

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

POSTOJ VEŘEJNOSTI K DOSPĚLÝM
LIDEM SE SPECIFICKÝMI
PORUCHAMI UČENÍ

PUBLIC ATTITUDE TOWARDS ADULT WITH SPECIFIC
LEARNING DISABILITIES



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Alena Gregorová**

Vedoucí práce: **PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.**

Olomouc

2022

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala za veškerou pomoc Mgr. Jaroslavě Suché, Ph.D. a PhDr. Martinu Dolejšovi, Ph.D. za cenné rady a vstřícný přístup. Také děkuji všem respondentům za ochotu a v neposlední řadě bych chtěla poděkovat za vše zejména rodině a zvláště bratrovi, který měl velký vliv na vznik této práce.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Postoj veřejnosti k dospělým lidem se specifickými poruchami učení“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 25. 3. 2022

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
OBSAH		4
ÚVOD		6
TEORETICKÁ ČÁST		7
1	Specifické poruchy učení	8
	1.1.1 Porucha čtení.....	8
	1.1.2 Porucha psaní.....	9
	1.1.3 Porucha počítání.....	9
	1.1.4 Další poruchy učení.....	10
	1.2 Etiologie specifických poruch učení	11
	1.2.1 Vliv geneticky na vznik SPU.....	11
	1.2.2 Vliv rodinného prostředí.....	12
	1.2.3 Vliv lehké mozkové dysfunkce na vznik SPU	12
	1.3 Diagnostika SPU.....	13
	1.3.1 Diagnostika specifických poruch učení II. vydání.....	13
	1.3.2 Zkouška čtení.....	13
	1.3.3 Zkouška laterality.....	14
	1.3.4 Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých osob	14
	1.3.5 DysTest.....	14
	1.3.6 Wide Range Achievement Test třetí vydání (WRAT3).....	15
	1.3.7 The Kaufman Functional Academic Skills Test (K-FAST).....	15
2	Dospělost	16
	2.1 Dělení dospělosti.....	16
	2.1.1 Mladá dospělost	16
	2.1.2 Střední dospělost.....	17
	2.1.3 Pozdní dospělost	18
	2.2 Změna osobnostních charakteristik v období dospělosti.....	19
3	Postoje	20
	3.1 Definice postojů.....	20
	3.1.1 Složky a funkce postojů	21
	3.2 Měření postojů	22
	3.2.1 Metoda stejně se jevících intervalů.....	22
	3.2.2 Metoda sumovaných odhadů (likert)	22
	3.2.3 Metoda sémantické diferenciacce (osgood)	23
	3.2.4 Škála etnické distance	23
	3.2.5 Skalogram (guttman).....	23

4	Specifické poruchy učení v dospělosti.....	24
4.1	Dospělí se SPU v České republice.....	25
4.1.1	Organizace podporující dospělé se SPU v České republice.....	25
4.1.2	Podpora dospělých se SPU ve vysokém školství.....	26
4.2	Dospělí se SPU ve Velké Británii.....	26
4.2.1	Organizace podporující dospělé se SPU ve Velké Británii.....	27
4.3	Dospělí se SPU ve Spojených státech amerických.....	27
4.3.1	Organizace podporující dospělé se SPU v USA.....	28
4.4	Výzkumy zabývající se SPU v dospělosti.....	29
4.4.1	Zahraniční výzkumy zaměřující se na SPU v dospělosti.....	29
4.4.2	České výzkumy zaměřující se na SPU.....	30
4.4.3	Výzkumy zabývající se Postoji k dospělým lidem s SPU.....	31
	VÝZKUMNÁ ČÁST	35
5	Výzkumný problém.....	36
6	Typ výzkumu a použité metody.....	38
6.1	Testové metody.....	38
6.1.1	Inventář NEO PI-R.....	38
6.1.2	Dotazník vlastní konstrukce	40
6.2	Formulace hypotéz ke statistickému testování	42
7	Sběr dat a výzkumný soubor	45
7.1	Sběr dat.....	45
7.2	Výzkumný soubor.....	45
7.3	Etické hledisko a ochrana soukromí	47
8	Práce s daty a její výsledky	48
8.1	Psychometrické charakteristiky testu.....	48
8.1.1	Reliabilita.....	48
8.1.2	Validita	49
8.1.3	Faktorová struktura dotazníku	49
8.2	Přehled výsledků výzkumu.....	51
8.3	Závěry výsledků statistických hypotéz	55
9	Diskuze.....	56
10	Závěr	62
11	Souhrn	63
	LITERATURA	66
	PŘÍLOHY.....	72

