

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení
Support measures for students with specific learning disabilities

Adéla Jarolímková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (B0111A190012)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9.4.2025

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí bakalářské práce prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, PhD. za poskytování cenných a odborných rad a za vstřícnou a rychlou komunikaci. Dále bych ráda poděkovala paní ředitelce pedagogicko-psychologické poradny, která mi umožnila uskutečnit výzkumnou část bakalářské práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje problematice přidělování podpůrných opatření žákům se specifickými poruchami učení v pedagogicko-psychologické poradně. V teoretické části jsou vymezeny specifické poruchy učení, jejich legislativní vymezení, klasifikace, etiologie, charakteristiky jednotlivých druhů a také možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na inkluzivní vzdělávání. Dále se soustředí na popis poradenských služeb, jejich historii v České republice, jednotlivá zařízení a jejich zaměření a definuje služby pro žáky se specifickými poruchami učení, včetně vymezení jednotlivých stupňů podpůrných opatření a metod podpory žáků se specifickými poruchami učení.

Empirickou část bakalářské práce tvoří výzkum zaměřený na proces přidělování podpůrných opatření, který je realizovaný analýzou dat vybrané pedagogicko-psychologické poradny. Šetření proběhlo smíšenou metodou a je složeno ze dvou částí. V první části je využit program, který sbírá statistické údaje o činnosti pedagogicko-psychologické poradny a zkoumá zaměstnanost, počet klientů, důvody příchodů klientů, převažující závěry z vyšetření a k nim přidělená podpůrná opatření. Druhá část vychází z evidence klientů a zde využívá opět analýzu dat ve formě sběru informací o vybraných klientech. Na základě získaných dat je popsáno, jak probíhá proces diagnostiky a přidělování podpůrných opatření, včetně důvodů příchodu a obtíží, se kterými přicházejí k vyšetření, školní a osobní anamnézy, popisu psychologického a speciálně pedagogického vyšetření, závěru z vyšetření a doporučených forem podpory.

Ze získaných informací je možné sledovat, jaká podpůrná opatření a formy podpory se nejčastěji doporučují žákům se specifickými poruchami učení. Vyplývá, že nejčastěji bývá přiděleno podpůrné opatření druhého stupně s důrazem na úpravu metod výuky, úpravy hodnocení a doporučení kompenzačních pomůcek s ohledem na individuální potřeby žáků a jejich diagnózy.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifické poruchy učení, podpůrná opatření, pedagogicko-psychologická poradna, analýza dat

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on the issue of implementating support measures for pupils with specific learning disabilities in pedagogical-psychological counseling centre. The theoretical part defines specific learning disabilities, their legislative framework, classification, etiology, characteristics of different types, and the educational opportunities available to pupils with specific learning disorders, with an emphasis on inclusive education. Furthermore, it describes counseling services, their history in the Czech Republic, counseling institutions and their areas of focus, and defines services for pupils with specific learning disabilities, including an outline of different levels of support measures and methods of support.

The empirical part of the bachelor's thesis consists of research focused on the process of implementing support measures, conducted through analysis of a selected pedagogical-psychological counseling center. The research was carried out using a mixed-method approach and consists of two parts. The first part uses a program that collects statistical data on the activities of the counseling center, examining a range of factors, including employment, the number of clients, reasons for client's visits, examination conclusions, and the assigned support measures. The second part is based on client records and again employs data analysis by collecting information on selected clients. Based on the outcomes, the process of diagnosis and implementation of support measures is described, including the reasons for visits, the difficulties which they come with, school and personal history, description of the psychological and special educational examination, the conclusion of the examination and the recommended forms of support.

The gathered information allow for the observation of which support measures and forms of assistance are most frequently recommended for pupils with specific learning disabilities. It is found that the most common support measure is the second level, with a focus on adjusting teaching method, evaluation modifications, and recommending compensatory aids, taking into account the individual needs of students and their diagnoses.

KEYWORDS

Specific learning disability, Support measures, Pedagogical-Psychological counseling center, Data analysis

Obsah

Úvod.....	8
1 Specifické poruchy učení.....	9
1.1 Vymezení problematiky a klasifikace specifických poruch učení.....	9
1.2 Legislativní rámec vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	14
1.3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	15
2 Systém poradenských služeb.....	21
2.1 Historie poradenských služeb.....	21
2.2 Školská poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště.....	22
2.3 Poradenské služby pro žáky se specifickými poruchami učení.....	26
2.4 Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení.....	28
3 Přidělování podpůrných opatření žákům se specifickými poruchami učení v pedagogicko-psychologické poradně.....	31
3.1 Cíl výzkumného šetření, metodologie.....	31
3.2 Charakteristika výzkumných metod a sledovaného souboru.....	32
3.3 Analýza a vyhodnocení dat.....	34
3.4 Závěr výzkumného šetření.....	46
Závěr.....	50
Seznam použitých informačních zdrojů.....	51
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence.....	58

Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na téma Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení, přičemž poskytuje vhled do vzdělávání a možností podpory těchto žáků. Žáci se specifickými poruchami učení spadají do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří tvoří významnou a rostoucí část školní populace. Téma se tedy týká širší problematiky, kterou řeší pedagogové, poradenští pracovníci a rodiče, kteří se setkávají s potřebami těchto žáků v každodenní praxi.

V rámci vzdělávacího procesu se u těchto žáků vyskytují specifické obtíže, na základě kterých přicházejí do pedagogicko-psychologické poradny po doporučení pedagogů nebo na žádost zákonných zástupců. Zde se žáci podrobují diagnostickému procesu, na kterém se podílí psychologové a speciální pedagogové. Součástí je stanovení diagnózy a následné přiřazení vhodného stupně podpůrných opatření. Správné stanovení diagnózy a zvolení vhodných podpůrných opatření mají zásadní vliv na efektivitu vzdělávacího procesu, kterou můžou podpořit doporučené metody podpory.

Cílem bakalářské práce je pomocí odborné literatury vymezit problematiku specifických poruch učení a poradenských služeb pro tyto žáky se zaměřením na podpůrná opatření. Teoretická část bakalářské práce se zabývá definováním specifických poruch učení, jednotlivými druhy a jejich charakteristikami. Následně se zaměřuje na vymezení poradenských služeb, zejména těch zaměřených na žáky se specifickými poruchami učení a možnosti jejich podpory. V empirické části je cílem zodpovědět stanovené otázky a cíle, které se zaměřují na proces diagnostiky, přiřazení žáků do odpovídajících stupňů podpůrných opatření a výběr podpory, které nejlépe odpovídají individuálním potřebám žáků.

1 Specifické poruchy učení

1.1 Vymezení problematiky a klasifikace specifických poruch učení

Do popředí zájmu odborníků a veřejnosti se stále více dostávají žáci se specifickými poruchami učení, a to z důvodu jejich čteného a stále narůstajícího výskytu v populaci. Mluvíme-li o specifických poruchách učení (dále jen SPU), máme na mysli skupinu poruch, které se projevují primárně v edukačním procesu. Projevy SPU jsou velmi různorodé

a individuální a jejich jednoznačné vymezení je poměrně obtížné. Tyto poruchy mohou být spjaty s poruchami řeči, koncentrace, motoriky, impulzivním jednáním a mnoha dalšími faktory. Obecně lze říct, že SPU bývají podmíněny narušením centrální nervové soustavy, což následně způsobuje obtíže při osvojování základních dovedností, tedy čtení, psaní a počítání. Tyto dovednosti jsou nezbytné pro úspěšné zapojení žáka do vzdělávacího procesu, ve kterém však žáci s SPU často selhávají kvůli omezením v některých psychických procesech potřebných k jejich zvládnutí (Bartoňová, 2019).

V důsledku nejednotnosti užívané terminologie a odlišných teoretických východisek ve výzkumech existuje řada různých definic SPU od odborníků z celého světa. Tyto definice často vycházejí z odborného zaměření jednotlivých autorů, což přispívá k širšímu a komplexnějšímu porozumění této problematice. SPU spadají primárně do oblasti speciální pedagogiky, ale i mnoha dalších. Dynamický rozvoj oboru přispěl k postupnému rozšíření jak terminologie, tak znalostí – zatímco dříve se pozornost soustředila pouze na dyslexii, ostatní poruchy učení byly rozpoznány až později (Pokorná, 2015). Někteří odborníci zpochybňují, zda SPU skutečně splňují kritéria pro označení „postižení“, nebo dokonce, zda můžeme o jejich existenci vůbec hovořit. Tyto pochybnosti pramení zejména z obtížností s jejich přesným vymezením. Nicméně, výzkumy a řada odborníků zabývajících se problematikou SPU potvrzují, že se jedná o reálný fenomén, kterému je nutné věnovat stále větší pozornost vzhledem k jeho vysokému zastoupení v populaci (Fletcher, Lyon, Fuchs, Barnes, 2019).

Dle českých i zahraničních statistik tvoří žáci s SPU nejvýraznější a nejpočetnější skupinu mezi všemi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle statistiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy tvořili žáci s SPU ve školním roce 2023/2024 přibližně 5 % všech studentů základních škol, což odpovídá i údajům v odborné literatuře, kde se uvádí až možných 10 %. Zahraniční studie uvádějí, že prevalence žáků s SPU

se pohybuje přibližně mezi 5-17 %, přičemž příčinou takto vysokého procenta mohou být různé faktory, které ovlivňují stanovení diagnózy, dobu vzniku a doby odhalení (srov. MŠMT 2024; Krejčová, 2015; Grigorenko, Compton, Fuchs, Wagner, Willcutt, Fletcher, 2020).

V české odborné literatuře se nejčastěji používá definice profesora Matějčka, převzatá od Národního ústavu zdraví ve Washingtonu, který uvádí, že „*poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako mluvení, porozumění řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání*“ (Matějček, 1993, s. 24). Matějček dále zmiňuje možný výskyt přidruženého postižení či jiných nepříznivých vlivů, které však nebývají příčinou vzniku SPU (Matějček, 1993). V názvu SPU je použito zásadní slovo „specifické“, které se týká již několika faktorů, ať už se jedná o příčiny či projevy. Jedním ze specifík SPU je skutečnost, že intelekt bývá průměrný či až nadprůměrný a nebývá dotčený, jelikož nestojí za vznikem SPU (Jucovičová, Žáčková, 2018). U žáků s SPU můžeme proto občas hovořit i o tzv. dvojí výjimečnosti, která se může projevovat například kombinací vysokého nadání a SPU. U jedince se může objevovat například vysoká úroveň kreativity či nadprůměrná slovní zásoba, ale zároveň obtíže v osvojování trivia, které znatelně komplikují edukační proces i přes vysoký potenciál vzhledem k jeho intelektu (Baranová, Márová, Kachlík, 2022). Zároveň by však intelekt neměl být hlavním kritériem při zkoumání SPU. Mělo by se vzít v potaz spíše fungování žáka, jeho reakce na výukové metody a měření pokroku, protože žáci s různým intelektem mohou mít stejné obtíže v učení (Gresham, Vellutino, 2010).

SPU dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí vznikají poškozením centrální nervové soustavy v prvních fázích vývoje jedince, nikoli jako důsledek jiného postižení, zranění či nedostatku příležitostí k rozvoji a osvojení dovedností (ÚZIS, 2024). Zelinková uvádí tři základní roviny, ve kterých lze nahlížet na příčiny vzniku SPU. První je rovina biologicko-medicínská, která se zabývá genetickými vlivy a kombinacemi, mozkovými abnormalitami a hormonálními faktory, jako např. hladina testosteronu. Druhou je kognitivní rovina, tzv. rovina poznávacích procesů, která se soustředí na deficity ve fonologických, vizuálních, řečových a jazykových schopnostech, problémy s procesem automatizace, paměti a rychlostí zpracování informací. Třetí rovina je behaviorální, která se zaměřuje na proces čtení, psaní a chování při každodenních činnostech (Zelinková, 2015).

Pokorná zmiňuje, že etiologie SPU je rozmanitá, což odráží různé přístupy odborníků k této problematice. Uvádí například Angermaierův katalog příčin SPU, který zahrnuje čtyři hlavní skupiny: 1) funkční nedostatky a deficity schopností, 2) poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze, 3) nedostatečné vnější podmínky (mimoškolní a školní faktory) a 4) konstituční nedostatky. Pokorná dále uvádí multidimenzionální model od Müllera z druhé poloviny 20. století, který je postaven na vzájemném působení více faktorů. Tento model zdůrazňuje, že není vhodné problematiku SPU vnímat jednostranně, ale je nezbytné zohlednit i faktory dispoziční, tělesné, osobnostní a vlivy prostředí (Pokorná, 2015).

Charakter manifestujících se projevů je velmi rozmanitý a promítá se do řady oblastí života. „*Specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky*“ (Zelinková, 2015, str. 41). Jak již bylo zmíněno, projevy jsou značně individuální, a proto

je nelze generalizovat na všechny. Jedním z prvních náznaků možného výskytu SPU u jedince může být zpomalené osvojování základních dovedností v porovnání s vrstevníky a přetrvávající či neobvyklé obtíže při jejich osvojování. Dalšími indikátory mohou být problémy s vyjadřováním, motorická neobratnost, neorganizovanost a impulzivita. V některých případech se mohou SPU projevit nejprve v behaviorální rovině, například v podobě problémového chování a potíží ve vztazích s vrstevníky, což bývá zapříčiněno pocitem méněcennosti. Tyto náznaky mohou vést k mylným domněnkám o lenivosti a neposlušnosti žáka (Selikowitz, 2012). Jedinci s SPU se mimo jiné vyznačují také sníženou komunikační kompetencí, která ovlivňuje jejich fungování ve škole i v osobním životě. Projevuje se nedostatečnou a nevhodnou úrovní reakcí, minimálním zájmem o komunikaci, neschopností jasně vyjádřit své myšlenky či negativními způsoby, jak přilákat pozornost (Zelinková, 2015).

V přehledové studii z roku 2021 zaměřené na sociální schopnosti a vztahy žáků s SPU autoři provedli analýzu devíti již realizovaných výzkumů. Výsledky analýzy ukazují, že u žáků s SPU je výrazně vyšší riziko vzniku sociálních bariér a obtíží při navazování vztahů. Často u nich vznikají pocity neoblíbenosti, odmítání, osamocení a neúspěchu. Výsledky přinesly také zjištění, že obtíže zasahují i do oblasti rodinného prostředí, kde se v případě členů s SPU objevují horší sociální vazby. Autoři rovněž uvádějí,

že je možné s narůstajícím věkem dosáhnout zlepšení v socializaci (Dostálová, Viktorin, 2021). Jiný výzkum prokázal, že žáci s SPU jsou více odmítáni svými spolužáky a často mají nižší sociální status ve třídním kolektivu (Zemančíková, 2024). Další zahraniční studie z roku 2022 upozorňuje na psychosociální problémy žáků s SPU. Rozděluje je na obtíže internalizované, kam spadají výše zmíněné, jako například nízká sebeúcta, a externalizované. Ty se projevují například v podobě šikany, obtíží při navozování vztahů či kriminalitě (Salik, Sadiq, Masroor, 2022). Žáci se SPU bývají často také ohroženi stigmatizací a stereotypy. Výzkumy dokazují, že tyto jevy mají negativní vliv na sebehodnocení. Stigmatizace může mít za následek horší studijní výsledky, nárůst úzkostných stavů, snížení motivace k práci a vznik pocitu méněcennosti (Haft, Magalhães, Hoeft, 2022).

Klasifikace a charakteristika projevů specifických poruch učení

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí řadí SPU mezi poruchy psychického vývoje (F80-F89), pro které je charakteristický jejich vznik v kojeneckém až dětském věku, souvislost se zráním centrální nervové soustavy a trvalý průběh. Spadají pod kategorii F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností a F82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí. Dělení je následovné:

- F81.0 Specifická porucha čtení
- F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti
- F81.2 Specifická porucha počítání
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS
- F82 Specifická vývojová porucha motorických dovedností (ÚZIS, 2024).

Podle diagnostického manuálu DSM-5, užívaného v USA, spadají SPU pod neurovývojové poruchy a zahrnují obtíže v oblasti čtení, psaní a počítání. Aby mohly být obtíže definovány jako SPU, musí jedinec minimálně po dobu 6 měsíců vykazovat nepřesné či pomalé čtení, neporozumění textu, obtíže s hláskováním, se psaním, s pochopením významu čísel nebo obtíže s matematickým usuzováním. Dalším kritériem je výrazně snížený výkon ve škole, který se od populačního průměru musí lišit nejméně 1,5 standardní odchylky (Kolářová, 2017). V české odborné literatuře se nejčastěji setkáme

s poruchami, jako jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie.

