

Adamus, P. a kol. 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezká univerzita v Opavě.

1.3 PRINCIPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Princip inkluze implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit, vytvoření začleňující společnosti“ (Prohlášení ze Salamanky, 1994).

Každá škola, dříve než začne realizovat inkluzivní vzdělávání, by měla nejdříve provést analýzu současné situace. Zjistit a zaměřit se na bariéry, které žákům mohou bránit v přístupu ke vzdělání, identifikovat zdroje, které by mohly inkluzi usnadnit a naplánovat proces rozvoje školy směrem k inkluzi (UNESCO, 2001). Po této analýze teprve může škola zahájit proces implementace inkluzivního konceptu do svého prostředí. Autoři Booth a Ainscow (2002) zdůrazňují, že inkluzivní přístup by měl být „protkán“ do všech důležitých oblastí školy, kterými jsou *kultura školy, politika školy a praxe školy*. Dále uvádějí, že rozvoj školní kultury směrem k inkluzivní je důležitou hybnou silou k rozvoji inkluze v ostatních oblastech, tedy v politice a praxi. Pokud si totiž učitelé, zaměstnanci, vedoucí pracovníci i žáci osvojí inkluzivní principy a ztotožní se s nimi, budou učitelé tyto principy přirozeně využívat v praxi, tedy v edukačním procesu a vedení školy pak tyto principy aplikuje také do školní politiky. Z výzkumu K. Pančochy a H. Vaďurové (2010) vyplývá, že jednotlivé domény (kultura, politika, praxe) jsou vzájemně provázány a při vytváření inkluzivního prostředí není možné zaměřit pozornost pouze na některé z nich. Výzkum mimo jiné dále uvádí zjištění, že ředitelé škol hodnotí inkluzivitu školy pozitivněji než pedagogičtí pracovníci, kteří jsou více spjatí s každodenní praxí (Pančocha, Vaďurová in Bartoňová, Vítková 2010).

V rámci rozvoje inkluzivní *kultury školy* je důležité rozvíjet filozofii inkluze v celé škole (UNESCO, 2001). Inkluzivní kultura je široký pojem, jehož součástí je také klima školy představující kvalitu vnitřního prostředí organizace tak, jak ji hodnotí sami zaměstnanci (Timor et al. 2006). Inkluzi tedy nelze vnímat jako pouhé organizační změny či několik změn ve vyučovacích postupech. Inkluze by měla být chápána jako přístup, který je prostoupen veškerým jednáním školy. Odráží se v přístupu školy k žákům a okolí, přístupu učitelů k žákům, v komunikaci učitelů mezi sebou a vedením školy, ale i jednání žáků mezi sebou. Mezi tzv. inkluzivní hodnoty můžeme zařadit i přístup, který zdůrazňuje, že každý žák by měl dosáhnout svého osobního maxima, což se v praxi projeví tak,

že přistupujeme k žákům takovým způsobem, který „neškatulkuje“ žáky podle jejich schopností. Evidentní je zde snaha všech účastníků života školy o minimalizaci všech forem diskriminace nebo snaha o otevřenost školy pro žáky a učitele, ať už s postižením nebo bez postižení. Kultura školy je charakterizována jako obtížně definovatelná, avšak relativně všudypřítomný a relativně stálý faktor, který obsahuje přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování, a který se projevuje v chování lidí ve škole. Kultura školy v sobě zahrnuje zkušenostní bázi a potenciál změny a kvality školy (srov. Pol, Lazarová 2011, Pol, a kol. 2005). Pro vytváření inkluzivní kultury školy je vedle definování a přijímání hodnot neméně důležité také budování komunity. Do této oblasti spadá úzká spolupráce a partnerský přístup s rodiči žáků, pocit sounáležitost žáků a zaměstnanců školy ke škole, spolupráce mezi žáky, učiteli, ale i mezi žáky a učiteli vzájemně (Booth, Ainscow, 2002).