ÚVOD

Specifické poruchy učení je téma, skloňované jak na pedagogických fakultách, tak i na většině základních a středních škol. Nicméně v dospělosti jako by specifické poruchy učení zmizely. Ve veřejném prostoru se tato problematika téměř neobjevuje, proto jsem se rozhodla na toto téma během svého studia zaměřit. Přivedl mne k tomu i můj bratr, který celý život trpěl několika poruchami učení. Tedy jsem mohla od dětství sledovat, jaké nesnáze mu tyto poruchy způsobují při studiu i v běžném životě.

Tato práce navazuje na bakalářskou práci s názvem Vliv specifických poruch učení na kvalitu života dospělých, která vznikla v roce 2019 (Gregorová), a jejímž cílem bylo po provedení rozhovorů s dospělými lidmi se specifickými poruchami učení určit, jaké mají zkušenosti s vlivem specifických poruch učení na běžný život v dospělosti. Na základě výsledků, které ukazovaly na časté pocity stigmatizace, odmítnutí či stud, jsem se rozhodla se ve své diplomové práci zajímat o to, zda jsou jejich pocity založeny na přístupu a postojích veřejnosti, či jsou spíše vybudovány na základě jiných zkušeností či vzpomínek z dětství.

Vzhledem k návaznosti jsem pro tuto diplomovou práci použila tři části ze zmiňované práce bakalářské. Jedná se o kapitolu 1. Specifické poruchy učení, první část kapitoly 2. Dospělost, ve které byly použity odstavce popisující mladou dospělost a část kapitoly 4. Specifické poruchy učení v dospělosti, kterou jsem rozšířila o další výzkumy zaměřující se na postoje k lidem se specifickými poruchami učení. V teoretické části také definuji téma postojů, které je pro tuto diplomovou práci stěžejní. Praktická část diplomové práce je vyhrazena popisu a prezentaci výzkumu, který se snaží vystihnout postoje veřejnosti k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

V této kapitole se budeme zabývat stěžejním tématem této bakalářské práce, jímž jsou specifické poruchy učení. V následujících odstavcích specifické poruchy učení představíme, ale také se zaměříme na jejich etiologii a diagnostiku, klasifikace a projevy specifických poruch učení

Vzhledem k roztržitosti terminologie se budeme věnovat nejen základnímu mezinárodnímu dělení dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů 10 (World Health Organization [WHO], 2016) a Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch 5 (American Psychiatric Association [APA], 2013), ale i podrobnějšímu dělení běžně používanému v české pedagogice.

Specifické poruchy učení jsou dle DSM 5 (APA, 2013) zařazeny do kategorie neurovývojových poruch. Patří sem tři vývojové poruchy, porucha učení s poškozením čtení, porucha učení s poruchou písemného vyjádření a porucha učení se zhoršením v matematice.

V Mezinárodní klasifikaci nemocí 10 (WHO, 2016) najdeme poruchy učení v kategorii Poruchy psychického vývoje, kam byly pod kódem F81 zařazeny jako Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Nalezneme zde specifickou poruchu čtení, specifickou poruchu psaní a výslovnosti, specifickou poruchu počítání, smíšenou poruchu školních dovedností, jinou vývojovou poruchu školních dovedností a vývojovou poruchu školních dovedností NS.

V následujících kapitolách jednotlivé specifické poruchy učení představíme. Zaměříme se zejména na projevy onemocnění a na rozdílnosti v terminologii.

1.1.1 Porucha čtení

V Mezinárodní klasifikaci nemocí 10 (WHO, 2016) je uvedena jako Specifická porucha čtení, jejím hlavním definičním rysem je zpomalený vývoj schopnosti číst, bez vnější příčiny, jako je například snížená inteligence, poškození zraku nebo nedostatečná výuka. Mezi hlavní projevy se řadí narušení hlasitého čtení a pochopení čteného, proto může být velkým problémem také odpovídání na otázky vyžadující čtení.

Přesto, že v Diagnostickém a statistickém manuálu (APA, 2013) poruchu čtení nalezneme pod odlišným názvem Porucha učení s poškozením čtení, je zde uvedeno narušení přesnosti, rychlosti, plynulosti čtení a porozumění textu stejně jako v MKN 10 (WHO, 2016).