Dyslexie je Mezinárodní dyslektickou společností označována za „*specifickou poruchu učení, která má neurobiologický původ. Je charakteristická obtížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a nedostatečnou schopností hláskování a dekódování.*“ (Krejčová, 2019, str. 36). Bývá často provázena dalšími projevy, což činí stanovení prevalence poměrně obtížné, zejména kvůli časté komorbiditě jednotlivých poruch, které je těžké oddělit. Obvykle bývá diagnostikována na prvním stupni základních škol, kdy děti čelí novým požadavkům, včetně čtení. Je tomu tak obvykle i v případě dalších SPU (Golden, Lashley, 2016). Jucovičová uvádí, že jednou z klíčových příčin dyslexie je fonologický deficit, který ovlivňuje proces dekódování slov, automatizaci fonologických dovednostní, manipulaci s hláskami a jejich rozlišování. K dalším faktorům patří vizuální deficit, obtíže v motorické a senzomotorické oblasti, deficity v paměti, problémy s časovou sousledností a rychlostí provádění aktivit aj. Dyslexie se primárně projevuje neobvyklým způsobem čtení – buď pomalé a neplynulé tempo s minimem chyb, nebo naopak překotné čtení s vysokým výskytem chyb. Dalšími příznaky jsou nesprávná intonace a melodie věty, špatná orientace v textu, nepochopení a neschopnost zapamatování textu, dvojí čtení či artikulační neobratnost (Jucovičová, Žáčková, 2018).

„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. Dále se zde účastní porucha automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace.“ (Jucovičová, Žáčková, 2018). Dysgrafie se projevuje především v grafické úpravě textu, napodobování tvarů písmen a jejich vzájemném spojování. U žáků velmi často klesá motivace při psaní a chyby se objevují například i při opisování textu. Velmi nápadná je také postura žáka při psaní a křečovitý úchop pera (Dostálová, Viktorin, 2020).

Dysortografie, se týká oblasti pravopisu a často se objevuje ve spojitosti s dyslexií. Mezi příčiny jejího vzniku patří poruchy soustředění, pracovní paměti a automatizace. V odborné literatuře bývá často pozornost věnována pouze specifickým dysortografickým jevům, jako je například měkčení, rozlišování sykavek a krátkých či dlouhých samohlásek, vynechávání písmen apod. Zelinková však klade důraz také na osvojování a aplikaci gramatických pravidel, která mají značný vliv na správnost písemného projevu.

Obtíže se častěji projevují v úkolech, ve kterých je nezbytné rychlé pracovní tempo, při kterém žák nemá prostor na dlouhé rozmyšlení (srov. Zelinková, 2015; Bartoňová, 2019).

Dyskalkulie je specifické porucha matematických schopností, při které žák vykazuje obtíže v chápání čísel a základních matematických operací. Blažková uvádí, že základními kritérii pro stanovení dyskalkulie je nesoulad inteligence a rozumových schopností s výkony v matematice, pozitivní působení okolí, které jedince motivuje a dysfunkce centrální nervové soustavy. Dyskalkulie byla pozorována mnoha odborníky, jedním z nich byl například profesor Košč, který rozlišil dyskalkulii praktogonostickou, verbální, lexickou, grafickou, operační a ideognostickou (Blažková, 2017).

Dyspraxie, dle MKN10 specifická vývojová porucha motorických funkcí, je porucha, která se projevuje narušením motorické koordinace, kterou není možné přičíst jinému postižení. Vzniklé překážky se vyskytují jak v běžném životě, tak ve vyučování, kde se žák projevuje nevzhlednými a neupravenými pracemi či nešikovností (srov. ÚZIS, 2024; Michalová, 2016). Zbylé dvě poruchy, **dysmúzie** a **dyspinxie**, jsou specificky české. Dysmúzie se vyznačuje obtížemi ve vnímání rytmu, tónu a melodie. Obtíže se vyskytují v paměti a následné reprodukci. Dyspinxie charakteristická nízkou úrovní kresby, která bývá nevzhledná a bezproporční. Její diagnostika je poměrně složitá a málo obvyklá, ale častá je její kombinace s dysgrafií (Michalová, 2016).

1.2 Legislativní rámec vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Dnes je důraz kladen především na inkluzivní vzdělávání a rovné příležitosti ke vzdělání pro všechny žáky, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), mezi které spadají žáci s SPU. V oblasti vzdělávání na mezinárodní a české úrovni jsou stěžejními legislativními dokumenty Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (článek 24) a Listina základních práv a svobod (článek 33), které se zavazují k rovným příležitostem ke vzdělání pro všechny.

Pro žáky s SPU je klíčovým právním předpisem Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon definuje právo na bezplatné základní a střední vzdělání a rovný přístup všech. Dále upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zohledňování individuálních potřeb. To se týká žáků se zdravotním postižením (zrakové, sluchové, tělesné, mentální, vady řeči, autismus, kombinované postižení, SPU a poruchy

chování), zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, nemoci) a sociálním znevýhodněním (nízké sociokulturní postavení, sociálně patologické jevy). Dle §16 školského zákona „*dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (§16 zák. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Tento zákon se zaměřuje na vytváření podmínek, které umožňují žákům efektivní vzdělávání. Vztahuje se k obsahu, formě a metodám výuky, které by měli být v souladu s potřebami žáků (Jucovičová, Žáčková, Budíková, 2009). Důležitou roli v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb SVP mají také novelizace školského zákona, které specificky vymezují vzdělávání žáků se SVP tak, aby odpovídalo jejich individuálním potřebám. Značným přínosem novelizací je definice inkluzivního vzdělávání.

Další významný legislativním předpisem, který se týká žáků s SPU představuje vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Tato vyhláška a její novelizace upřesňují využívání podpůrných opatření u žáků s SPU, zaměřuje se na individuální vzdělávací plán, včetně práce asistenta pedagoga. Obsahem vyhlášky je dále předmět speciálně pedagogické péče, který může být vykonáván individuálně či ve skupině pod vedením psychologa, speciálního pedagoga nebo pedagogického pracovníka s rozšířenou kompetencí (srov. Zákony pro lidi 2021; Šance dětem, 2024).

Zákon č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících* se zaměřuje na předpoklady a kvalifikaci pedagogických pracovníků, kteří vykonávají činnosti vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou. Ve svém obsahu vymezuje pedagogickou činnosti pro žáky se SVP, v § 18 funkci speciální pedagoga a v § 20 funkci asistenta pedagoga. Důležité je dále zmínit vyhlášku č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

1.3 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Vzdělávání je ve Stručném psychologickém slovníku vymezeno jako „*učení* *zprostředkované předjímání dosavadních zkušeností lidstva, chování a hodnotových systémů*“ (Hartl, 2004, strana 296) a učení jako „*aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince; smyslem je přizpůsobování se novým situacím; schopnost učit se lze rozvíjet až do nejvyššího stáří a je prokázáno, že lidé, kteří se soustavně*

učí, žijí déle.“ (Hartl, 2004, s. 284) Tento komplexní proces zahrnuje různé druhy a způsoby učení a nelze jej přesně definovat jedním způsobem. Obecně platí, že při učení u jedince dochází k určité změně vlivem působení vnějších faktorů a interakce s okolním prostředím. Podle Průchy (2020) má každý člověk svůj jedinečný způsob učení, který jemu vyhovuje nejvíce – může to být například styl vizuální, auditivní, vizuálně verbální nebo kinestetický. Prostředí, v němž se učení odehrává, je také klíčové a mělo by být podnětné a poskytovat vhodné podmínky. U žáků s SPU je velmi důležité nalézt svůj preferovaný styl a podmínky učení, aby byl proces vzdělávání co nejvíce usnadněn (Průcha, 2020). Podpora žáků s SPU nespočívá pouze v nalezení vhodného stylu učení, ale také v rozsáhlé sociální opoře. Výzkum z roku 2022 potvrzuje, že sociální podpora může mít pozitivní vliv na klima třídy i školní výsledky žáka. Podpora ze strany učitelů žáka motivuje, pomáhá mu v jeho rozvoji a integraci do školy a přispívá k všeobecně lepším výkonům (Turóci, Dubayová, 2022). Vzdělávání žáků s SPU je navíc založeno na multidisciplinárním přístupu, což znamená spolupráci různých odborníků. Problematika SPU se projevuje především v edukačním procesu a spadá tedy pod působnost speciálních pedagogů, psychologů, logopedů a běžných pedagogů, kteří společně napomáhají jedinci dosáhnout lepších školních výsledků. Spolupráce však zasahuje i do oblasti zdravotnictví, jelikož vznik SPU má biologický podklad a významně ovlivňuje fyzický i psychický stav jedince. SPU mohou být navíc spojeny s poruchami, jako je ADHD, které vyžadují lékařskou péči (McDowell, 2018).

Nejaktuálnějším trendem v České republice je vzdělávání žáků s SPU v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu, které se začalo prosazovat díky novelizaci Školského zákona v roce 2016, zákonem č. 82/2015 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Inkluzivní prostředí je takové prostředí, které umožňuje každému žákovi s jeho individuálními zvláštnostmi naplnit své specifické potřeby. Základem tohoto prostředí je vzájemný respekt a tolerance všech účastníků procesu. Z toho je patrné, že v rámci vzdělávání by nemělo záležet na rozdílech, jako je postižení, původ, vzhled, ekonomický status apod., ale všichni by si měli být rovni. Hovoří se o rovnosti s ohledem na různorodost každého žáka. Inkluze je možná pouze tehdy, oprostíme-li se od zvláštností a odlišností a soustředíme se minimalizaci překážek (Zilcher, Svoboda, 2019).

Problematika **inkluzie** a vzdělávání žáků s SPU neodmyslitelně spadá do oblasti speciální pedagogiky a v rámci toho je možné inkluzi chápat jako vyšší stupeň integrace. Inkluze je velmi náročný proces, jehož uskutečnění není jednostranné, ale vyžaduje

spolupráci mnoha subjektů a přizpůsobení společnosti, což není tak jednoduché, jak by se mohlo zdát. Dostálová a Viktorin (2020) identifikují několik klíčových faktory, které ovlivňují inkluzivní proces nejen žáků s SPU. Prvním z nich je jednoznačně pedagog, který by měl uplatňovat empatický přístup, akceptovat různorodost a disponovat schopností autoregulace. Vzhledem k tomu, že prostředí školy je rozmanité a pedagog se neustále setkává s žáky a rodiči různých typů, je nezbytné, aby se aktivně vzdělával a rozvíjel. Dalším nezanedbatelným faktorem je rodina, která představuje pro žáka primární sociální skupinu a ovlivňuje podstatnou část jeho života. Jestliže rodina přijme žáka se všemi jeho odlišnostmi a možnými neúspěchy, usnadní mu postupnou adaptaci na školní prostředí. Zároveň je důležitá i podpora rodičů, pro které představuje časová náročnost přípravy s žákem mnohdy velikou zátěž. V neposlední řadě hraje významnou roli i samotný žák a komunikace mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu. Ta by měla být postavena na vzájemném pochopení a akceptaci (Dostálová, Viktorin, 2020). Bartoňová (2016) shrnuje fungování inkluze v prostředí českých škol. Jedním ze získaných výsledků je zjištění, že pedagogové nejsou zcela připraveni na realizaci inkluze, jak po stránce odborné, tak osobnostní. Je zde stále prostor na zlepšení podmínek, včetně poradenských služeb. Je však důležité mít stále na paměti, že inkluze je dynamický proces, který se posouvá stále dopředu, podmínky se postupně zlepšují pro všechny. Jiné výzkumy zaměřené na analýzu inkluzivního procesu zmiňují, že stále přetrvávají rozdílné postoje veřejnosti a pedagogů vůči začleňování žáků se SVP. Klíčovou roli dle nich hraje financování, které zásadně ovlivňuje podmínky pro realizaci inkluze, státní politika, a kvalifikace pedagogů. (srov. Bartoňová, 2016; Denglerová, Kalenda, Šíp, Košatková, 2022).

Žáci s SPU jsou nejčastěji vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího v rámci inkluzivního vzdělávání. Jsou vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu, které vydává Ministerstvo školství a vychází z Národního programu vzdělávání. Jejich vzdělávání je dále možné i ve třídách pro žáky s poruchami učení a chování či na základních školách pro žáky s poruchami učení, což vymezuje Školský zákon v § 16, odst. 9 (zák. 561/2004 Sb.). Stejně jako je osobnost každého žáka jedinečná, tak se i projevy SPU ve škole liší. Co se může projevit například u jednoho žáka s dyslexií, se nemusí objevit u jiného, a naopak. Výkony žáků s SPU jsou ovlivněny více faktory, mezi něž patří osobnost žáka, prostředí a přístup školy, rodina a vztahy se spolužáky. Klíčovou roli hraje dále motivace, která je zásadním předpokladem pro úspěšné učení, a emoce, které bývají ve spojitosti se školou často negativní. Mezi další faktory, které významně ovlivňují proces

učení, patří „*rozumové schopnosti, úroveň motoriky, vnímání, lateralita, komunikace a sociální vztahy, prostorová orientace, učební strategie*“ (Bartoňová, 2019, s. 56). Odborníci se shodují, že jedním z nejobvyklejších projevů SPU je výrazně pomalejší pracovní tempo, kvůli kterému je žák s SPU ve srovnání s ostatními velmi omezen. Dále se obtíže projevují skrze deficity kognitivních funkcí, a to zejména v oblasti zrakové a sluchové percepce, procesu automatizace, paměti a koncentrace pozornosti. Tyto obtíže se většinou vyskytují v různé míře a kombinaci a vzájemně se ovlivňují. Pochopení vzájemného propojení těchto funkcí a SPU je nezbytné pro celkový vhled a pochopení žáka se všemi jeho projevy a potřebami. Dalším typickým znakem v edukačním procesu žáků s SPU je ambivalentní vztah k učení. Žák má sice chuť se vzdělávat, avšak negativní zkušenosti mohou snižovat jeho zájem a motivaci k učení. Tento jev může vést k rozvoji tzv. naučené bezmocnosti (srov. Bartoňová, 2019; Dostálová, Viktorin, 2020; Zelinková, 2015).

V rámci vzdělávání žáků s SPU se používají různé strategie a metody, jejichž cílem je co nejvíce usnadnit proces učení. Důležité je podotknout, že každému žákovi vyhovuje něco jiného, a proto není možné aplikovat jednotný přístup na všechny. Je vždy nezbytné zohlednit individuální znaky, motivaci a možnosti každého jedince. Ačkoli se konkrétní přístupy liší podle typu poruchy, existují obecné zásady intervence, které platí téměř pro všechny. První zásadou je jasný výklad a důkladné vysvětlování obsahu učiva. Druhou zásadou je individuální a komplexní přístup, který by měl zohledňovat všechny aspekty ovlivňující vzdělávání. Odborníci upozorňují na význam včasné intervence, která by měla začít ideálně v první až druhé třídě, aby bylo dosaženo co nejlepších výsledků vzdělávacího procesu. Caravolos a kol. (2019) kladou důraz na prevenci již v mateřské škole a včasnou diagnostiku, která by měla poskytnout pomoc všem zúčastněným edukace, nikoliv představovat pro ně překážku. Zásadní je také aktivní zapojení žáka do tohoto procesu, jelikož bez jeho spolupráce je úspěch ohrožen a limitován (srov. Grigorenko, Compton, Fuchs, Wagner, Willcutt, Fletcher, 2020; Caravolos, Kucharská, Mikalujová, 2019).