Další rovinou implementace inkluze do školy je *školní politika*. V rámci této oblasti je důležité, aby škola podporovala různorodost a byly v ní vytvářeny podmínky pro všechny. Inkluzivní škola by měla přijímat všechny žáky ze své spádové oblasti. To zajisté vyžaduje vnější i vnitřní úpravy prostor školy takovým způsobem, aby byly dostupné všem, tedy i žákům s omezením hybnosti. Podle Bootha, Ainscowa a Kingstona (2006) se oblast vytváření školy pro všechny netýká jen žáků, ale i zaměstnanců školy. Ti by měli být jmenováni do svých funkcí spravedlivě, přičemž novým zaměstnancům školy by se mělo pomáhat a poskytovat jim podporu.

Poslední rovinou je oblast *školní praxe*. Pro podporu inkluze je nutné, aby bylo zajištěno dostatek finančních zdrojů a tyto zdroje byly spravedlivě rozdělovány (UNESCO, 2001). Vedle zmiňovaných finančních zdrojů jsou velmi zásadní a důležité i zdroje lidské, tedy zaměstnanci školy, pro které by měl být vytvořen prostor, kde budou moci být plně využity a vyzdvíženy jejich odborné znalosti, a také žáci, jejichž rozmanitost by měla být využita v edukačním procesu. Vedle těchto zdrojů, které by měly být využívány pro podporu inkluze ve škole, je důležitá i samotná organizace učení, která musí respektovat všechny principy inkluzivní školy, tedy že by měli být do výuky zapojeni všichni žáci, mělo by se k nim přistupovat individuálně s ohledem na jejich odlišnosti, které by měly být inspirací pro podporu učení (Booth, Ainscow, 2002).

Již bylo zmíněno, že inkluzivní vzdělávání staví na principech, které nalezneme nejen v právních dokumentech nadnárodního i národního charakteru. Tyto principy můžeme nalézt také v odborné literatuře zabývající se inkluzivním vzděláváním. Například Ainscow (2006) v publikaci *Index for inclusion*, považuje za principy, které škola přijme a z nichž vychází... „*názory, postoje a jednání všech členů komunity, včetně správních orgánů školy a kritéria jejich hodnocení za stěžejní prostředky, které mohou pomoci rozvíjet vzdělávací systém vpřed*“. Principy inkluzivní školy tedy vycházejí z hodnot inkluze, ale jejich pojmenování se vztahuje již k jednání, které inkluzi podporuje a rozvíjí (srov. Pančocha, Vaďurová 2010, srov. Ainscow 2006).

Vzhledem k rozdílnosti prostředí, v nichž se školy nacházejí, není snadné základní principy inkluze určit a to. Proto dochází ke snahám definovat principy obecné a základní. Za základní principy inkluzivního vzdělávání považuje například Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (2011) následující:

- *princip rovných příležitostí;*
- *nediskriminace;*
- *univerzálního přístupu*

Tyto principy společně zohledňují individuální potřeby žáků, jimž hrozí sociální exkluze. Dokument ze Salamanky (1994) uvádí ještě další principy:

- naslouchání hlasům žáků;
- aktivní účast žáků;
- pozitivní postoje učitele;
- dovednosti efektivního učitele;
- uvědomělé vedení škol;
- smysluplnost interdisciplinárních služeb.

Pro potřeby hodnocení kvality inkluzivní školy lze shrnout základní principy inkluze ve školách následovně:

1. *Princip vzájemné úcty a respektu*
2. *Princip vzájemné podpory a spolupráce*
3. *Princip diferenciací a individualizace*
4. *Princip funkční komunikace*

1.3.1 Princip vzájemné úcty a respektu

Pojetí žáka a uvědomění si jeho osobnosti, se stalo při uvažování o výchovně vzdělávacím procesu v kontextu Rámcového vzdělávacího programu (RVP), východiskem pro nové koncepční uvažování o celém edukačním procesu. Důraz je kladen na rovnost vzdělávacích příležitostí pro všechny a odstranění překážek, které by tomu bránily, respektování vzdělávacích potřeb jednotlivců při vzdělávání, kvalitu vzdělávacího procesu a na možnost vzdělávat se a obnovovat, popř. získávat nové poznatky po celou dobu života, a to v prostředí vzájemné úcty, respektu ke všem osobám, které se účastní vzdělávání, prosazování principů názorové snášenlivosti, solidarity a vytváření mechanismů a opatření proti projevům diskriminace a netolerance ve všech jejich projevech. Tento princip vychází ze zásady inkluze ve vzdělávání, kdy je důležité vnímat heterogenitu žáků jako pozitivum při samotné výuce (srov. Bartoňová, 2013, 2014, Bartoňová, M., Vítková, M., Vrubel, M. 2014). Můžeme tedy říct, že základním rysem respektu je bezvýhradné přijetí každého jednotlivce a vyjádření úcty k jeho bytí. Budeme-li mluvit o vzájemném obohacení se z rozmanitosti, znamená to v praxi, že respektovat druhého neznámá jen oceňovat a uznávat jeho jinakost, ale i být otevřený jeho působení na nás. Naplnění potřeby vzájemného respektu a úcty ovlivňuje klima jednotlivých tříd, klima školy a v důsledku přispívá k porozumění odlišnostem mezi jednotlivci i různými skupinami.