Speciálněpedagogický pohled na poruchu čtení se liší zejména názvem. Zde je označována jako dyslexie neboli porucha osvojování čtenářských dovedností. Je prezentována jako nejznámější porucha učení, protože je nejnápadnější (Zelinková, 2003). Mezi hlavními projevy se uvádí nejen snížená rychlost a míra porozumění, stejně jako je tomu ve zdravotnických definicích, ale i chybovost a používání nevhodné techniky čtení, jako je například dvojitě čtení. S pojmem „dyslexia“ se také můžeme běžně setkat v zahraniční anglicky psané literatuře, zatímco němčina má pro dyslexii svůj vlastní pojem „Legasthenie“ (Pokorná, 2010a).

1.1.2 Porucha psaní

Porucha psaní je již v různých zdrojích popsána značně rozdílně. V Mezinárodní klasifikaci nemocí (WHO, 2016) je sloučena s poruchou výslovnosti, zatímco Diagnostický a statistický manuál (APA, 2013) uvádí tzv. Poruchu učení s poruchou v písemném vyjádření, kde se dočteme nejen o narušení vývoje psaní, stejně jako je tomu v MKN 10 (WHO, 2016), ale i o narušení přesnosti gramatiky, pravopisu, interpunkce a podobně.

Z českého speciálněpedagogického pohledu je porucha psaní označována termínem dysgrafie, postihuje grafickou stránku textu a způsobuje obtížné zapamatování písmen (Zelinková, 2003). Ovšem vzhledem k dělení v DSM 5 (APA, 2013) je sem možno zařadit i dysortografii, která se projevuje čistě špatným osvojováním gramatických pravidel a špatným rozlišováním například dlouhých a krátkých hlásek, vynecháváním a přidáváním písmen ve slovech nebo chybným rozlišováním sykavek (Zelinková, 2003).

S pojmem „dysgraphia“ se také v anglicky psané literatuře můžeme setkat, ale není již tak běžný jako pojem „dyslexia“. S pojmem „dysortographia“ se v anglické literatuře neseťkáváme téměř vůbec. V německé terminologii se tyto termíny běžně nevyužívají.

1.1.3 Porucha počítání

Porucha počítání v MKN 10 (WHO, 2016) popisuje hlavní narušení v oblasti běžného počítání, jako je sčítání, odčítání, násobení, dělení. Narušení v oblasti geometrie,

trigonometrie algebry a vyšší matematiky je často menší. Diagnostický a statistický manuál (APA, 2013) pod názvem Porucha učení se zhoršením v matematice uvádí hlavní příznaky jako zhoršené zapamatování aritmetických skutečností a nepřesné nebo neplynulé výpočty. Umožňuje také specifikovat závažnost onemocnění (mírné, průměrné, těžké).

Speciálněpedagogická terminologie tuto poruchu označuje jako dyskalkulii, jejími příznaky jsou: obtížné chápání číselných pojmů, provádění matematických operací a orientace na číselné ose (Zelinková, 2003).

Pojem „dyscalculia“ opět v zahraniční literatuře najdeme, německý ekvivalent se zde ale nevyskytuje.

1.1.4 Další poruchy učení

V Diagnostickém a statistickém manuálu (APA, 2013) již nejsou žádné další poruchy učení uvedeny, přestože Mezinárodní klasifikace nemocí (WHO, 2016) uvádí ještě další tři kategorie. Jednou z nich je Smíšená porucha školních dovedností, která je nepřesně definována, ale počítá se zde s postižením počítání a zároveň čtení nebo psaní. Opět je nutné, aby se toto postižení nedalo vysvětlit sníženou inteligencí, nebo nedostatečnou výukou. V MKN 10 (WHO, 2016) je také zařazena kategorie jiná vývojová porucha školních dovedností a vývojová porucha školních dovedností NS.