Jucovičová (2018) nabízí praktické rady pro úpravu podmínek efektivního vzdělávání jak doma, tak ve škole. První úprava by měla spočívat v navýšení časové dotace pro splnění úkolu. Dítěti by měl být poskytnout dostatečný prostor a čas, aby mohlo dosáhnout co nejlepších výkonů při plnění úkolů, které pro něj představují větší zátěž než pro ostatní. Dále je důležité dítěti projevovat podporu a vedení, vysvětlovat hodnotu

a význam daného úkolu, poskytovat zpětnou vazbu a oceňovat pokrok, přičemž je vhodné se vyhýbat trestání a kárání za chyby. Vhodné pak je omezit soutěživost, a dítě naopak aktivně zapojovat a motivovat k výkonu. Přínosem ve výuce může být učení hrou, které žákovi poskytuje nové podněty a přístupy k učení, které opět zvyšují motivaci ve výkonu. Zde je však opět důležité podporovat spolupráci, nikoliv soutěživost, které by mohla přinést negativní zkušenost (Krejčová, 2019). Krejčová upozorňuje na nevhodné přístupy pedagogů a poradenských pracovníků, které mohou způsobovat nebezpečí v edukačním procesu žáků s SPU. Jedním z problémů je nerespektování diagnóz a upravených podmínek, stejně jako neznalost souvislostí mezi SPU a jejich projevy v různých předmětech. Například projevy dyslexie mohou být nejen v jazycích, ale také v přírodovědných vědách, což si mnoho pedagogů nemusí uvědomovat. Z toho vyplývá, že jednou z klíčových strategií podpory žáků s SPU by měla být edukace pedagogů, aby byli schopni přizpůsobit své vyučovací metody, které budou odpovídat potřebám všech žáků. Další komplikací mohou být předsudky o úlevách spojených s poruchami učení a úpravami podmínek (Krejčová, 2019). Vhodná je poté i úprava hodnocení, jelikož žáci s SPU mnohdy dostávají takové hodnocení, které zdaleka neodpovídá jejich reálným znalostem. Mělo by vycházet z toho, co žák zvládá a zaměřovat se na pozitivní výsledky, a tím vést žáka k radosti i z minimálního úspěchu (Blažková, 2017).

Dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie se vzájemně ovlivňují a společně se projevují do většiny předmětů. Fořtová (2013) poskytuje souhrn opatření pro žáky s SPU, která mohou pedagogové aplikovat při práci s žáky s SPU. Obecně doporučuje aktivní zapojení žáka v hodině, jeho umístění blíže k učiteli a zohlednění jeho obtíží při hodnocení. Možné je dohodnout se s žákem na signálu, kterým dá učiteli najevo, že něčemu nerozumí. Ve výuce českého jazyka je poté vhodné využívat záložku při čtení, ověřovat znalosti a porozumění ústně, nahradit diktát jinou formou zkoušení a umožnit přípravu před čtením delších textů. Domácí úkoly by měly směřovat na oblasti, ve kterých má žák mezery. Ve výuce matematiky by měl pedagog poskytnout více času, kontrolovat úlohy společně a poskytnout pomoc při prvním kroku řešení. Učitel by se měl vyhnout časově limitovaným úkolům a zkoušet pouze z předem ohlášeného učiva. Je také vhodné využívat učební pomůcky, učebnice, pracovní listy a aplikace zaměřené na podporu žáků s SPU (Fořtová, 2013).

Zahraniční výzkum z roku 2023 se zaměřoval na vhodné strategie při vzdělávání žáků s SPU. Zkoumal, zda je vhodnější žáky aktivněji zapojovat nebo klást důraz na chování a reakce žáků. Bylo prokázáno, že u žáků s SPU je aktivní zapojení velmi pozitivní, protože podporuje interakci a spolupráci, což vede k hlubšímu porozumění a osvojení učiva (Sabayleh, Sakarneh, 2023). Jiný článek z roku 2023 také potvrzuje výhodu aktivního zapojení žáků do výuky. Dle výsledků výzkumu žáci, kteří ve výuce vzájemně spolupracují, sledují vlastní pokroky a hodnotí svůj proces vzdělávání prokazují zlepšení v obtížích spojených s SPU (Abubakr, 2023).

2 Systém poradenských služeb

2.1 Historie poradenských služeb

V České republice je zaveden systém školních a školských poradenských služeb, který je zřizován podle Školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Tento systém je podrobněji vymezen vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. *„Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům (dále jen „žák“), jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.“* (vyhl. č. 72/2005 Sb.).

Poradenské služby se na našem území začaly rozvíjet v druhé polovině 20. století, přičemž jejich působení a rozvoj odpovídal tehdejšími politickým představám. Zpočátku byly tyto služby velmi omezené a zaměřovaly se primárně na kariérní poradenství. V roce 1957 došlo v Bratislavě k otevření první psychologické poradny a v roce 1978 v Brně. Ve školách začali působit poradci pro volbu povolání a rozsah poradenských služeb se dále rozšiřoval. V roce 1962 vydalo Ministerstvo školství a kultury směrnici, která zavedla pozici výchovného poradce na základních školách. Pro tyto poradce bylo od roku 1964 zajištěno postgraduální vzdělávání na Karlově univerzitě v Praze a na Univerzitě J. E. Purkyně v Brně (Knotová a kol., 2014).

V následujících dvou desetiletích došlo k postupnému zřizování pedagogicko-psychologických poraden v dalších okresních městech a k posilování jednotlivých pozic v poradenských službách. Zásadní změnu v rozvoji poradenských služeb přinesl rok 1994, kdy byl založen Institut pedagogicko-psychologického poradenství (dále jen IPPP). Tento institut spadal pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a jeho hlavní náplní bylo poskytování služeb a metodických rad z oblasti psychologie, speciální pedagogiky a kariérního poradenství. V roce 2007 byla jeho činnost rozšířena o vzdělávání, koordinaci, tvorbu koncepcí a metodiky, vydávání metodických publikací a materiálů a vědeckovýzkumnou činnost (Knotová a kol., 2014). V roce 2011 došlo ke sloučení tří organizací (IPPP, Národní ústav odborného vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický), čímž vznikl Národní ústav pro vzdělávání (dále jen NÚV). V roce 2020 byl však sloučen s Národním ústavem pro další vzdělávání a vznikl tím Národní pedagogický institut České republiky (dále jen NPI), jehož hlavní činností je poskytování podpory školám a pedagogům,

metodické vedení a vzdělávání pracovníků a podpora poradenských služeb ve školách (NPI, 2024).

2.2 Školská poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště

V rámci systému pedagogicko-psychologického poradenství existují školská poradenská zařízení, pod která spadají samostatné instituce, jako je pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogická centrum a středisko výchovné péče. Dalším odvětvím jsou školní poradenská pracoviště, která jsou součástí školy, kde poskytují své služby. Všechna zmíněná zařízení s výjimkou střediska výchovné péče jsou definována vyhláškou č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Středisko výchovné péče je jako jediné zřizováno podle zákona č. 109/2002 Sb. *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních* a o změně dalších zákonů, ve znění dalších předpisů (NPI, 2024). Všechna tato zařízení poskytují své služby bezplatně na žádost žáka či zákonného zástupce, nikoliv školy. Celý proces poskytované služby probíhá v souladu se zákonnými předpisy a etickými zásadami a jsou zohledňovány individuální potřeby žáka.

Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) je jedním ze školských poradenských zařízení. Zaměřuje se především na posouzení školní zralosti, diagnostiku, reedukaci, kariérní poradenství, řešení školního neúspěchu a zařazení dítěte do školy. *„Služby poskytované PPP mají pedagogicko-psychologický a speciálně pedagogický charakter. Ambulantní činnost poradny je poskytována na pracovišti a prostřednictvím návštěv pracovníků vykonávajících poradenskou činnost ve školách a školských zařízeních“*. (Čadová, Baslerová, 2015) Služby jsou poskytovány dětem z mateřských škol, žákům základních a středních škol, také studentům vyšších odborných škol a dále zákonným zástupcům žáků a studentů. PPP nabízí podporu při vzdělávání a začleňování žáků se SVP, žáků mimořádně nadaných a žáků se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním. Další náplní činnosti pracovníků PPP je příprava a realizace podpůrných opatření, metodické vedení školních metodiků prevence a odborné poradenství (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018). V porovnání s poskytováním pedagogicko-psychologických služeb v zahraničí je v České republice významná centralizovaná péče, což znamená, že PPP fungují samostatně a zodpovídají za několik škol podle spádovosti, nikoliv pouze za jednu školu, jak je tomu například ve Velké Británii. V České republice jsou jednotlivé PPP zřizovány odpovídajícími

krajskými úřady (Kolečková, 2019). Obvyklé složení pracovníků PPP je psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník a metodik prevence.

Psycholog má na starosti psychologickou diagnostiku a intervenci v individuální či skupinové formě. Věnuje se psychologické prevenci, reedukaci, krizové intervenci a poskytuje poradenské vedení žáků s výchovnými a vzdělávacími problémy. Dále zpracovává zprávy a doporučení ke vzdělávání a nastavuje podpůrná opatření.

Speciální pedagog se věnuje speciálně pedagogické diagnostice a reedukaci, zaměřuje se primárně na specifické poruchy učení a chování. Poskytuje speciálně pedagogické poradenství, intervenci, poradenské vedení žáků a zákonných zástupců. Stejně jako psycholog se podílí na zpracování zpráv z vyšetření a nastavení doporučení.

Sociální pracovník se soustředí na sociálně-právní poradenství, sociální intervenci a šetření, komunikuje s žáky a zákonnými zástupci a zajišťuje spolupráci s externími pracovníky, například s orgány sociálně-právní ochrany dětí.

Metodik prevence se specializuje na prevenci rizikového chování, poskytuje koordinaci a metodickou podporu školních metodiků prevence a spolupracuje na řešení rizikového a problémového chování prostřednictvím práce s třídním kolektivem (vyhl. č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Dalším typem školského poradenského zařízení je **speciálně pedagogické centrum** (dále jen SPC), které „*poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami autismem*“ (vyhl. č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, §6). Tato zařízení se zaměřují obvykle na osoby s jedním z těchto postižení a klientům poskytují podporu od tří do devatenácti let, tedy po dobu školní docházky, případně i v situacích, kdy těžké či kombinované postižení neumožňuje docházet do školy. Služby bývají vykonávány buď ambulantně v prostorách SPC, nebo terénně v místě ubytování klientů či škole, do které daný klient dochází. Mezi standardní činnosti SPC patří depistáž klientů se zdravotním postižením, diagnostika, poradenství, konzultace, terapie, informační a metodické činnosti, příprava individuálního vzdělávacího plánu a zpracování odborných podkladů (Knotová a kol., 2014)

Kromě standardní činnosti nabízí SPC také činnosti specializované, které se odvíjejí od typu zdravotního postižení a jsou určeny jak dětem, tak jejich zákonným zástupcům

a školám. Například u žáků se zrakovým postižením to může být zrková stimulace, nácvik čtení a psaní Braillova písma, nácvik orientace a samostatného pohybu. U sluchového postižení se specializace zaměřuje na osvojení českého znakového jazyka nebo posilování nepostižených smyslových funkcí. Osobám s tělesným postižením SPC nabízí například nácvik práce s počítačem pro komunikační účely či zhodnocení předpokladů psychomotorického vývoje. Klientům s mentálním postižením poskytuje podporu zaměřenou na rozvoj motoriky, sebeobsluhy, sociálních vztahů, slovní zásobu a mnoho dalšího. SPC zaměřené na klienty s autismem nabízí nácvik funkční komunikace, strukturované učení, programy bazální stimulace a jiné. SPC rovněž často organizují podpůrné rodičovské skupiny, které poskytují podporu rodinám (vyhl. č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Tým pracovníků SPC bývá složen ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka. Role jednotlivých pracovníků SPC je velmi podobná pracovníkům PPP, avšak se zaměřením na dané postižení. Tým může být dále doplněn logopedem, terapeuty (například ergoterapeut, muzikoterapeut atd.) a úzce spolupracuje s externími odborníky, například s lékaři (Knotová a kol., 2014)

Střediska výchovné péče se zaměřují na preventivně výchovnou péči a na děti s rizikem poruch chování či projevy poruch chování. Poskytují psychologickou a speciálně pedagogickou podporu, poradenství a etopedické vedení. Služby jsou pochyťovány ve formě ambulantní, celodenní, internátní (ubytování maximálně po dobu 8 týdnů) či terénní. Služby v tomto typu zařízení bývají poskytovány na základě svobodné volby klienta či jeho zákonného zástupce, kdy jedinec podává žádost o poskytnutí služeb ohroženému jedinci a vytvoření individuálního výchovného plánu. Tým pracovníků tvoří speciální pedagog, psycholog, vychovatel a sociální pracovník. Základem tohoto zařízení je etopedická pomoc ve formě skupinové terapie, řešení problémů spojených se záškoláctvím, šikanou, užíváním návykových látek, agresivitou, delikventním chováním apod. „*Účelem etopedické intervence je především neformální ovlivňování dosavadního fungování vztahů mezi žáky, jejich postoji a životních hodnot*“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 369). Tato zařízení spolupracují s PPP, v případě zdravotního postižení s SPC a v případě rozvinutých poruch chování s orgány sociálně-právní ochrany (zák. č. 109/2002 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště je poradenské pracoviště zřízené přímo na pracovišti školy. Podle zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a

jiném vzdělávání, ve znění dalších předpisů, je škola povinna ŠPP zřídit a poskytovat své služby. Poradenské služby ve škole vykonává zpravidla výchovný poradce a metodik prevence, kteří mohou být dále doplněni školním speciálním pedagogem a školním psychologem. Tito odborníci se zaměřují na prevenci školního neúspěchu, prevenci rizikových a sociálně patologických jevů, začleňování a vzdělávání žáků se SVP a žáků mimořádně nadaných a metodickou podporu (vyhl. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Výchovný poradce je kvalifikovaný pedagog pověřený výkonem funkce výchovného poradce, s podmínkou absolvováním studia celoživotního vzdělávání. Hlavní náplní jeho práce je koordinace, výchova a vzdělávání žáků se SVP, dohled nad dodržováním podpůrných opatření a individuálních vzdělávacích plánů, řešení problémových situací ve škole, realizace kariérního poradenství a metodické vedení a pomoc. **Školní metodik prevence** je jmenovaný učitel školy, který absolvoval studium pro výkon této funkce. Jeho hlavní činností je prevence rizikového chování, která je spojená s tvorbou a realizací preventivního programu školy. Dále organizuje různé aktivity, vzdělávání a metodické vedení spojené s prevencí (Knotová, 2014). **Školní speciální pedagog** se věnuje diagnostice a depistáži žáků se SVP, poskytuje poradenské služby žákům a pedagogickým pracovníkům, vypracovává plán pedagogické podpory a vede doporučení jednotlivých žáků. Dále se podílí na speciálně pedagogické diagnostice pro zjištění úrovně dílčích funkcí a organizuje pravidelné konzultace se zákonnými zástupci. Také má na starosti předmět speciálně pedagogické péče pro žáky se SVP či s odlišným mateřským jazykem, který probíhá buď během vyučování, tzv. disponibilní hodiny, nebo až po vyučování. Metodické vedení asistentů pedagoga je nezbytnou součástí jeho práce, které stojí na častém vzájemném kontaktu. Speciální pedagog navrhuje vhodný způsob práce s žákem a užívání vhodných pomůcek (Němec, Květoňová, Hájková a kol., 2024). **Školní psycholog** se podílí na vytvoření zdravého třídního klimatu, vzdělávání žáků se SVP, diagnostice a depistáži. Dále provádí činnosti konzultační, poradenské a intervenční, zaměřuje se například na prevenci školního neúspěchu, kariérní poradenství, techniky učení, psychohygienu apod. Poskytuje také metodické vedení, vzdělávání a koordinaci poradenských služeb školy (Baslerová, 2015).

2.3 Poradenské služby pro žáky se specifickými poruchami učení

Pro žáky se specifickými poruchami učení je v dnešní době dostupné široká škála služeb, které mohou využívat. Ve školním prostředí je zásadní spolupráce s třídním učitelem a ŠPP. Pro tyto žáky mohou být zřizovány speciální třídy či školy, zaměřené na děti se specifickými poruchami učení a chování, nebo může být využívána finanční dotace na podpůrnou péči v rámci inkluze do základní školy podle Metodických pokynů MŠMT týkajících se dětí a žáků se SVP. Mimo školní prostředí je možné využívat nejčastěji služby PPP, poté služby SPC nebo rodinných poraden. V České republice existují také Dys-centra, což jsou specializovaná pracoviště pro děti se specifickými poruchami učení a chování (Pokorná, 2015). Cílem těchto služeb je zabránit izolaci žáka a připravit jej na běžný život a zvládání všech jeho nároků. Zásadní roli hraje stimulace dítěte již v předškolním věku, důsledné vedení ze strany rodiny, podpora pedagogů vedoucí k prožitku úspěchu, ale také odborné posouzení schopností dítěte (Kolářová, 2017).