1.3.2 Princip vzájemné podpory a spolupráce

Tento princip velmi úzce souvisí s principem vzájemného respektu. Jde o to, že žáci musí ostatní žáky přijmout, respektovat je i jejich odlišnosti a spolupracovat s nimi jako s každým jiným. Je však nutné upozornit, že princip spolupráce se netýká pouze spolupráce mezi samotnými žáky, ale jde také o to, jak již bylo zmíněno, vytvořit spolupracující síť pedagogů, rodičů, externích odborníků a členů místní komunity, kteří mohou usnadnit přístup všech žáků ke společnému kurikulu.

Pedagogové a externí odborníci by se měli spolupodílet na diagnostické činnosti žáků, případně zavádět intervenční opatření do samotné výuky (Rodgers, Wilmot, 2011). V inkluzivním pojetí výuky je nutné, aby každý žák byl vnímán jako osobnost a aby učitel citlivě pracoval s výrokem, kterými vyjadřuje svá očekávání vůči žákovi, a to ve všech aspektech jeho rozvoje. V souvislosti s tímto principem musí být zdůrazněna důležitost role učitele. Pedagog od každého žáka očekává raději vyšší výsledky než nižší. Vyšší očekávání se totiž pro žáky stávají výzvou a je zde vyšší pravděpodobnost, že žák osobního maxima dosáhne. Kdežto při očekávání nižších výsledků než kterých je žák skutečně schopen dosáhnout, hrozí, že daný žák přijme tuto nálepkou „méně schopného“ a snadno se jí přizpůsobí. Důležitá je tak diagnostická činnost učitele, který dokáže odhadnout schopnosti dětí a stanovit jim cíle, které

musejí být sice výzvou, ale na druhou stranu pro samotné žáky dosažitelné, aby je nedemotivovaly. Podpora vzájemné spolupráce výrazně přispívá k rozvoji komunikace a sociálních vztahů.

Jak uvádí Kratochvílová (2013) „*podmínkou celkového a hlavně efektivního fungování školy podporující inkluzi je týmová spolupráce všech pracovníků, zejména celého týmu pedagogických pracovníků: ředitele školy a zástupců, učitelů, asistentů pedagoga, vychovatelů ve školní družině a odborných pracovníků školního poradenského pracoviště, pokud je ve škole vytvořeno (speciální pedagog, psycholog, výchovný poradce, metodik prevence)*“. Tito by se měli společně podílet na diagnostické činnosti, zavádění intervenčních opatření a koordinaci poradenských služeb. Při jejich spolupráci se jedná o koordinovaný postup, který vychází z pozitivního postoje vůči společné práci. I přesto, že klade na učitele jisté nároky, zejména v oblasti komunikace a dostatečném času pro společné plánování a hledání řešení, je přínosem pro všechny. Jednou z možností spolupráce je tzv. „*co-teaching*“, (tedy společné vyučování, neboli souběh dvou učitelů ve třídě), kdy se spojují znalosti, dovednosti a zkušenosti obou pedagogů. Většinou se jedná o společné učení třídního učitele a speciálního pedagoga. V našich podmínkách je co-teaching méně užívaný z důvodů personálního a ekonomického zajištění. Bylo zjištěno, že z daného vzorku učitelů, kteří mají ve svých třídách žáka s lehkým mentálním postižením tuto možnost využívá pouze 10% dotazovaných (Bartoňová 2012).