Ze speciálněpedagogického hlediska do této kategorie spadají další poruchy, které nejsou narušením žádné schopnosti z výše uvedených. Jsou jimi:

- Dismúzie – specifická porucha hudebních schopností, jedná se o sníženou schopnost zapamatování melodie i přesto, že postižený například zná slova i obsah textu (Kremličková, 1997).
- Dyspixie – specifická porucha kreslení, jedná se o neschopnost propracovat kresebný projev, neobratnost, neschopnost zorganizovat plochu, na kterou chce postižený kreslit, neschopnost zachytit trojrozměrný obsah (Swiekoszová, 2013).
- Dyspraxie – specifická porucha motoriky, jedná se o všeobecnou nešikovnost na úrovni jemné i hrubé motoriky. Děti s touto poruchou mají problémy například při jízdě na kole, míčových hrách, zavazování tkaniček a podobně (Swierkoszová, 2013).

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Vzhledem k rozsáhlosti výzkumu v etiologii specifických poruch učení a značné nejednotnosti těchto výzkumů se zaměříme pouze na ty příčiny, které jsou v literatuře nejčastěji zmiňované.

1.2.1 Vliv genetiky na vznik SPU

Je nejdiskutovanější příčinou vzniku specifických poruch učení, a přestože se o této příčině píše téměř v každé publikaci zabývající se specifickými poruchami učení, její platnost je stále nepřesvědčivá. Proto jsme v následujících řádcích vybrali nejzajímavější studie, které shrnují různé názory.

Jednou z nich se studie zamýšlející se nad existencí tzv. „genu vedoucího k dyslexii“. Autoři studovali tři generace tří rodin a zjistili, že ze 74 respondentů (všichni členové tří generací rodin) trpí dyslexií 61 osob. To by tedy prokazovalo značnou dědičnost specifických poruch učení (Lubs et al., 1993).

Pokud se ale zaměříme na studie mladšího data, zjistíme, že se genetická podmíněnost vzniku specifických poruch učení již nezkoumá tolik jako před lety. Dnes se již výzkumníci zaměřují spíše na souvislosti, jako například výzkum Bernigerové, Abbota a Thomsnové, kteří se zabývali výhradně jazykovým fenotypem. Porovnávali 102 dětí a 118 rodičů pomocí korelace mezi fonologií, pravopisem a rychlým automatickým pojmenováváním. Nezájemnější je ovšem výsledek testu WRAT, který podrobněji popisujeme v kapitole 1.3 Diagnostika SPU. Děti zde dosáhly v průměru 95,8 bodů, zatímco rodiče 82,5 bodů. To nám vzhledem k standardnímu průměru 100 a směrodatné odchylce 15 ukazuje, že přestože rodiče často nevědí, že specifickou poruchou učení trpí, problémy jsou dle výsledků znatelné (Berninger, Abbott & Thomson, 2001).

Bohužel tento, ani podobný výzkum nedokáže přesně stanovit závažnost vlivu genetiky na tuto poruchu. Pouze dokáže upozornit na zvýšené riziko onemocnění v určitých rodinách. Zejména proto, že se musíme zaměřit i na vnější podmínky života těchto rodin, jako je například styl života, postoj vůči škole a vzdělávání apod. (Pokorná, 2010a). Tyto vlivy už ale spadají spíše do následující kategorie příčin.

1.2.2 Vliv rodinného prostředí

Pokorná (2010a) uvádí, že důležitý je také vliv rodinného prostředí. Tento názor podporuje například výzkum Malmquistové z roku 1958 (in Pokorná, 2010a), která zkoumala počet dětí s dyslexií v různých socioekonomických vrstvách. V nejnižší socioekonomické vrstvě se podle jejích výsledků nachází 88 % dětí s dyslexií.

Tuto souvislost můžeme najít také v podstatně novějších datech, a to v pravidelných statistikách Spojených států amerických, kde jsou zahrnuty i specifické poruchy učení. Je zde možno vyhledat ročenku z roku 2017, kde se dočteme nejen o počtu dětí se specifickými poruchami učení, které v tomto roce dosáhly věku mezi 3–17 lety, ale i socioekonomický status rodiny. Z celkového počtu 5040 dětí se specifickými poruchami učení v roce 2017 žilo 3421 (67,9 %) na hranici nebo pod hranicí chudoby (Center for disease control and prevention, 2007).

Také Snowlingová, Gallagherová a Frithová (2003) při svém výzkumu, jímž zjišťovaly pravděpodobnost dyslexie u dětí z rizikových rodin (tedy rodin, kde se již u některého člena dyslexie projevila), narazily na to, že ve skupině, kam byly zařazeny rizikové rodiny, mají rodiče podstatně nižší vzdělání než ve skupině kontrolní. Toto zjištění je opravdu zajímavé zejména proto, že autorky vyvinuly značné úsilí ve snaze mít ve výzkumném souboru pouze rodiny ze střední socioekonomické třídy.