Prvním krokem pomoci pro žáky s SPU je právě určení diagnózy a nastavení intervence. „*Pedagogicko-psychologická diagnostika v sobě zahrnuje posuzování duševních vlastností a stavů aktérů pedagogických procesů, kvality mezilidských vztahů, které se v nich odehrávají, podmínek, průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacích činností*“ (Jedlička, 2018, s. 349). Ve školním poradenství se uplatňuje se tzv. třístupňový model péče: třídní učitel – ŠPP – ŠPZ. Proces diagnostiky začíná ve školním prostředí, nejprve ve formě individualizované práce učitele. Následně se navazuje spolupráce s ŠPP, na které se třídní učitel obrací s vyskytujícími se obtíži žáka. Školní speciální pedagog může uskutečnit speciálně pedagogické vyšetření, doplněné pozorováním ve třídě a rozhovory s rodiči. Na základě vyšetření a získaných informací dochází k vypracování plánu pedagogické podpory žáka (dále jen PLPP) a stanovení podpůrných opatření. PLPP se průběžně vyhodnocuje a po 3 měsících škola určí, zda se nastavené cíle naplňují. V případě, že poskytovaná opatření nestačí, doporučuje se psychologické a speciálně pedagogické vyšetření žáka v PPP (Hönigová, Mrázková, 2015).

V první fázi vyšetření v ŠPZ dochází ke sběru informací a anamnestických údajů, získaných od učitelů a zákonných zástupců. Vágnerová a Klégrová zmiňují, že při prvním osobním setkání je vhodné zahájit úvodní rozhovor obecnými otázkami a nastavit příjemnou atmosféru pro všechny zúčastněné, včetně rodičů. Samotné vyšetření poté zahrnuje použití standardizovaných testových metod, které jsou přizpůsobeny věku klienta.

Testování je doplněno pozorováním, které umožňuje sledovat chování klienta při řešení úloh a jeho pracovní vlastnosti. Po vyšetření a vyhodnocení výsledků následuje závěrečný rozhovor, kde odborník sdělí diagnostický závěr a návrh příslušných opatření. Vypracuje se také písemná zpráva, která obsahuje osobní údaje vyšetřovaného klienta, charakteristiku problému, výsledky vyšetření, diagnostický závěr, prognózu a návrh opatření. Závěrečná zpráva z vyšetření slouží následně jako nástroj pro učitele i rodiče při práci s daným klientem (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Při diagnostice SPU se pozornost zaměřuje na školní dovednosti, tedy jazykové schopnosti, čtení, psaný projev a matematické schopnosti. V rámci diagnostiky jazykových schopností se zkoumají schopnosti sémantické (slovní zásoba, porozumění), morfologické a syntaktické (stavba věty, vytváření vět, porozumění), fonologické (sluchové rozlišování, fonologická diferenciacce, sekvenční analýza a syntéza) a pragmatické (komunikační využití jazykových kompetencí). Při diagnostice čtení se pozornost věnuje vizuální percepci, plynulosti a přesnosti čtení, porozumění čteného textu. Součástí diagnostiky psaného projevu je hodnocení grafomotorických dovedností, tj. velikost písma, dodržování tvaru a směru, přesnost spojení, tlak a kvalita, a hodnocení porozumění psaného textu. Diagnostikou matematických schopností se rozumí zkoumání pochopení podstaty čísla, paměť na čísla, počtářských operací, rozeznávání čísel, vizuoprostorové orientace a plynulosti počítání. U všech těchto kategorií se využívají standardizované testy, mezi které patří například Zkouška čtení Z. Matějčka pro čtení, Test obkreslování Z. Matějčka pro psaný projev, Barevná kalkulie a Kalkulie IV pro matematické schopnosti (Vágnerová, Klégrová, 2008).

V rámci poradenských služeb ve školním prostředí se vychází ze stanovených podpůrných opatření PPP, které mohou být formě asistenta pedagoga, IVP, zajištění a využívání speciálních pomůcek a pracovních sešitů. Různá nakladatelství, například D+H nakladatelství či e-shop DYS-centrum, vydávají každoročně několik pomůcek, které je možné pro školu zakoupit a při práci s žákem využívat. Další možností poradenských služeb ve školním prostředí je předmět speciálně pedagogické péče, který je v kompetenci školního speciálního pedagoga. Zde má prostor se žákovi individuálně věnovat, a tím efektivně rozvíjet oslabené oblasti (Němec, Kvétoňová, Hájková a kol., 2024).

2.4 Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení

„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ (zák. č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, §16, odst. 1). Podpůrná opatření (dále jen PO) představují doporučení sloužící jako návod k využití vhodných technik a metod při vzdělávání žáků se SVP. Cílovou skupinou PO jsou žáci, pro které jsou tyto opatření realizována, ale slouží i pro pedagogy. PO mohou být aplikována jak na běžné základní škole, tak na školách zřízených pro žáky se zdravotním postižením. PO se dělí do pěti stupňů podle závažnosti znevýhodnění a dopadů na vzdělávání. U žáků s SPU se zpravidla využívají stupně 1.- 3., přičemž je možné tyto stupně kombinovat (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Druhému až pátému PO náleží normovaná finanční náročnost, která je stanovena vyhláškou č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška definuje konkrétní podmínky financování jednotlivých stupňů a zahrnuje také způsob čerpání (vyhl. č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, příloha 1).

První stupeň PO je nejméně náročný a realizuje se výhradně v rámci školy prostřednictvím PLPP. Tento stupeň nezatěžuje školu žádnými dalšími finančními náklady, protože využívá dostupné prostředky školy, jako jsou individualizovaný přístup, úpravy zasedacího pořádku nebo pomůcek běžně dostupné ve škole. V PLPP jsou stanoveny cíle a metody podpory, na jejichž naplnění se podílejí pedagogové i rodiče (Zapletalová, Mrázková, 2014/2016).

Druhý stupeň PO je zaváděn na základě doporučení ŠPZ. Obsahuje metody, které umožňují žáka plně zapojit do výuky, aniž by byl významně narušen její průběh. Kromě úprav z 1. stupně může zahrnovat příležitostné vzdělávání ve skupinách, využívání didaktických a speciálněpedagogických pomůcek, úpravy ve výstupech a hodnocení, práci podle IVP a pedagogického pracovníka.

Třetí stupeň PO zahrnuje náročnější úpravy ve výuce, které již mohou mít výraznější dopad. Tento stupeň často zahrnuje práci s IVP, redukci učiva, větší změny ve výstupech a hodnocení, případně úpravy při přijímání a ukončování vzdělávání. Dále mohou být využívány finančně náročnější pomůcky a v mnoha případech se již zapojuje asistent pedagoga či sdílený asistent (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Čtvrtý a pátý stupeň PO se zaměřují na žáky s těžšími formami postižení, které vyžadují výraznější změny ve výuce s dopadem na celé vzdělávání i třídní kolektiv. Tato opatření jsou rovněž nejvíce finančně náročná, protože zahrnují komplexní podporu zahrnující personální, materiální a organizační zabezpečení. Pro práci s žáky s SPU byl vytvořen „Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování“, který slouží jako praktický návod. Katalog zahrnuje všechny klíčové oblasti, ve kterých je možné provádět změny za účelem podpory žáka. Patří sem individuální vzdělávací plán, metody výuky, organizace výuky, úprava obsahu vzdělávání a očekávaných výstupů, předmět speciálně pedagogické péče, pedagogická intervence, snížený počet žáků ve třídě, hodnocení, personální podpora, nebo využívání pomůcek. Katalog také zmiňuje podpůrná opatření jiného druhu, zaměřená na práci s třídním kolektivem. „U žáků se specifickými poruchami učení se učitelé často setkávají s problémem, jak vysvětlit ostatním žákům, že žáci s těmito poruchami mají trochu odlišné podmínky pro práci než ostatní žáci – nepiší např. celé diktáty, dostávají doplňovací cvičení, čtou kratší úseky textu, mají více času na práci apod.“ (Jucovičová, Žáčková, 2020, s. 209). Z toho důvodu je nezbytné zohlednit nejen potřeby samotného žáka s SPU, ale také potřeby spolužáků, aby mohlo dojít k porozumění a jejich přijetí.

Smíšková (2022) uvádí pro představu příklad, který popisuje využívaná podpůrná opatření při práci s žáky s dysgrafií na druhém stupni ZŠ z pohledu učitelů. Učitelé uvádějí, že u těchto žáků preferují individualizovanou výuku, která zahrnuje navýšení časové dotace s ohledem na jejich pracovní tempo a zajištění možnosti odpočinku. Dále je podle nich vhodné upravit zasedací pořádek tak, aby měl učitel žáka nablízku, což umožňuje lepší kontrolu a podporu. Při zkoušení doporučují minimalizovat písemný projev a upřednostňovat ústní formu. V průběhu výuky by mělo docházet ke střídání činností a metody, aby se udržela pozornost žáka a předešlo se jeho únavě. Kromě toho je vhodné využívání názorných pomůcek. Klíčovou roli ve většině případech v podpoře žáka hraje spolupráce s rodiči žáka, která výrazně přispívá k efektivitě práce (Smíšková, 2022).

Dle evropské informační sítě Eurydice vykazují podpůrná opatření pro žáky s SPU v evropských zemích společné znaky, ale liší se v přístupech k jejich implementaci. Klíčovou prioritou v evropském vzdělávacím systému je inkluze a umístění žáků do běžných tříd s přizpůsobeným obsahem a metodami výuky, využíváním kompenzačních pomůcek atd. Většina států nabízí odbornou pomoc přímo ve škole, prostřednictvím speciálních

pedagogů a asistentů pedagoga. V některých zemích, jako je například Německo, Španělsko nebo Francie, existuje možnost využití speciálních tříd nebo škol. Naopak v některých státech, jako je Itálie, je uplatňován model totální inkluze. Běžnou součástí vzdělávacích systémů většiny států je v rámci podpůrných opatření využívání IVP. Rozdíly však spočívají ve způsobu jeho zpracování. Například ve Francii si ho zpracovává sama škola, zatímco v Estonsku jsou se do procesu zapojují i externí poradenská zařízení. Všeobecně největší podobnost s ČR vykazuje Slovensko, což je dané společným historickým vývojem a sdílenými legislativními prameny. Dále jsou to například i státy jako Finsko a Slovinsko, které mají obdobné inkluzivní přístupy a flexibilní podpůrná opatření. Na druhé straně, Švýcarsko představuje příklad velmi odlišného systému. Důvodem je decentralizovaný systém a kombinace inkluze a segregace, systém je zde značně variabilní. Všeobecně jsou však principy vzdělávání žáků s SPU a formy užívaných podpůrných opatření v EU velmi podobné (Eurydice, 2023). Rozdíly i podobnosti je možné sledovat i ve státech mimo EU. Například výzkum realizovaný v roce 2023 v Jihoafrické republice ukázal, že žáci s SPU se vzdělávají primárně v běžné třídě prostřednictvím úprav metod výuky, materiálních pomůcek a především zvýšené pozornosti pedagogů i spolužáků ve výuce a individuálních hodin. Vzdělávání zde vykazuje velmi podobné rysy jako v ČR (Hove, Phasha, 2024). V Kanadě jsou žáci s SPU také vzdělávání v rámci inkluzivního vzdělávání s upravenými metodami výuky, úpravami v očekávaných výstupech a individualizovanou výukou (Future Bright, 2023). V Austrálii se například řídí Strategií inkluzivní vzdělávání, která zaručuje, že žáci s SPU budou vzdělávání v běžné škole. Důraz je kladen na individuální potřeby těchto žáků a na odstranění jakýchkoliv bariér s cílem zajistit rovné příležitost pro všechny děti (ACT Governemnt, 2024). Z uvedených informací vyplývá, že většina států má dnes tendenci směřovat k inkluzivnímu vzdělávání žáků s SPU.

3 Přidělování podpůrných opatření žákům se specifickými poruchami učení v pedagogicko-psychologické poradně

3.1 Cíl výzkumného šetření, metodologie

U žáků se specifickými poruchami učení je správná diagnostika a následné stanovení podpůrných opatření klíčové, neboť má zásadní vliv na jejich vzdělávací úspěch a celkovou integraci do školního prostředí. Pedagogicko-psychologické poradny proto kladou důraz na komplexní a individuálně přizpůsobenou diagnostiku, která by měla poskytnout adekvátní intervenci. Při hodnocení se bere v úvahu školní anamnéza, důvody příchodu, vychází se z psychologického, speciálně-pedagogického a pedagogického vyšetření, kde se obtíže sledují v různých rovinách, což následně umožňuje poznání žáka s cílem stanovení individuálně přizpůsobených podpůrných opatření. Získané poznatky mohou být využity jako inspirace pro začínající poradenské pracovníky při nastavování podpůrných opatření nebo jako podnět ke zlepšení procesu diagnostiky a možných forem podpory.

Hlavním cílem výzkumu bakalářské práce je zhodnotit aktuální postup diagnostiky a stanovení doporučení v PPP u žáků základních škol a následně porovnat reálné přidělování podpůrných opatření s teoretickými doporučeními uvedenými v odborné literatuře.

Dílčím cílem je:

1. Na základě analýzy dokumentů zpracovat podklady pro výzkum.
2. Identifikovat převažující důvody příchodu žáků ZŠ do PPP, školní a rodinnou anamnézu, specifika jednotlivých částí vyšetření a následně stanovené závěry vyšetření.

Na základě uvedených cílů byly stanoveny tři základní výzkumné otázky:

VO 1: *Jaká podpůrná opatření jsou nejčastěji přidělena žákům se specifickými poruchami učení v pedagogicko-psychologických poradnách u jednotlivých deficitů?*

VO 2: *Jaké jsou nejčastější formy podpory žáků s SPU ve školním prostředí, včetně personální podpory?*

VO 3: *Jak se liší poskytovaná podpůrná opatření pro žáky s SPU od doporučení v literatuře?*

Výzkumné šetření je koncipováno ve dvou částech, přičemž každá část vychází z odlišného datového souboru pedagogicko-psychologické poradny v Praze. V tomto výzkumu byl využit smíšený výzkum, který „je definován jako obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigma v rámci jedné studie“ (Hendl, 2023, s. 58). V praxi se tato metoda hojně využívá, jelikož nabízí ucelenější vhléd do dané problematiky díky vzájemnému doplňování (Hendl, 2023). V rámci tohoto výzkumu byla nejprve využita kvantitativní metoda, která poskytla široký přehled a statické údaje o poskytované péči v PPP. Na tento přehled navázala kvalitativní metoda, která umožnila hlubší analýzu jednotlivých klientů a poskytla podrobnosti o konkrétních faktorech ovlivňujících nastavování podpůrných opatření. Kombinace těchto metod tak umožnila komplexní pohled na problematiku a přispěla k lepšímu pochopení celkového procesu.

3.2 Charakteristika výzkumných metod a sledovaného souboru

První část jako výzkumný nástroj využívala analýzu dat získaných z výkazů o pedagogicko-psychologické poradně ze školního let 2021/22, 2022/23 a 2023/24. Výkazy jsou oficiálním zdrojem statistických údajů o činnosti pedagogicko-psychologických poraden, vyplňují se každoročně a poskytují ucelený přehled o počtu klientů, druzích poskytnuté péče a diagnostických závěrech. Data z těchto výkazů jsou součástí školských statistik MŠMT ČR. Při tvorbě výkazu se vychází z metodického pokynu MŠMT, který stanovuje postupy a pokyny pro správné vyplňování výkazů, včetně definic jednotlivých ukazatelů a termínů pro odevzdání (MŠMT, 2024).

Druhá část výzkumné části vycházela z analýzy dat z databáze Didanet, což je „informační systém vytvořený na míru pro provoz SPC a PPP“ (Didanet, 2025), který slouží k usnadnění komunikace mezi pracovníky těchto zařízení a k evidenci všech klientů, kterým je poskytována péče. Vycházelo se zde z informací o žácích ZŠ, kteří PPP navštívili ve školním roce 2023/24 se zaměřením na primární znevýhodnění, důvod příchodu, školní anamnézu, psychologickou a speciálně-pedagogickou část vyšetření, převažující závěr z vyšetření a stanovená doporučení.

Výzkumné šetření probíhalo v prostorách PPP v Praze během dvou dnů za přítomnosti paní ředitelky dané PPP, která souhlasila s provedením výzkumu za podmínky, že budou dodržena všechna pravidla etiky výzkumu a ochrany osobních údajů. Před zahájením výzkumu byla podepsána dohoda o mlčenlivosti, která garantovala,

že veškeré údaje získané v průběhu výzkumného šetření budou použity pouze pro účely této studie a budou anonymizovány tak, že nebude možné identifikovat konkrétní klienty či jiné zúčastněné osoby. Zmíněná pedagogicko-psychologické poradna zůstává též anonymizována, je pouze přibližena městem, ve kterém se nachází.