Inkluzivní škola nevyděljuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od žáků ostatních, nepracuje a nezdůrazňuje pojmy „*my a vy, nebo my a oni*“. V inkluzivní škole jsou všichni pouze žáci, kteří chtějí být vrstevnickou skupinou přijímáni i oceňováni, chtějí získat určitou pozici v kolektivu třídy a být tak sociálně úspěšní. V každé třídě hraje tedy významnou roli, do jaké míry je podporována vzájemná spolupráce, sociální soudržnost třídy a jsou rozvíjeny sociální kompetence. Jsou-li žáci vedeni k odpovědnosti za společný výsledek, učí se mnoha kooperativním dovednostem a to včetně respektu k druhým. Učí se přijímat svoji různorodost a využívat svého potenciálu při společných činnostech. Kooperativní činnosti přispívají k rozvoji vrstevnických vztahů a k postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu (Kratochvílová 2013).

1.3.3 Princip individualizace a diferenciac

Jedním z východisek inkluzivního vzdělávání je vnímání třídy jako heterogenní skupiny žáků, v níž je každý žák chápán jako jedinečná entita. Proto by měl učitel na každého žáka nahlížet jako na jedinečnou bytost a dle toho tak k němu i přistupovat. Princip individualizace a diferenciac vychází z obecných didaktických zásad podporujících efektivní rozvoj osobnosti dítěte, jako je např. zásada individuálního přístupu k žákům, zásady uvědomělosti a aktivity a zásady soustavnosti a přiměřenosti. Uplatňování principu individualizace a diferenciac je dnes považováno za stěžejní pro optimalizaci rozvoje žáků a dosahování osobního maxima. Jde o to přijímat všechny žáky v jejich rozmanitosti a usilovat o to, aby oni sami věřili, že se mohou úspěšně rozvíjet.

Chápání třídy jako heterogenního společenství, ve kterém má každý jeho člen vlastní potřeby a právo na jejich uspokojování patří mezi základní východiska inkluzivní školy, která přijímá jejich jedinečnost a odlišnost a každého žáka tak vnímá jako obohacení, jako výzvu k růstu všech účastníků (srov. Bartoňová 2013, 2014, Bartoňová, Vítková, Vrubel, 2014, Kalhous, Obst, 2002).

Diferencovaná výuka je v rámci inkluzivního vzdělávání chápána jako její přizpůsobení se rozmanitému uskupení žáků podle jejich vnitřního potenciálu, výkonové úrovně, specifických potřeb, stylů učení, zájmů apod. Individualizace a diferenciac jsou dvě stránky téhož jevu a reálně vycházejí ze dvou individualizačních principů:

- princip zvládnutého učení;

- princip kontinuálního pokroku v učení (Valenta, 2007).

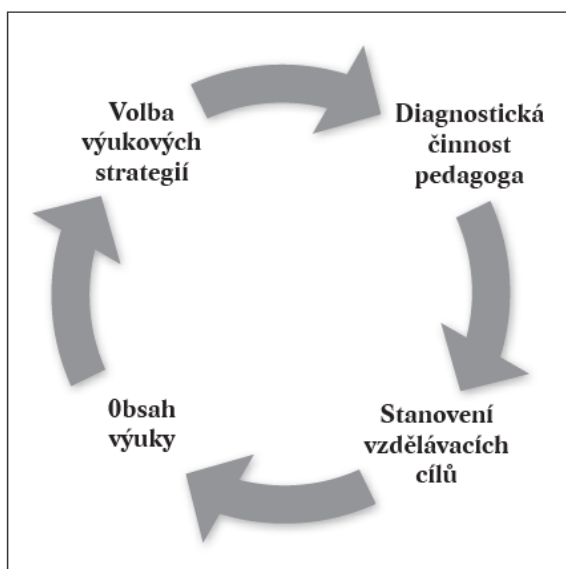
Pokud máme hovořit o společné výuce žáků s rozdílnými speciálními vzdělávacími potřebami v heterogenním prostředí, je nutné si uvědomit, že tito žáci vyžadují i rozdílná opatření. Mezi tato opatření nutně patří i volba vhodných strategií výuky, které v diferencované výuce mají však pozitivní vliv nejen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či nadané, ale i na žáky ostatní (Duchovičová, 2007). Jak uvádí Janík (2010) je základem procesu individualizace a diferenciaci diagnostická činnost. Diagnostická činnost učitele souvisí s osobnostním pojetím výchovy a vzdělávání a dynamikou vzniku osobnosti. Dále napomáhá k definování učebních cílů ve vztahu k jednotlivým žákům, o jejichž dosažení pedagog usiluje a to ve spolupráci s žáky prostřednictvím vzdělávacího obsahu, v určitém čase za použití zvolených strategií výuky a odpovídajícím způsobem hodnocení výsledků výuky (Janík et al. 2010).

