materiálem

### **Způsob hodnocení a klasifikace**

Anička by měla být za každý úspěch či snahu kladně ohodnocena. Rozhodně by neměly být její výkony srovnávány s výkony ostatních dětí. Pochvala by měla mít rozmanitou podobu, případná odměna by měla následovat bezprostředně po úspěchu. Stejně tak jako pochvala je důležité i jasné stanovení hranic a pravidel chování a při jejich překročení srozumitelné napomenutí. To Aničce usnadní orientaci v rozmanitých sociálních situacích a pomůže jí lépe se zapojit do života v MŠ.

### **Spolupráce se zákonnými zástupci:**

Rodiče Aničky mají o rozvoj děvčete velký zájem, ochotně spolupracují se všemi odborníky, navštěvují SPC Štíbrova (příprava na globální čtení). Maminka je při výchově klidná, nápaditá, s Aničkou pracuje velmi trpělivě.

### **Návrh IVVP vypracovala**

PaedDr. Blanka Bartošová

.....

### **Datum vyhotovení:**

### **IVVP četli a schválili:**

paní učitelka

rodiče

.....

.....

paní ředitelka MŠ

.....