Charakteristika sledovaného souboru

Výzkumný vzorek tvořili klienti dané PPP v Praze, kterým byla poskytnuta speciálně-pedagogická a psychologická péče. V první části výzkumu byl vzorek tvořen všemi klienty, což byli žáci mateřských škol, základních škol a středních škol, jimž byla poskytnuta péče ve školních letech 2021/22, 2022/23 a 2023/24. Způsob výběru respondentů byl záměrný, což je postup, při kterém se respondenti volí konkrétně s cílem získat rovnoměrné pokrytí základního souboru (Řehák, 2017). Celkový počet klientů, kteří byli zkoumání, nelze přesně určit, jelikož klienti, kteří navštívili PPP v jednom školním roce, mohli pokračovat v návštěvách PPP i v následujících letech. Z tohoto důvodu nelze jednotlivé roky jednoduše sčítat, aby nedošlo k opakovanému započítání stejných klientů. Avšak v roce 2021/22 byl vzorek tvořen 7251 klienty, v roce 2022/23 7320 klienty a v roce 2023/24 7555 klienty.

Ve druhé části byl výzkumný vzorek tvořen klienty z roku 2023/24 s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, kteří byli identifikováni v programu Didanet podle identifikátoru 07 a kteří navštěvovali ZŠ hlavního vzdělávacího proudu. Celkový počet žáků spadajících pod identifikátor 07 byl 708, přičemž došlo k rozdělení do tří skupin: specifické poruchy učení mírné (07M, n=266), specifické poruchy učení středně závažné (07S, n=428) a specifické poruchy učení závažné (07T, n=14). Pro zachování poměru mezi jednotlivými skupinami s cílem získat celkový vzorek 30 klientů byl použit systematický výběr. Jedná se o metodu výběru vzorku, při které se ze souboru vybírají jednotky v pravidelných intervalech stanovených výběrovým krokem (Řehák, 2017). Na základě poměrů klientů ve skupinách (266:428:14), bylo vypočítáno, že při výběru 30 klientů by vzorek měl přibližně odpovídat 11 klientům ze skupiny 07M, 18 klientům ze skupiny 07S a 1 klientovi ze skupiny 07T. U skupiny 07M a 07S byl počáteční subjekt vybrán náhodně a následně byl stanoven systematický výběrový interval (každý 24. žák), zatímco ve skupině 07T byl jediný klient vybrán náhodně vzhledem k nízkému počtu. Tento postup zajistil, že výsledný vzorek 30 klientů odpovídá poměrnému zastoupení klientů ve všech třech skupinách.

3.3 Analýza a vyhodnocení dat

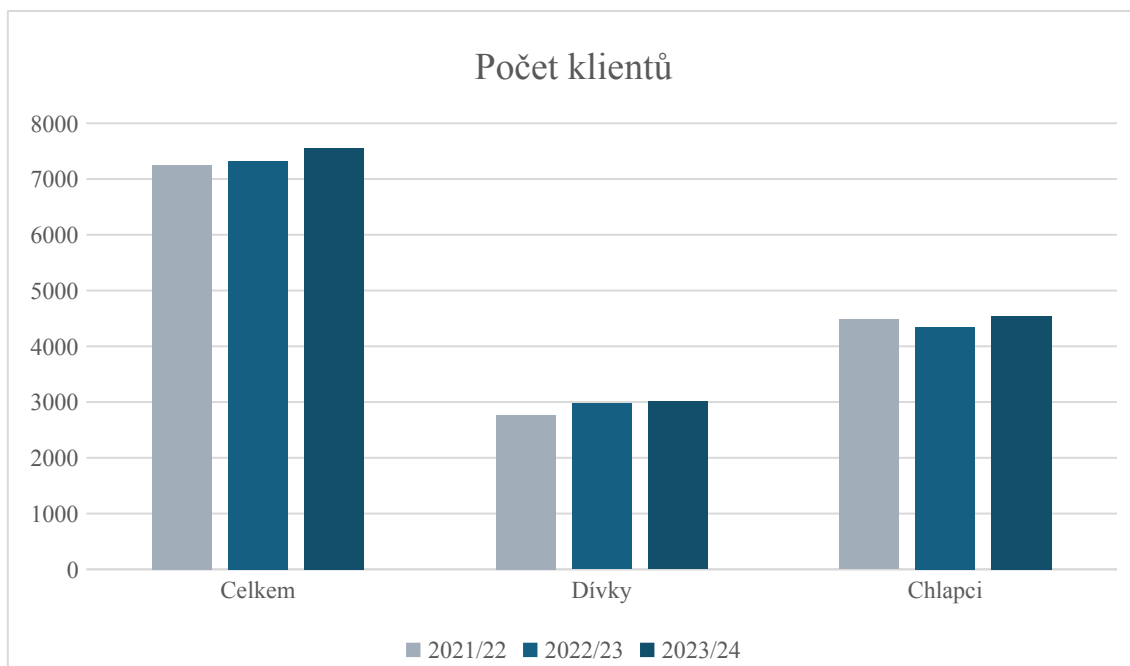
Analýza v oblasti zaměstnanosti pracovníků v pedagogicko-psychologické poradně

Ve školním roce 2021/22 pracovalo v pedagogicko-psychologické poradně 39 pedagogických pracovníků a 4 sociální pracovnice. Péče byla poskytnuta celkem 7251 klientům, z nichž 2772 tvořily dívky a 4479 chlapci. Individuální podpora byla realizována u 5961 žáků, zatímco skupinovou péči využilo 1335 klientů. Nejčastějším důvodem návštěvy byly obtíže v učení, kvůli kterým přišlo 2857 klientů. Po odborném vyšetření byla porucha učení diagnostikována u 1708 klientů, přičemž podpůrné opatření bylo doporučeno 1910 klientům s různou závěrečnou diagnózou, nikoliv pouze s poruchami učení. Nejčastěji se jednalo o druhý stupeň podpory, který byl přidělen 1254 žákům.

Ve školním roce 2022/23 bylo v pedagogicko-psychologické poradně zaměstnáno opět 39 pedagogických pracovníků a 4 sociální pracovnice. Celkový počet klientů dosáhl 7320, z toho 2972 byly dívky a 4348 chlapci. Individuální péče byla poskytována 5884 žákům, zatímco skupinovou podporu využilo 1436 klientů. Stejně jako v předchozím roce se nejčastěji řešily obtíže v učení, s nimiž přišlo 2852 žáků. Diagnóza poruchy učení byla potvrzena u 1698 klientů a podpůrná opatření byla navržena pro 1804 klientů. Opět byl nejvíce zastoupený druhý stupeň podpory a to u 1196 žáků.

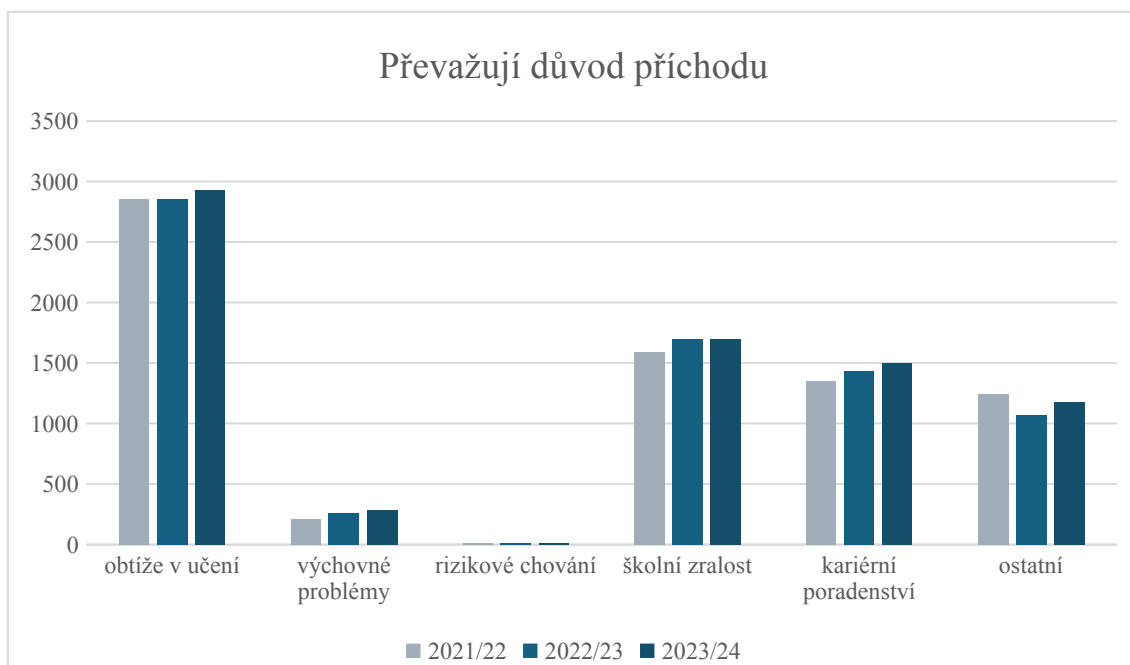
Ve školním roce 2023/24 bylo v této pedagogicko-psychologické poradně zaměstnáno celkem 40 pedagogických pracovníků složených z 27 psychologů, 9 speciálních pedagogů, 4 metodici prevence a dále 5 sociálních pracovníc. Celkově byla poskytnuta péče 7555 klientům, z nichž 3009 tvořily dívky a 4546 chlapci. Individuální péče byla realizována u 5941 žáků, zatímco skupinová péče byla poskytnuta 1614 klientům. Nejčastějším důvodem příchodu byly obtíže v učení, se kterými přišlo 2927 žáků, což představovalo nejrozšířenější důvod návštěvy. Druhým nejčastějším důvodem příchodu bylo vyšetření školní zralosti a poté kariérní poradenství. V závěru vyšetření byly diagnostikovány poruchy učení u 1739 žáků a výrazně zastoupeny byly poruchy chování. Celkově bylo podpůrné opatření přiřazeno 1916 klientům, přičemž nejčastěji šlo o 2. stupeň podpory, který obdrželo 1154 klientů.

Získaná data odrážejí konzistentní činnost této pedagogicko-psychologické poradny v poskytování podpory žákům nejen s výukovými obtížemi a rozdíly mezi daty v jednotlivých letech jsou minimální. Celkový nárůst poskytované péče naznačuje rostoucí potřebu služeb pedagogicko-psychologických poraden.



Graf č. 1: Počet klientů

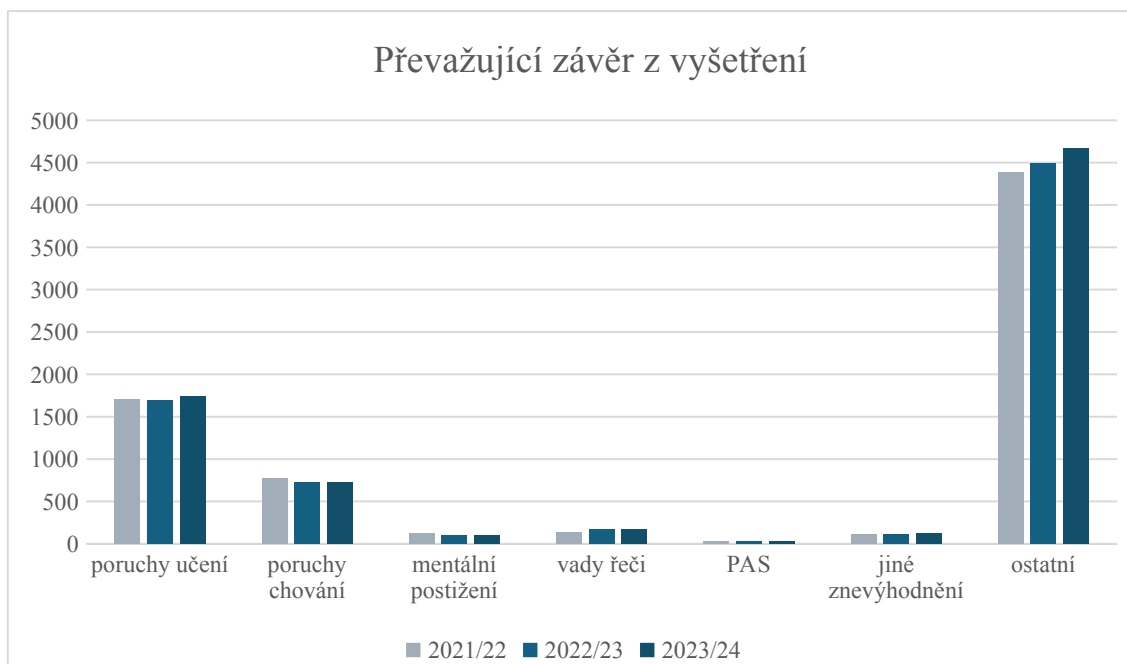
V grafu č. 1 je uvedeno srovnání počtu klientů v PPP v průběhu tří sledovaných školních let, přičemž chlapci tvořili většinu klientů. Z grafu vyplývá, že počet klientů se každý rok zvyšuje, což značí rostoucí poptávku po pedagogické a psychologické podpoře.



Graf č. 2: Převažující důvod příchodu

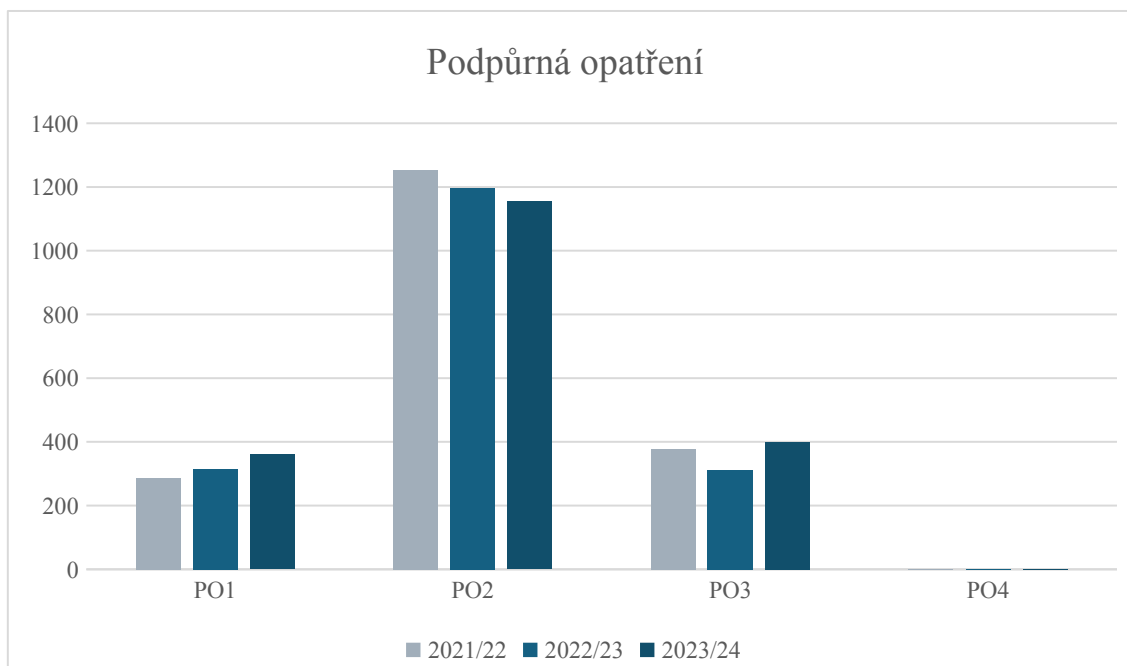
V grafu č. 2 jsou uvedeny převažující důvody příchodu do PPP v průběhu tří školních let. V každém roce jsou nejčastěji uvedeny obtíže v učení. Na podobné úrovni je dále školní

zralost, kariérní poradenství a ostatní, kam spadají například jiná zdravotní znevýhodnění a mezilidské vztahy. Na nejnižší úrovni je rizikové chování a výchovné problémy. Získaná data opět odhalují konzistentní výsledky, kdy obtíže v učení jsou nejčastějším důvodem vyhledání odborné pomoci, což naznačuje, že PPP hraje klíčovou roli zejména v oblasti podpory žáků s výukovými obtížemi.