Na pedagogické pracovníky jsou v rámci uplatňování principu individualizace a diferenciaci ve výuce kladeny nové požadavky a to v oblasti využívání různých strategií výuky, na práci s obsahem výuky, v oblasti hodnocení žáků a v dalších oblastech, které s procesem edukace souvisejí. V konečném důsledku jde o propojení teorie vyučování s teorií učení, a jde také o přijetí nové role účastníků edukačního procesu:

- a) učitel jako organizátor a tvůrce učebního prostředí;
- b) žák jako subjekt sebeřízeného učení.

Uplatnění tohoto principu zajišťuje, že každý žák má možnost se rozvíjet vlastním způsobem, tedy individuálně, a tato individualizace ve výuce probíhá formou vnitřní diferenciaci (Havel, 2013). Ve výuce jde tedy konkrétně o to, že učitelé by měli akceptovat potřeby a možnosti jednotlivých žáků, a ty pak následně zohledňovat nejen při plánování výuky, ale i při její realizaci a při hodnocení žáků.

Obr. 1: Proces individualizace a diferenciaci
(Kratochvílová, 2013; upraveno)



Uplatnění tohoto principu zajišťuje, že každý žák má možnost se rozvíjet vlastním způsobem, tedy individuálně, a tato individualizace ve výuce probíhá formou vnitřní diferenciaci (Havel, 2013). Ve výuce jde tedy konkrétně o to, že učitelé by měli akceptovat potřeby a

možnosti jednotlivých žáků, a ty pak následně zohledňovat nejen při plánování výuky, ale i při její realizaci a při hodnocení žáků.

1.3.4 Princip funkční komunikace

Princip funkční komunikace se prolíná všemi výše uvedenými principy. Kratochvílová (2013) uvádí, že „kvalita podmínek inkluzivního vzdělávání velmi úzce souvisí se schopností všech členů komunity komunikovat mezi sebou“. Nejde tedy jen o komunikaci uvnitř školy, ale také o komunikaci širší, přesahující její rámec, včetně komunikace s různými odborníky.