Graf č. 3: Převažující závěr z vyšetření

V grafu č. 3 je uvedeno srovnání převažujícího závěru vyšetření v průběhu tří školních let. Nejvíce zastoupená je kategorie „ostatní závěry“, do které spadají závěry z oblasti zdravotního znevýhodnění, mezilidských vztahů. Dále jsou nejčastěji uvedeny poruchy učení, přičemž jejich počet vykazuje mírný nárůst. Následují poruchy chování, které vykazují v průběhu let drobné kolísání. Závěry v podobě mentálního postižení, vad řeči, poruch autistického spektra a jiného znevýhodnění zůstávají ve všech školních letech na velmi nízké úrovni v porovnání s ostatními. Jejich výskyt je poměrně stabilní. Celkově lze konstatovat, že i přes mírné změny v některých kategoriích zůstává hlavní trend stabilní, přičemž největší podíl závěrů vyšetření vždy tvoří kategorie ostatní a poruchy učení. Tento přehled pokazuje na přetrvávající potřebu podpory v oblasti poruch učení a chování, zatímco ostatní znevýhodnění spadají spíše pod jiná zařízení, resp. pod speciálně pedagogická centra.



Graf č. 4: Podpůrná opatření

V grafu č. 4 je přehled žáků s převažujícím stupněm PO z PPP. Vyplyvá, že největší zastoupení má všeobecně PO2. V porovnání se statistickou ročenkou školství, která sleduje všechny žáky s priznaným PO v České republice, je tento výsledek shodný, protože do převažujícího PO2 bylo zařazeno nejvíce žáků (MŠMT, 2024). Celkově však počet žáků s přiděleným PO2 v průběhu let postupně klesl. Naopak počet žáků přidělených do jiných stupňů PO v posledním roce vzrostl. V roce 2023/24 byla takové poprvé stanoveno PO4 a to u dvou žáků. Tyto výkyvy mohou naznačovat změny ve specifických potřebách žáků nebo odlišné přístupy při stanovování podpůrných opatření.

Získaná data z výkazů o pedagogicko-psychologické poradně ukazují konzistentní výsledky s minimálními výkyvy v průběhu tří školních let. Bylo zjištěno, že celkový počet klientů a vytíženost PPP se každoročně zvyšují. Tento nárůst potvrzují i další PPP v České republice. Například v Ústeckém kraji přibývá každý rok mnoho klientů v souvislosti se školní zralostí, odklady školní docházky či psychickými obtížemi (Pilařová, 2023). V souvislosti s odklady školní docházky zažívají PPP každoročně zvýšený zájem o vyšetření, což vede k vyššímu pracovnímu vytížení (Zahradník, 2025). Výsledky dále potvrdily klíčovou roli PPP v oblasti podpory žáků s výukovými obtížemi, které patří mezi nejčastější důvody návštěvy. Stabilní podíl diagnostikovaných SPU a stanovení podpůrných opatření ukazují na dlouhodobou potřebu podpory v těchto oblastech.

Analýza klientů pedagogicko-psychologické poradny

Celkově bylo k analýze procesu diagnostiky a přidělování podpůrných opatření vybráno z databáze Didanet 30 klientů. U těchto klientů bylo možné zkoumat několik faktorů, na jejichž základě byly vytvořeny **následující kategorie:**

kategorie K1: pohlaví,

kategorie K2: frekvence vyšetření,

kategorie K3: důvod vyšetření,

kategorie K4: nástup školní docházky,

kategorie K5: anamnéza,

kategorie K6: psychologické vyšetření,

kategorie K7: speciálně-pedagogické vyšetření,

kategorie K8: závěr z vyšetření,

kategorie K9: přidělená podpůrná opatření

kategorie K10: doporučené formy podpory.

Tyto kategorie byly analyzovány při rozdělení klientů podle primárního znevýhodnění do tří samostatných skupin. Toto rozdělení je odůvodněno tím, že se u těchto skupin diagnostické závěry liší – u mírných specifických poruch učení 07M se v závěru uvádějí specifické obtíže v dané oblasti, zatímco u středně závažných 07S a závažných specifických poruch učení 07T se již formulují kompletní diagnózy. Tento přístup umožnil podrobně prozkoumat každý faktor zvlášť a vyvodit z něj konkrétní závěry ohledně diagnostického procesu a přidělování podpůrných opatření s přihlédnutím ke stupňům a individuálním rysům obtíží.

Tabulka č. 1 uvádí seznam všech respondentů včetně jejich charakteristiky.

Tabulka č. 1: Přehled respondentů a jejich charakteristika

Klient	Identifikátor	Pohlaví	PO
Klient 1	07M	chlapec	PO1
Klient 2	07M	dívka	PO2
Klient 3	07M	chlapec	PO1
Klient 4	07M	dívka	PO1
Klient 5	07M	dívka	PO1
Klient 6	07M	chlapec	PO2
Klient 7	07M	chlapec	PO1

Klient 8	07M	chlapec	PO2
Klient 9	07M	chlapec	PO2
Klient 10	07M	dívka	PO2
Klient 11	07M	chlapec	PO1
Klient 12	07S	chlapec	PO2
Klient 13	07S	chlapec	PO2
Klient 14	07S	chlapec	PO2
Klient 15	07S	chlapec	PO2
Klient 16	07S	chlapec	PO3
Klient 17	07S	chlapec	PO2
Klient 18	07S	chlapec	PO2
Klient 19	07S	chlapec	PO2
Klient 20	07S	chlapec	PO3
Klient 21	07S	dívka	PO2
Klient 22	07S	chlapec	PO2
Klient 23	07S	chlapec	PO3
Klient 24	07S	dívka	PO2
Klient 25	07S	chlapec	PO2
Klient 26	07S	dívka	PO2
Klient 27	07S	chlapec	PO2
Klient 28	07S	chlapec	PO2
Klient 29	07S	dívka	PO3
Klient 30	07T	chlapec	PO3

Vlastní zdroj zpracování

V kategorii K1 zohledňující pohlaví bylo zjištěno, že mezi žáky ze skupiny 07M byli 4 dívky a 7 chlapců. Ve skupině 07S byli 4 dívky a 14 chlapců. Jediný žák s identifikátorem 07T byl chlapec.

V kategorii K2 byla analyzována četnost prvních a opakovaných vyšetření. U žáků skupiny 07M bylo provedeno 5 prvotních vyšetření a 6 opakovaných vyšetření. Ve skupině 07S bylo realizováno 6 prvotních vyšetření a 12 opakovaných vyšetření. U žáka 07T bylo zaznamenáno opakované vyšetření.

V kategorii K3, která zkoumala důvod vyšetření, bylo u skupiny 07M realizováno 6 kontrolních vyšetření, 3 vyšetření pro obtíže v učení (čtení, psaní, gramatika) a 2 vyšetření pro nesoustředěnost. U skupiny 07S bylo realizováno 12 kontrolních vyšetření, 4 vyšetření pro obtíže v učení (čtení, psaní, gramatika), 1 vyšetření pro nesoustředěnost a 1 vyšetření pro zhodnocení nároku na úpravu podmínek přijímacího řízení. Žák z oblasti 07T podstoupil kontrolní vyšetření.

V kategorii K4, zaměřené na nástup školních docházky, to bylo následovně. Z 11 žáků ze skupiny 07M nastoupilo do ZŠ v řádném termínu 9 žáků, 1 žák měl doporučený, ale nerealizovaný odklad školní docházky a 1 žák měl realizovaný odklad školní docházky. Z žáků ze skupiny 07S jich nastoupilo v řádném termínu do ZŠ 14 žáků, 2 žáci měli doporučený ale nerealizovaný odklad školní docházky a 2 žáci měli realizovaný odklad školní docházky. Žák s identifikátorem 07T nastoupil v řádném termínu. Odklady školních docházky byly u všech žáků obvykle doporučeny na základě percepční, emoční či pracovní nezralosti.

V kategorii K5 byla zkoumána zdravotní, rodinná a školní anamnéza. V rámci zdravotní anamnézy u žáků 07M mělo 9 žáků psychomotorický vývoj v normě, zatímco 2 žáci měli opožděný psychomotorický vývoj. Z celkového počtu měli 2 zdravotní obtíže zrakového charakteru a u 2 se objevily rizikové faktory v prenatálním období. U 2 žáků byla identifikována zkřížená lateralita a 1 žák opakoval ročníku. V rámci rodinné anamnézy těchto žáků byl 1 žák ve střídavé péči, 3 pocházeli z bilingvního prostředí a 2 žáci měli obtížnou rodinnou situaci, přičemž jeden z nich byl umístěn do pěstounské péče a pobýval v doléčovacím centru. 3 žáci docházeli na logopedii a 2 psychoterapii. Ze všech žáků skupiny 07S byl uveden psychomotorický vývoj v normě u 17 žáků, zatímco 1 žák měl opožděný vývoj spojený s rizikovým těhotenstvím. 5 žáků mělo zdravotní obtíže (zraková vada, astma, zánět mozkových blan a borelióza) a u 1 žáka byla uvedena zkřížená lateralita.

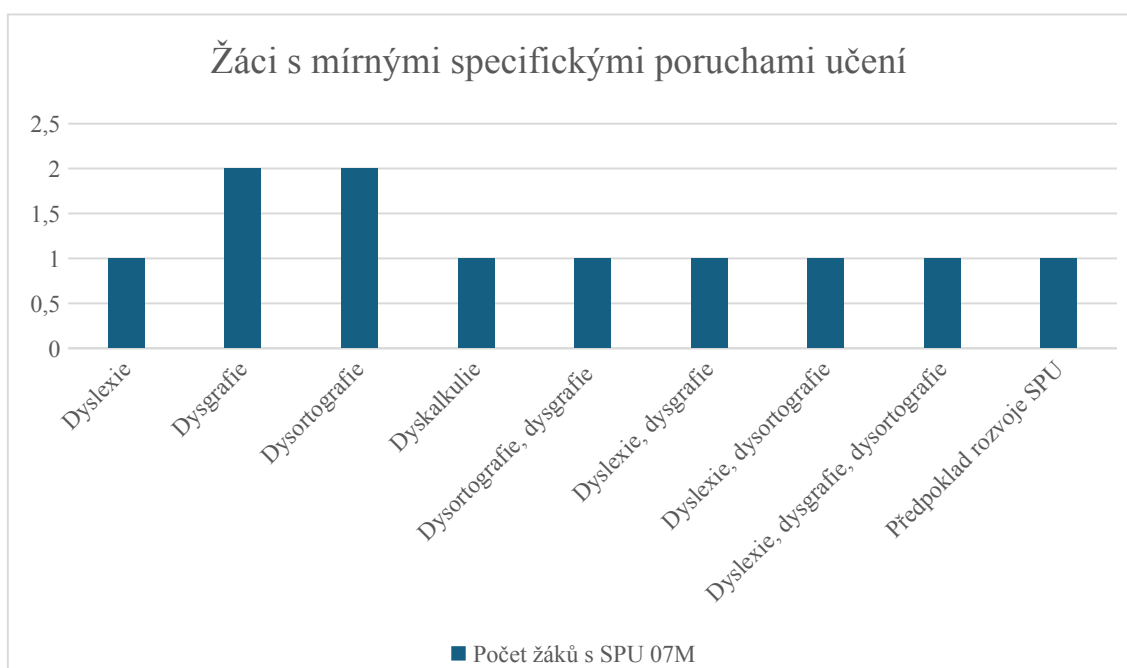
V rámci rodinné anamnézy byla zátěžová rodinná situace identifikována u 2 žáků, 1 žák pocházel ze sociálně znevýhodněné rodiny a 1 z cizojazyčného prostředí. Z 18 žáků celkově 6 docházelo na logopedii, 2 byli v péči endokrinologa. U 2 žáků došlo k opakování ročníku. U žáka s 07T byl psychomotorický vývoj v normě s výskytem zdravotních obtíží v podobě astma. Tento žák neměl uvedenou zátěžovou rodinnou situaci, adaptace u něj proběhla v pořádku. V minulosti docházel na logopedii.

V kategorii K6, zaměřené na psychologickou část vyšetření, se zkoumal především intelekt, psychické nastavení žáků během vyšetření a rovnoměrnosti rozložení výkonu ve zkoumaných složkách. U žáků s 07M se projevil motorický neklid u 6 z nich. 2 žáci spadali intelektem do pásma podprůměru, 6 žáků do pásma průměru a 3 do pásma nadprůměru. U 6 žáků bylo zaznamenáno nerovnoměrné rozložení výkonu ve zkoumaných složkách, často doprovázené kolísáním pozornosti a pracovního tempa. V případě žáků s identifikátorem 07S se v pásmu průměru pohybovalo 16 žáků a v pásmu nadprůměru 2 žáci, přičemž psychomotorický neklid se projevoval u 12 z nich. 5 žáků vykazovalo nerovnoměrné rozložení ve výkonu, což se projevovalo v rozdílech mezi jednotlivými složkami jejich výkonu, přičemž některé oblasti byly výrazně oslabené v závislosti na deficitech, které se u nich projeví. Jediný žák s 07T spadl do pásma mírného podprůměru. Nebyl u něj zaznamenán psychomotorický neklid, ale vyznačoval se pomalým pracovním tempem a obtížemi v přepínání pozornosti.

V kategorii K7 se zkoumala speciálně pedagogická část vyšetření. V této kategorii bylo vhodné žáky rozdělit podle převažující diagnózy, nikoliv pouze dle primárního znevýhodnění. Žáci s dysgrafickými obtížemi nebo s diagnostikovanou dysgrafií často vykazovali neupravený písemný projev, nejisté a podprůměrné rozlišování zvukově podobných hlásek, oslabené zrakové vnímání, nevhodný úchop psacího náčiní a sed, stejně jako pomalejší pracovní tempo a snížená výdrž při psaní delších textů. V případě dyslektických obtíží nebo diagnostikované dyslexie se žáci potýkali s podprůměrným tempem čtení, neplynulostí, slabikováním, domýšlením slov, dvojím čtením, obtížemi ve sluchové analýze a syntéze a také oslabením v pravo-levé a prostorové orientaci. Žáci s dysortografickými obtížemi či diagnostikovanou dysortografií vykazovali specifickou chybovost v pravopisu, oslabenou sluchovou perцепci a obtíže ve vizuální diferenciaci. V případě žáků s dyskalkulií se vyskytoval neautomatizovaný proces počítání, obtíže s přechodem přes desítku, snížený matematický kvocient, potíže v orientaci v číselné řadě a

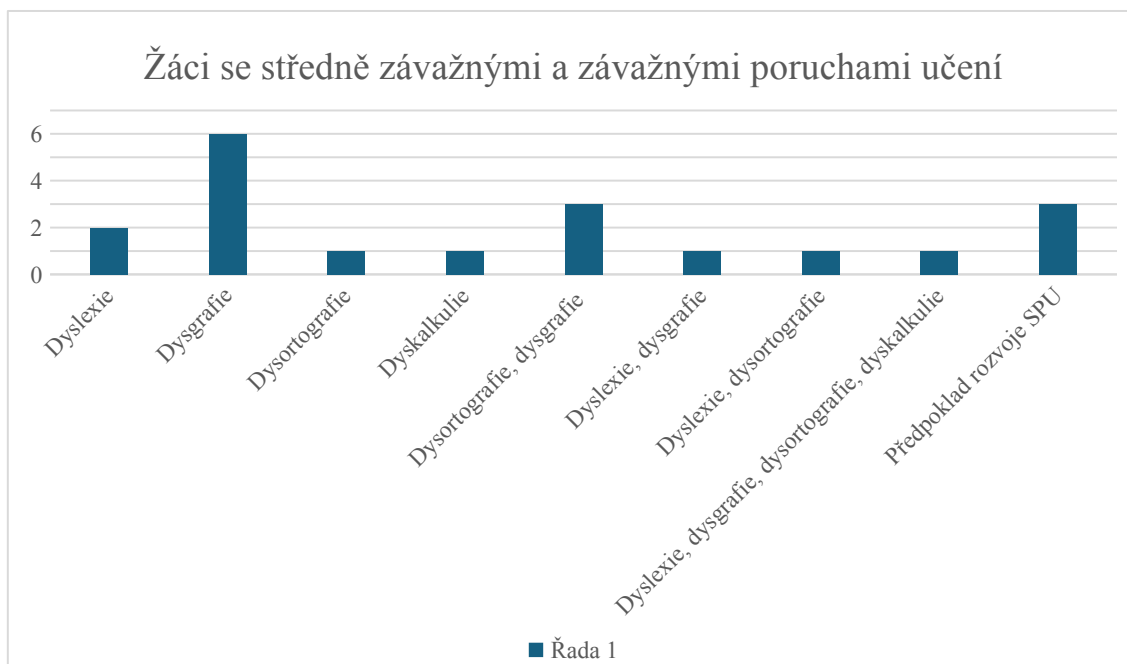
snížené prostorové vnímání. U žáků s kombinovanými obtížemi (např. současná přítomnost dysortografie a dyslexie) docházelo k souběhu výše zmíněných faktorů. Žáci, u nichž byl diagnostikován pravděpodobný rozvoj SPU, buď zatím nevykazovali dostatečně jasné projevy pro přesné stanovení diagnózy, jejich obtíže vycházely z přidružené diagnózy (např. vývojová dysfázie) nebo byli na počátku školní docházky, kdy nebylo možné diagnostický závěr jednoznačně určit.

V **kategorii K8** se zohledňovaly převažující závěry z vyšetření. V tomto případě je nutné rozdělit žáky do skupin dle primárního znevýhodnění, tedy na žáky skupiny 07M, 07S a 07T. U žáků skupiny 07M lze totiž hovořit o obtížích, ale u zbylých skupin se již jedná o stanovené diagnózy, mezi které patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie nebo jejich kombinace.



Graf č. 5: Žáci s mírnými poruchami učení

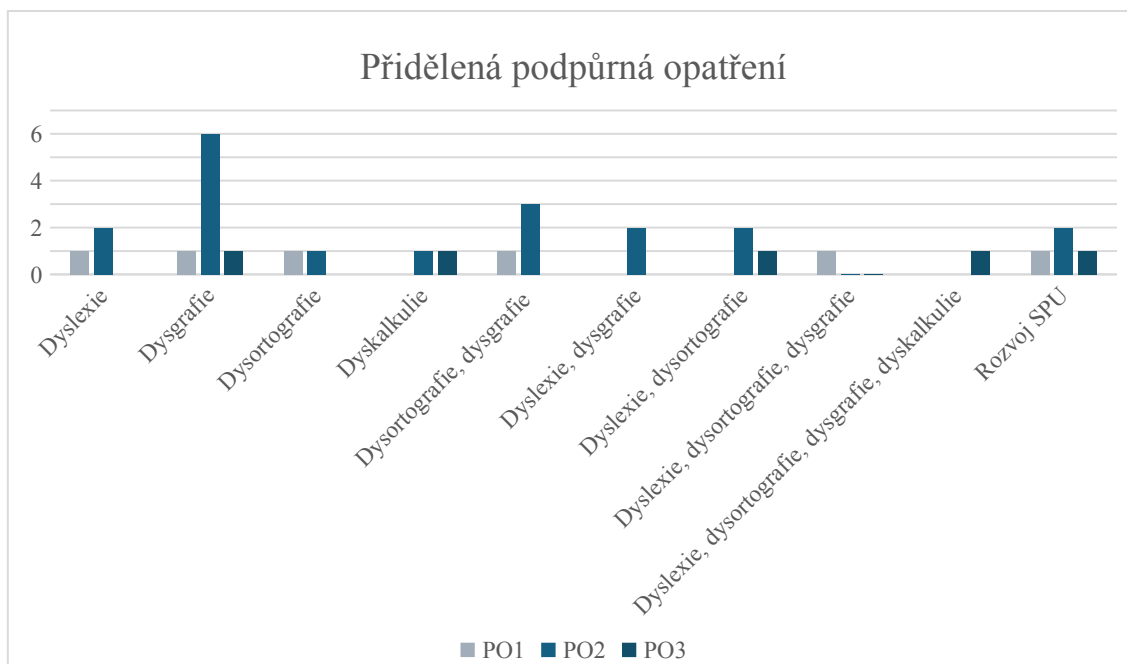
Grafu č. 5 zobrazuje rozdělení žáků podle přiřazené diagnózy z oblasti 07M. Z grafu vyplývá, že největší zastoupení měli žáci s dysgrafickými nebo dysortografickými obtížemi. Dyslektické nebo dyskalkulické obtíže byly zaznamenány vždy u jednoho žáka. Kombinace dvou obtíží se vyskytovala celkově u čtyř žáků, kombinace tří u jednoho žáka a kombinace čtyř také u jednoho žáka. Rozvoj SPU byl předpokládán u jednoho žáka. Tato data potvrzují, že nejčastěji identifikovanými obtížemi ve skupině žáků z 07M jsou poruchy dysgrafie a dysortografie, ale celkově je zastoupení jednotlivých poruch velmi podobné.



Graf č. 6: Žáci se středně závažnými a závažnými poruchami učení

Graf č. 6 zobrazuje rozdělení žáků podle přiřazené diagnózy z oblasti 07S a 07T. Z grafu vyplývá, že v případě výskytu jediné poruchy má největší zastoupení dysgrafie, následována dyslexií, přičemž nejméně zastoupené jsou dysortografie a dyskalkulie. V případě kombinace dvou poruch je největší zastoupení kombinace dysortografie a dysgrafie. Významný je také podíl žáků s předpokladem rozvoje SPU. Oproti skupině žáků skupiny 07M jsou zde výraznější výkyvy v zastoupení jednotlivých diagnóz, což může souviset nejen s variabilitou projevů SPU, ale také s celkově vyšším počtem respondentů a širším vzorkem diagnóz.

V kategorii K9 se zkoumala přidělená podpůrná opatření žákům, jimž byla poskytnuta péče. Rozmezí se pohybovalo od podpůrných opatření prvního stupně (dále jen PO1) až do podpůrných opatření třetího stupně (dále jen PO3), přičemž nejvíce žáků bylo zařazeno do převažujícího druhého stupně podpůrných opatření (dále jen PO2).



Graf č. 7: Přidělená podpůrná opatření

Graf č. 7 znázorňuje grafické znázornění přidělených diagnóz a k nim nastavených podpůrných opatření v jednotlivých stupních. Největší zastoupení mělo PO2 pro žáky s diagnostikovanou dysgrafií. Všeobecně podpůrná opatření u těchto žáků s SPU nikdy nepřekročily 3. stupeň. Tento výsledek odpovídá i údajům v metodice MŠMT zaměřené na zavádění podpůrných opatření v 2.-5. stupni podpory, která uvádí, že zařazení žáka s SPU do PO4 není obvyklé. Do převažujícího PO4 jsou zařazení obvykle žáci s těžšími formami postižení, kam tito žáci nespádají (Michalová, 2020).

V kategorii K10 byla analyzována doporučení pro žáky s SPU. V případě PO1 nejčastěji docházelo k úpravám metod výuky, hodnocení žáka, forem vzdělávání a pomůcek. V případě PO2 se navíc objevovaly úpravy v organizaci výuky, úpravách obsahu vzdělávání a personální podpoře. U PO3 se doporučení opakovala, pouze docházelo k větším úpravám v porovnání s nižšími stupni podpory. Stupně podpůrných opatření vždy korelovaly s celkovou mírou podpory, která byla žákovi přidělena na základě specifikace doporučení. V případě těchto žáků nikdy nedošlo ke kombinaci stupňů a doporučení vždy byla shodného stupně.

Metody výuky PO1 se objevily celkově 6krát a zahrnovaly jasné a zřetelné instrukce, navýšení časové dotace na splnění úkolu či zkrácení zadání, kontrolu písemného projevu, laskavý přístup, ústní ověřování, toleranci specifických chyb, pomalejšího tempa či dysgrafického písma, upřednostňovat kvalitu nad kvantitou, zvýšenou zpětnou vazbu a

častější střídání činností. V PO2, který se objevil u 18 žáků, byly doporučeny metody jako je větší navýšení časové dotace, alternativní formy diktátů či zápisů učební látky včetně zápisu na klávesnici, a využívání přehledů a multisenzoriálního přístupu. V PO3, který byl aplikován u 5 žáků, docházelo spíše ke kombinaci více doporučení upravených metod.

Hodnocení žáků v rámci PO1 bylo aplikováno u 6 žáků, přičemž bylo obvykle prováděno formou běžného hodnocení s využitím doporučených metod. U PO2, který se objevil u 16 žáků, byly zahrnuty různé formy (klasické, konstruktivní, motivační) a dále bylo doporučeno nehodnotit to, co žák nestihl, nehodnotit specifické chyby, umožnit opravu a přezkoušení. V PO3, který byl aplikován u 5 žáků, se doporučovalo zkoušení pouze v případě, že byl žák v dobré kondici, a byly doporučeny úpravy testů (zkrácené, doplňovací, spojovací).

Forma vzdělávání byla u všech 30 žáků, bez ohledu na stupeň podpůrného opatření, jednotná a to v podobě denní formy výuky.

Pomůcky v rámci PO1 byly doporučeny u 2 žáků a zahrnovaly pracovní listy bez finanční podpory. V rámci PO2 byly doporučeny u 13 žáků a patřily mezi ně pracovní listy bez finanční podpory nebo s příspěvkem 500 Kč, který byl doporučen u dvou žáků. Dále byly doporučeny pomůcky jako bzučák, měkké a tvrdé kostky, přehledy, tabulky a osy. V PO3, který byl aplikován u 5 žáků, zahrnovaly pomůcky přehledy učiva vyrobené svépomocí a pracovní listy bez finanční podpory. Mezi nejčastěji doporučované pomůcky patřily materiály a nástroje zaměřené na rozvoj čtenářských, psacích a matematických dovedností. V oblasti čtení a porozumění se objevovala například Dyslektická čítanka od autorky Michalové a program Včelka, pro podporu zrakové diferenciaci a orientace v textu bylo doporučeno využití materiálů jako Optická diferenciaci od autorky Bednářové, sešity s pomocnými linkami a grafomotorické sešity. V oblasti psaní bylo navrženo využití ergonomického pera, pro matematickou gramotnost Slovní úlohy od autora Šupy, Číselná řada od autorky Bednářové nebo Matematická cvičení od autorky Blažkové.

Úpravy v organizaci výuky byly v rámci PO2 doporučeny u 13 žáků. Mezi tyto úpravy patřilo zařazení předmětu speciálně-pedagogické péče na 1 hodinu týdně u 11 žáků, dále úprava zasedacího pořádku. V rámci PO3 byly úpravy v organizaci výuky doporučeny u 3 žáků. U všech byl doporučen předmět speciálně pedagogické péče na 1 hodinu týdně, spolu s úpravou zasedacího pořádku, která zahrnovala umístění žáka na klidném místě v blízkosti pedagoga.

V oblasti úprav obsahu vzdělávání v PO2 byla doporučena u 1 žáka úprava, která spočívala v dokončení 7. ročníku bez druhého cizího jazyka, a to v souladu s IVP. V rámci PO3 byly doporučeny úpravy obsahu vzdělávání u 2 žáků. U jednoho byla doporučeno nahradit předmět druhého cizího jazyka a posílit hodiny prvního cizího jazyka, spolu s IVP. U druhého žáka byla doporučena úprava rozložení učiva v souladu se závaznými minimálními výstupy na konci 9. ročníku, zejména v matematice.

V oblasti personální podpory byly u žáků s PO2 doporučeny úpravy u 1 žáka, kdy nebyl přidělen asistent pedagoga, ale bylo navrženo, aby přítomný asistent pedagoga, určený pro jiného žáka, pomáhal také tomuto žákovi. V rámci PO3 byla personální podpora doporučena u 4 žáků. U 3 žáků byla zajištěna podpora v rozsahu 30 hodin týdně, u 1 žáka pak ve výši 10 hodin týdně.

3.4 Závěr výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumné části bylo zodpovědět stanovené výzkumné otázky na základě získaných informací. V případě dílčího cíle, který se zaměřoval na proces diagnostiky, je možné konstatovat, že jednotlivé části tohoto procesu ve zkoumané PPP byly velice důkladné, přičemž diagnostický postup zahrnoval komplexní posouzení kognitivních schopností, školních dovedností a specifických obtíží. Diagnostika probíhala v několika fázích, včetně posouzení školní dokumentace. Vzhledem k vyššímu počtu zaměstnanců PPP, kteří diagnostiku provádějí, se v dokumentaci nacházely různé odchylky v popisu jednotlivých částí vyšetření. Tyto rozdíly se týkaly zejména formulace závěrů a míry detailnosti doporučení, což může i přes jednotné diagnostické postupy ovlivnit konkrétní návrhy podpory pro jednotlivé žáky.

VO 1: *Jaké podpůrná opatření jsou nejčastěji přidělena žákům se specifickými poruchami učení v pedagogicko-psychologických poradnách u jednotlivých deficitů?*

První část výzkumu byla zaměřena na zodpovězení otázky, jaká podpůrná opatření jsou nejčastěji přidělena žákům se specifickými poruchami učení v pedagogicko-psychologických poradnách u jednotlivých deficitů. V případě specifických poruch učení bylo rozdělení následující: u dyslexie bylo přiděleno PO1 jednou a PO2 dvakrát, u dysgrafie PO1 jednou, PO2 šestkrát a PO3 jednou, u dysortografie PO1 jednou a PO2 dvakrát, u dyskalkulie PO2 jednou a PO3 jednou. U kombinace dysortografie a dysgrafie bylo přiděleno PO1 jednou a PO2 třikrát, u kombinace dyslexie a dysgrafie PO2 dvakrát, u kombinace dyslexie a dysortografie bylo doporučeno PO2 dvakrát a PO3 jednou. U

kombinace dyslexie, dysgrafie a dysortografie bylo doporučeno PO1 jednou a u kombinace všech poruch bylo doporučeno PO3 jednou. V případě predikce rozvoje SPU bylo přiděleno PO1 jednou, PO2 dvakrát a PO3 jednou. Z tohoto rozdělení vyplývá, že nejčastěji přidělovaná podpurná opatření žákům se specifickými poruchami učení v pedagogicko-psychologické poradně jsou druhého stupně. Tento stupeň byl přidělen celkem 19 žákům z 30, přičemž PO1 bylo přiděleno pouze 6 žákům a PO3 5 žákům. V případě jednotlivých deficitů se nejčastěji vyskytovalo PO2 u dysgrafie, dyslexie, dysortografie a dyskalkulie. Vyšší stupeň podpory (PO3) byl přidělován především u kombinovaných poruch. Celkové výsledky ukazují, že podpurné opatření druhého stupně je nejběžněji přidělovaným opatřením žákům s SPU v pedagogicko-psychologické poradně, přičemž u složitějších kombinací se doporučuje vyšší stupeň podpory. Toto rozložení potvrzuje, že míra podpory se odvíjí od závažnosti obtíží a potřeby individuální podpory.

VO 2: *Jaké jsou nejčastější formy podpory žáků s SPU ve školním prostředí, včetně personální podpory?*

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na nejčastější formy podpory žáků s SPU ve školním prostředí, včetně personální podpory. Výsledky ukázaly, že nejčastěji byla podpora realizována prostřednictvím úprav metod výuky, hodnocení a doporučení pomůcek, které byly přizpůsobeny individuálním potřebám žáků. Mezi klíčové prvky podpory patřila zejména modifikace výukových strategií zaměřená na srozumitelnost zadání, prodloužení časové dotace, zohlednění pomalejšího pracovního tempa nebo využívání alternativních forem výuky a hodnocení. U žáků s vyššími stupni podpory byla častější komplexní opatření, jako například přizpůsobení obsahu vzdělávání, rozšířená možnost využívání speciálních pomůcek či zavedení individuálního vzdělávacího plánu. Personální podpora se v doporučeních objevovala méně často a byla primárně přidělována žákům s nejvyšší mírou podpory, zejména ve formě asistenta pedagoga, jehož přítomnost měla zajistit lepší adaptaci žáka na školní prostředí a efektivnější zvládnutí učebních požadavků. U nižších stupňů podpory bylo spíše doporučováno zohlednění specifických potřeb žáka v rámci běžné výuky a spolupráce s pedagogem bez nutnosti přímé asistence. V rámci organizačních opatření byla také zohledňována úprava zasedacího pořádku či zařazení předmětu speciálně pedagogické péče, přičemž individuální přístup učitele hrál klíčovou roli v efektivitě poskytované podpory. Celkově lze tedy konstatovat, že nejčastější formy podpory žáků s SPU spočívaly především v úpravách metod výuky, hodnocení a pomůcek. Tyto formy se objevovaly napříč

všemi stupni podpůrných opatření, přičemž s rostoucí mírou podpory docházelo k jejich rozšíření a intenzifikaci. Z těchto výsledků vyplývá, že ke stanovení podpůrných opatření je důkladná diagnostika a poznání žáka nezbytné, protože potřeby každého jedince jsou odlišné. Formy podpory by tedy měly odpovídat tomu, v čem žák podporu doopravdy potřebuje a co by mu mohlo pomoci zefektivnit proces vzdělávání.