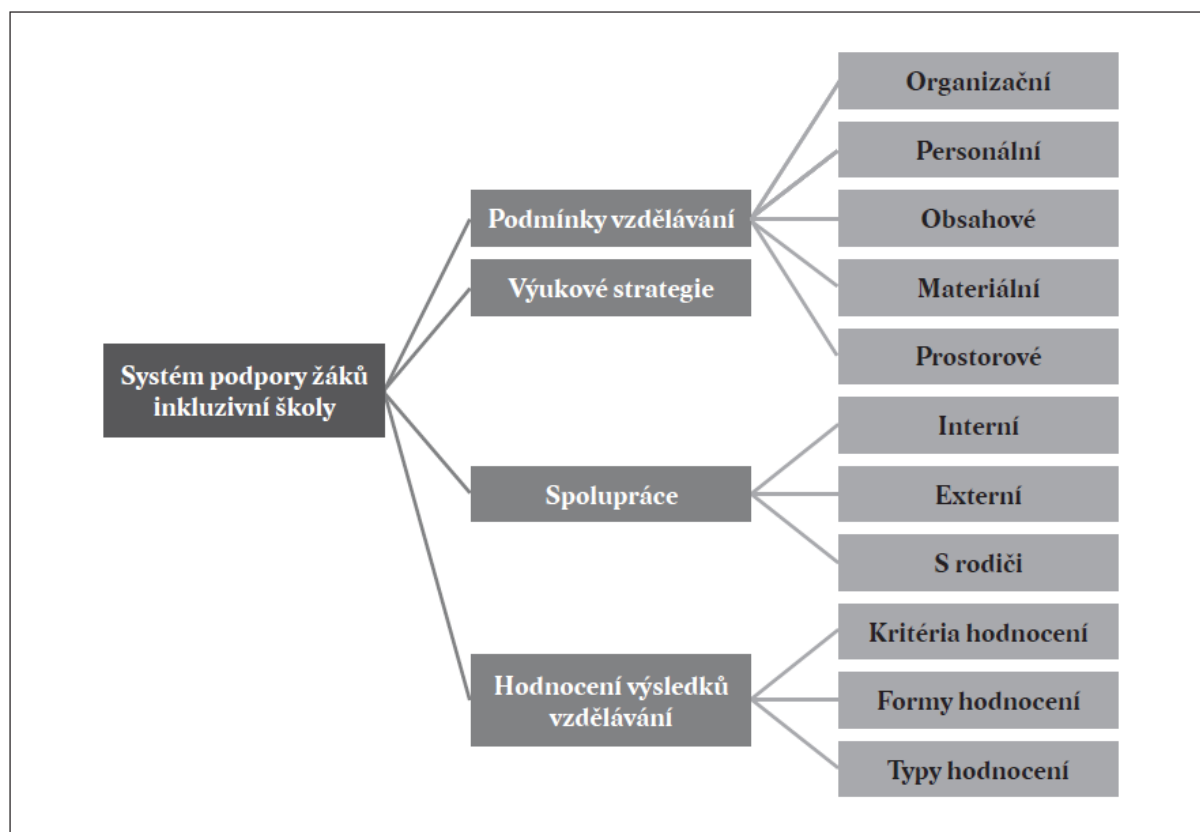
1.4 SYSTÉM PODPORY ŽÁKŮ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Požadavky na inkluzivní vzdělávání v České republice vycházejí z celoevropských snah o rozvoj inkluze, což se promítá do přijetí zásadních strategických dokumentů a legislativních norem. Jsou rovněž ovlivněny širšími kontextovými faktory vzdělávacího systému, které působí na podobu kurikul a dalších opatření ovlivňujících implementaci inkluzivního vzdělávání do praxe škol (Kratochvílová, 2013).

Současná školská legislativa dnes podporuje inkluzivní vzdělávání a začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Překážky, které inkluzi brání, se často objevují na straně neinformovaných vedoucích pracovníků škol a školských zařízení, nepřipravených pedagogických pracovníků, nevhodně nastavených organizačních podmínkách, apod. Zatím ale neexistuje jasná shoda v tom, jaké podmínky jsou považované za inkluzivní. Např. C. Meijer (2003) je definuje jako takové podmínky, kdy žáci se speciálními potřebami plní největší část kurikula ve třídě hlavního vzdělávacího proudu společně se svými spolužáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Za základní podmínku nerestriktivního prostředí výuky považuje Hájková a Strnadová (2010) požadavek na přístupnost (podmínky prostorové) a prostupnost (podmínky organizační):

- *přístupnost* – fyzickou (architektonické bariéry), komunikační – do školního i veřejného prostředí, v němž se mohou pohybovat a komunikovat všichni žáci bez rozdílu;
- *prostupnost* – v kontextu vzdělávacím je podmínkou vertikální i horizontální prostupnost vzdělávacího systému (diverzifikace vzdělávací nabídky).

Obr. 2: Systém podpory žáků inkluzivní školy (Kratochvílová, 2013; upraveno)



1.4.1 Podmínky vzdělávání - RVP ZV 2017

Pojetí vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními Při plánování a realizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními je třeba mít na zřeteli fakt, že se žáci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší. Účelem podpory vzdělávání těchto žáků je plné zapojení a maximální využití vzdělávacího potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti. Pedagog tomu přizpůsobuje své vzdělávací strategie na základě stanovených podpůrných opatření. Pravidla pro použití podpůrných opatření školou a školským zařízením stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb.

Závazný rámec pro obsahové a organizační zabezpečení základního vzdělávání všech žáků vymezuje RVP ZV, který je východiskem pro tvorbu ŠVP. Podle ŠVP se uskutečňuje vzdělávání všech žáků dané školy. Pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně je ŠVP podkladem pro zpracování PLPP a pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně podkladem pro tvorbu IVP. PLPP a IVP zpracovává škola. Na úrovni IVP je možné na doporučení ŠPZ (v případech stanovených Přílohou č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.) v rámci podpůrných opatření upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, případně upravit vzdělávací obsah²⁶ tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků a aby vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima.