VO 3: *Jak se liší poskytovaná podpůrná opatření pro žáky s SPU od doporučení v literatuře?*

Třetí výzkumná otázka byla zaměřena na porovnání doporučených podpůrných opatření v PPP s doporučovanými podpůrnými opatřeními v literatuře, která jsou uvedena například v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování. V oblasti metod výuky analýza potvrdila značnou shodu mezi doporučeními PPP a teoretickými východisky, přičemž ověřila, že vyšší stupeň podpory znamená širší uplatnění metod. (Jucovičová, Žáčková, 2020). V souvislosti s dyslexií se v literatuře doporučuje poskytnutí delšího času na práci, ověřování porozumění, omezení hlasitého čtení, pomoc s orientací v textu, práce s chybou či ověřování snahy, což bylo reflektováno i v doporučeních PPP (Bartoňová, 2019). U dysgrafie se v odborných zdrojích uvádí například multisenzoriální přístup, fixace správných psacích návyků, vyšší časová dotace, zkrácení rozsahu či využívání vhodnějšího typu písma – tato doporučení se rovněž objevovala v doporučeních PPP. U dysortografie literatura akcentuje na zvýšenou časovou dotaci na aplikaci gramatických pravidel, respektování individuálního tempa, redukci písemného projevu či zohledňování specifické chybovosti, což se také potvrdilo. V případě dyskalkulie se jednalo zejména o prodloužený čas na práci a využívání názorných pomůcek. Všechny zmíněné metody byly v PPP alespoň jednou doporučeny, což dokládá soulad mezi teoretickými doporučeními a praxí (Jucovičová, Žáčková, 2020). V rámci organizace výuky se literatura zaměřuje na individuální přizpůsobení školního prostředí, například úpravu zasedacího pořádku, nebo úpravy v rozvrhu včetně předmětu speciálně-pedagogické péče, což se v doporučeních PPP objevovalo a shodně pouze u vyšších stupňů podpory (Michalová, 2020). V oblasti obsahu vzdělávání se doporučení shodovala, přičemž se u žáků s vyšším stupněm podpory aplikovalo rozložení učiva do delšího časového období. U očekávaných výstupů vzdělávání literatura zmiňuje redukci učiva zejména u žáků se závažnou formou smíšené poruchy učení, což se v praxi potvrdilo u některých žáků s PO3. V rámci personální podpory literatura doporučuje využití asistenta pedagoga zejména u žáků

s PO3, přičemž rozsah jeho úvazku by měl být přizpůsoben individuálním potřebám žáků. V PPP bylo personální podpora doporučena pouze žákům s PO3, přičemž rozsah úvazků se pohyboval od 10hod/týdně po 30hod/týdně. V oblasti hodnocení se literatura i PPP shodovala v důrazu na formativní přístup, nehodnocení specifických chyb a preferenci ústního ověřování. Mírné odchylky byly zaznamenány v tom, že v praxi se více využívalo nehodnocení specifických chyb, zatímco literatura klade důraz na alternativní formy hodnocení (NVÚ, 2020). V oblasti pomůcek literatura doporučuje konkrétní speciální sešity a pomůcky pro jednotlivé poruchy, které byly v doporučení z PPP také konkretizovány pro jednotlivé žáky, což znamená že zde jsou doporučení opět souhlasná (Jucovičová, Žáčková, 2020). V porovnání se zahraniční literaturou byly ve výsledcích tohoto výzkumu minimální zmínky o využívání technologií ve spojitosti s podporou žáků s SPU. Například výzkumy ze zahraničí ukazují, že využívání technologií ve výuce žáků s SPU může mít mnoho výhod a učitelé jejich využívání sami podporují (srov. Al-Dababneh, 2020; Qahmash, 2018). Celkově lze říct, že navrhovaná podpůrná opatření v praxi PPP odpovídají základním doporučením uváděným v odborné literatuře. Nedostatky je možné spatřit v doporučování využívání technologie, která se však objevují spíše v zahraniční odborné literatuře.

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na téma Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení. Jedná se o oblast speciální pedagogiky, která představuje aktuální problematiku v rámci inkluzivního vzdělávání.

Teoretická část poskytla přehled poznatků o specifických poruchách učení, včetně jejich jednotlivých druhů, etiologie a klasifikace. Dále se věnovala legislativní vymezení a možnostem vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Zvláštní pozornost byla věnována poradenským službám, zejména těm, které se zaměřují na žáky se specifickými poruchami učení. Byla pospána jejich historie, podpora těchto žáků, inkluzivní vzdělávání a podpůrná opatření.

Empirická část se skládala ze dvou částí a využila metodu analýzy dat. První část měla kvantitativní charakter a zkoumala statistické údaje o činnosti pedagogicko-psychologické poradně. Hodnoceny byly faktory jako počet zaměstnanců, celkový počet klientů, kterým byla poskytnuta péče, forma podpory, převažující důvody příchodu a převažující stanovené diagnózy a přidělená podpůrná opatření. Druhá část výzkumného šetření měla kvalitativní charakter a zkoumala proces diagnostiky u systematicky vybraných žáků se specifickými poruchami učení. Analyzovány byly aspekty jako pohlaví klientů, frekvence vyšetření, důvod příchodu, školní a osobní anamnéza, psychologické a speciálně pedagogické vyšetření, závěr z vyšetření, přidělená podpůrná opatření a doporučené formy podpory.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že diagnostický proces v pedagogicko-psychologické poradně je důkladný a zohledňuje širokou škálu faktorů, které jsou nezbytné pro stanovení diagnózy a návrh podpůrných opatření. Z výsledků vyplynulo, že nejvíce klientů bylo zařazeno do převažujícího podpůrného opatření druhého stupně nejčastěji s úpravami metod výuky, hodnocení a využíváním pomůcek. Doporučené formy podpory se ve velké míře shodovaly s těmi, která uvádí odborná literatura. Limitem tohoto výzkumného šetření byl relativně malý vzorek respondentů. Výsledky by mohly být odlišné, pokud by se analýza prováděla na větším souboru klientů.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ABUBAKR, A. Intervention Strategies For Students With Specific Learning Disabilities: A Systematic Literature review. *Journal of Positive School Psychology*, 2023, 12(7), 50-61. ISSN 2717-7564.
- AL-DABABNEH, K. A., AL-ZBOON, E. K. Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 2020, 17(1), 23-33. ISSN 1748-3115.
- BARANOVÁ, P., MÁROVÁ, I., KACHLÍK, P. Dvojí výjimečnost z pohledu zahraničních studií. *Pedagogická orientace*, 2022, 31(4), 5-31. ISSN 1211-4669.
- BARTOŇOVÁ, M. Aspects of inclusive Education within the Czech Educational system. *International Journal of Developmental Disabilities*, 2016, 62(1), 51-62. ISSN 2047-3869.
- BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování – distanční studijní text*. Opava: Slezská univerzita, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
- BLAŽKOVÁ, R. *Didaktika matematiky: se zaměřením na specifické poruchy učení*. Brno: Muni Press, 2017. ISBN 978-80-210-8674-6.
- CARVALOS, M., MIKULAJOVÁ, M., KUCHARSKÁ, A. (2019). *Developmental Dyslexia in Czech and Slovak*. In VERHOEVEN, L., PERFETTI, C., PUGH, K (Eds.). *Developmental Dyslexia Across Languages and Writing Systems* (96-117). Cambridge: Cambridge University Press, 2019. ISBN 9781108553377.
- ČADOVÁ, E., BASLEROVÁ, P. Školská poradenská zařízení a jejich činnost v oblasti podpůrných opatření. In MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část* (69-83). Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-7.
- DENGLEROVÁ, D., KALENDA, J., ŠÍP, R., KOŠATKOVÁ, M. Dancing between money and ideas: inclusion in primary Education in the Czech Republic from 2005 to 2020. *International Journal of Inclusive Education*, 2021, 28(12), 2853-2870. ISSN 1360-3116.

DOSTÁLOVÁ, E., VIKTORIN, J. *Přístupy a strategie ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základních školách hlavního vzdělávacího proudu*. Opava: Slezská univerzita, 2020. ISBN 978-80.7510.422-9.

DOSTÁLOVÁ, E., VIKTORIN, J. Sociální bariéry u žáků a studentů se specifickými poruchami učení. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2021, 10(2), 53-65. ISSN 2585-7363.

FLETCHER, J.M., LYON, G.R., FUCHS, L.S., BARNES, M.A. *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press, 2019. ISBN 978-4625-3637-5.

GOLDEN, C.J. et al.. *Learning Disabilities*. New York: Momentum Press, 2016. ISBN 978-1606-5083-36.

GRESHAM, F. M., VELLUTINO, F. R. What is the role of Intelligence in the Identification of Specific Learning Disabilities? Issues and Clarifications. *Learning Disabilities Research and Practice*, 2010, 25(4). ISSN 1540-5826.

GRIGORENKO, E.L., COMPTON, D., FUCHS, L., WAGNER, R., WILLCUTT, E., FLETCHER, J. M. Understanding, Educating, and Supporting Children with Specific Learning Disabilities: 50 Years of Science and Practice. *American Psychologist*, 2020, 75(1), 37-51. ISSN 0003-066X.

HAFT, S.L., MAGALHÃES, C.G., HOEFT, F. A Systematic Review of the Consequences of Stigma and Stereotype Threat for Individuals With Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2023, 56(3), 163-240. ISSN 0022-2194.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.

HOVE, N., PHASHA, N. T. Support services for learners with learning disabilities in mainstream classroom using capability theory. *South African Journal of Childhood Education*, 2024, 14 (1), 1-10. ISSN 2223-7682.

HÖNIGOVÁ, S., MRÁZKOVÁ, J. Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření. *Testforum*, 2015, 4(5), 79-92. ISSN 1805-9147.

JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.

- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., BUDÍKOVÁ, J., BARTOŠOVÁ, B., ŠAUEROVÁ, A. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Sedlčany: D+H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?* Sedlčany: D+H, 2018. ISBN 978-80-87295-18-2.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2020. ISBN 978-80-7676-625-9.
- KNOTOVÁ, D. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLÁŘOVÁ, M. Diagnostika vývojových poruch učení dle DSM-5. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2017, 27(1), 91-99. ISSN 1211-2720.
- KOLEČKOVÁ, T. Pedagogicko-psychologická poradenská péče v České republice a Velké Británii. *Psychologie pro praxi*, 2019, 54(2), 51-58. ISSN 1803-8670.
- KREJČOVÁ, L. *Dyslexie – Psychologické souvislosti*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – Specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
- MCDOWELL, M. Specific learning disability. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 2018, 54(10), 1077-1083. ISSN 1034-4810.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-7.
- MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.
- NĚMEC, Z., KVĚTOŇOVÁ, L., HÁJKOVÁ, V. a kol. *Školní speciální pedagog v perspektivě inkluzivního vzdělávání*. Praha: PedfUK, 2024. ISBN 978-80-7603-450-1.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-7367-817-3.

QAHMASH, A. I. The Potentials of Using Mobile Technology in Teaching Individuals with Learning Disabilities: A Review of Special Education Technology Literature. *TechTrends*, 2018, 62, 647-653. ISSN 8756-3894.

PRŮCHA, J. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1526-6.

SABAYLEH, O. A., SAKARNEH, M. A. Effective Teaching Strategies for Students with Learning Disabilities in Inclusive Classroom: A Comparative Study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 2023, 27(1), 198-209. ISSN 2148-2403.

SALIK, S., SADIQ, M., MASROOR, U. Specific Learning Disorder (SLD) and Associated Psychological Difficulties in Emerging Adolescents: An Exploratory Study. *Pakistan Journal of Social Research*, 2022, 4(4), 366-374. ISSN 2710-3129.

TÚROCI, A., DUNAYOVÁ, T. Sociálna opora jako faktor školskej úspešnosti žiakov s vývinovými poruchami učenia na základnej škole. *Štúdie zo špecialnej pedagogiky*, 2022, 11(3), 19-31. ISSN 2585-7363.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

ZAPLETALOVÁ, J., MRÁZKOVÁ, J. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: NÚV, 2014/2016. ISBN 987-80-7481-085-5.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZEMANČÍKOVÁ, V. Pozícia žiaka so špecifickou vývinovou poruchou učenia a so špecifickou poruchou správania v triednom kolektíve. *E-Pedagogium*, 2024, 24(1), 21-31. ISSN 1213-7499.

ZILCHER, L., SVOBODA, Z. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje

ACT Government. Inclusive Education: A Disability Inclusion Strategy for ACT Public Schools 2024-2034. [online]. [cit. 16.3.2025]. Dostupné z: https://www.education.act.gov.au/_data/assets/pdf_file/0005/2338430/Inclusive-Education-Strategy.PDF

ALTINOGLU, F. How Public Schools Adress the Needs of Students with Certain Disabilities. *Future Bright – Education Counseling in Canada*. [online]. [cit. 16.3.2025]. Dostupné z: <https://futurebrightcanada.com/how-public-schools-address-the-needs-of-students-with-certain-disabilites/>

DIDANET. O Didanetu. [online]. [cit. 22.2.2025]. Dostupné z: <https://www.didanet.cz>

EURYDICE. National Education Systems. [online]. [cit. 19.11.2024]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>

FOŘTOVÁ, K. Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. *Národní registr výzkumů o dětech a mládeži* [online]. [cit. 7.10.2024]. Dostupné z: <https://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>

MICHALOVÁ, Z. Metodika 4.3. Programy podpory zavádění vhodných podpůrných opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 16.3.2025]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/KIPR/Vystupy_z_klicovych_aktivit/KA_6/Metodika_4.3_Programy_podpory_zavadeni_vhodnych_podpurnych_opatreni.pdf

MŠMT. Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024. [online]. [cit. 25.9.2024]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka.asp>

NPI. Historie [online]. [cit. 22.10.2024]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/vse-o-nuv/historie.tml>

PILAŘOVÁ, D. Zájem o služby pedagogicko-psychologických poraden v Ústeckém kraji stále roste. Navíc jim chybí psychologové. *Český rozhlas* [online]. [cit. 20.3.2025]. Dostupné z: <https://sever.rozhlas.cz/zajem-o-sluzby-pedagogicko-psychologicky-poraden-v-usteckem-kraji-stale-roste-9099275>

ŘEHÁK, J. Výběr systematický. *Sociologická encyklopedie* [online]. [cit. 20.3.2025]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Výběr_systematický

ŘEHÁK, J. Výběr záměrný. *Sociologická encyklopedie* [online]. [cit. 20.3.2025]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Výběr_záměrný

ŘÍHOVÁ, P. Výkaz o pedagogicko-psychologické poradně podle stavu k 30.9.2024 – Metodický pokyn. *MŠMT* [online]. [22.2.2025]. Dostupné z: <https://stistko.uiv.cz/kestazeni/mv2324.pdf>

STEJSKALOVÁ, K. Legislativní rámec vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. *Šance dětem* [online]. [cit. 1.10.2024]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/legislativni-ramec-vzdelavani-zaku-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

ÚZIS. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 25.9.2024]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>

ZAHRADNÍK, A. Poradny jsou kvůli odkladům školní docházky přetížené. *ČT24* [online]. [cit. 20.3.2025]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/domaci/porandy-jsou-kvuli-odkladum-skolni-dochazky-pretizene-356995>

Zákony a vyhlášky

ČESKO. Listina základních práv a svobod. Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky [online]. [cit. 1.10.2024], Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

ČESKO. Sdělení č. 10/2010 Sb. m. s. o sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 1.10.2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2010-10>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi* [online]. [cit.1.10.2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 22.10.2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 25.9.2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zákony pro lidi [online]. [cit. 1.10.2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

V rámci zpracování bakalářské práce na téma Podpůrná opatření pro žáky se specifickými poruchami učení byly využity nástroje umělé inteligence (AI) v souladu s obecně závaznými právními předpisy, vnitřními předpisy univerzity a fakulty, včetně Etického kodexu Univerzity Karlovy. Nástroj ChatGPT byl použit pro kontrolu pravopisu a zlepšení stylistiky.