K úpravám očekávaných výstupů stanovených v ŠVP se využívá podpůrné opatření IVP. To umožňuje u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, za podmínek stanovených školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb., upravovat očekávané výstupy vzdělávání, případně je možné přizpůsobit i výběr učiva. Úpravy obsahu a realizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně podpůrných opatření jsou předmětem

metodické podpory. Pedagogickým pracovníkům bude zajištěna metodická podpora formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Náhrada části vzdělávacích obsahů některých vzdělávacích oborů jinými vzdělávacími obsahy nebo náhrada celého vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru jiným, který lépe vyhovuje vzdělávacím možnostem žáků, se využívá podpůrné opatření úprava obsahů a výstupů ze vzdělávání, prostřednictvím podpůrného opatření IVP u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, za podmínek stanovených školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb. V IVP žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními lze v souvislosti s touto náhradou části nebo celého vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů, změnit minimální časové dotace vzdělávacích oblastí (oborů) stanovené v kapitole 7 RVP ZV.

Pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními spočívajícími v úpravě vzdělávacích obsahů může být v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání zařazována do IVP na doporučení ŠPZ speciálně pedagogická a pedagogická intervence. Počet vyučovacích hodin předmětů speciálně pedagogické péče je v závislosti na stupni podpory stanoven v Příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Časová dotace na předměty speciálně pedagogické péče je poskytována z disponibilní časové dotace.

Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je třeba zohledňovat jejich specifika: problémy v učení – čtení, psaní, počítání; nepřesné vnímání času; obtížné rozlišování podstatného a podružného; neschopnost pracovat s abstrakcí; snížená možnost učit se na základě zkušenosti, pracovat se změnou; problémy s technikou učení; problémy s porozuměním významu slov; krátkodobá paměť neumožňující dobré fungování pracovní paměti, malá představitost; nedostatečná jazyková způsobilost, nižší schopnost číst a pamatovat si čtené, řešit problémy a vnímat souvislosti.

Mezi podpůrná opatření, která se kromě běžných pedagogických opatření ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením osvědčují, patří například posilování kognitivních schopností s využitím dynamických a tréninkových postupů, intervence s využitím specifických, speciálně pedagogických metodik a rozvojových materiálů; pravidelné a systematické doučování ve škole, podpora přípravy na školu v rodině, podpora osvojování jazykových dovedností, podpora poskytovaná v součinnosti asistenta pedagoga .

8.2 Systém péče o žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními ve škole

V ŠVP škola stanoví:

- pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP;
- pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování IVP.

V ŠVP může škola případně stanovit:

- pravidla pro zapojení dalších subjektů do systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (zájmové organizace, vzdělávací instituce, sponzoři atd.);
- zodpovědné osoby a jejich role v systému péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami;
- specifikace provádění podpůrných opatření a úprav vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jakými jsou například: dělení a spojování hodin, prodloužení základního vzdělávání na 10 let, odlišná délka vyučovacích hodin;
- učební osnovy předmětů speciálně pedagogické péče

8.3 Podmínky vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními

Pro úspěšné vzdělávání těchto žáků je potřebné zabezpečit (případně umožnit):

- uplatňování principu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností a při stanovování obsahu, forem i metod výuky;
- všechna stanovená podpůrná opatření při vzdělávání žáků;
- při vzdělávání žáka, který nemůže vnímat řeč sluchem, jako součást podpůrných opatření vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám a s jehož užíváním má zkušenost;
- při vzdělávání žáka, který při komunikaci využívá prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace, jako součást podpůrných opatření vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho vzdělávacím potřebám;
- v odůvodněných případech odlišnou délku vyučovacích hodin pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dělení a spojování vyučovacích hodin;
- pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona případné prodloužení základního vzdělávání na deset ročníků;
- formativní hodnocení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- spolupráci se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství (zejména při tvorbě IVP);
- spolupráci s ostatními školami