1.2.3 Vliv lehké mozkové dysfunkce na vznik SPU

Poslední příčinou, na kterou se zde zaměříme, může být odchylka vývoje dítěte vznikající na základě poškození funkce centrální nervové soustavy. Je označována jako lehká mozková dysfunkce (LMD). Tato dysfunkce je dědičná, ale může vznikat i prenatálně (např. vlivem inkompatibility Rh-faktoru, předčasného porodu, užívání návykových látek), perinatálně (přímé poranění, intoxikace novorozeneckou žloutenkou) a postnatálně (vysoké horečky do druhého roku věku dítěte) (Pokorná, 2010a).

Specifické poruchy učení mohou ale nemusí vzniknout na základě LMD, stejně tak LMD nemusí nutně znamenat onemocnění specifickou poruchou učení (Zelinková, 2003).

Dříve byl pojem LMD spojován se specifickými poruchami učení, například v ročenkách MŠMT, které se datují před rok 2000. Můžeme zde najít děti se specifickými poruchami učení zařazené do kategorie LMD (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2002).

Přestože jsou specifické poruchy učení objektem mnoha výzkumů, stále neznáme jasné příčiny jejich vzniku. Je však samozřejmě možné, že je vznik specifické poruchy učení podmíněn faktory, jejichž změření a následná analýza je velice obtížná. Zelinková (2003) i Pokorná (2010a) se ale shodují na tom, že se na vzniku specifických poruch učení podílí současně několik faktorů, které se vzájemně doplňují.

1.3 Diagnostika SPU

Jasně stanovené požadavky na vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně nalezneme v metodickém pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy (2004), který uvádí, že by měly být použity:

- verbální a neverbální test inteligence (využitelný pro danou věkovou kategorii);
- percepčně-kognitivní zkoušky nejen zrakového a sluchového vnímání, ale i paměti;
- speciální didaktické zkoušky (zkouška čtení, psaní, pravopisu, zkouška matematických schopností a další);
- v případě potřeby může diagnostika obsahovat i další zkoušky, jako je například zkouška motoriky, koordinace, pozornosti a další.

Jedná se samozřejmě o doporučení, je tedy nutno brát v úvahu, že se od tohoto seznamu mohou jednotliví pracovníci pedagogicko-psychologických poraden mírně odchýlit. V následujících kapitolách zmíníme alespoň některé z nejčastěji využívaných psychodiagnostických metod pro diagnostiku specifických poruch učení v dětském věku.

1.3.1 Diagnostika specifických poruch učení II. vydání

Tento test vznikl v roce 1997 jako aktualizace již zastaralého prvního vydání (T-238). Díky tomuto testu může psycholog nebo speciální pedagog změřit nejen jazykové a čtenářské schopnosti dětí, ale i písarské a pravopisné dovednosti. Tento test zachytí i strukturu dovedností dítěte. Je vícedimenzionální a je vhodný pro diferenciaci specifické poruchy učení a poruchy chování. Jeho autorem je Novák (Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, nedat.).

1.3.2 Zkouška čtení

Autorem tohoto testu je Matějček, který jím navazuje na zkušební testy Horáka vzniklé ve třicátých letech. Tento test vznikl v roce 1987 a v devadesátých letech byl

restandardizován. Zkouška čtení obsahuje osm textů, jejichž náročnost postupně stoupá, jeden z těchto textů je z hlediska obsahu nesmyslný, aby bylo možno změřit i porozumění textu. Důležitá je ale také rychlost čtení, počet chyb a také projevy dítěte při čtení (Vágnerová, Krejčířová & Svoboda, 2015).

1.3.3 Zkouška laterality

Autorem tohoto testu jsou Matějček a Žlab. Tento test měří tzv. vyhranění praváctví a leváctví. Pro diagnostiku specifických poruch učení se používá zejména proto, že lateralita má významný vliv na rozvoj řečových dovedností a dobré zvládnutí čtení a psaní. Test se skládá z 12 položek k posouzení laterality rukou, 4 položek k posouzení laterality nohou a 2 položek pro určení laterality očí. Důležité je zde odhalit zkříženou lateralitu oka a ruky, protože ta ve většině případů způsobuje hlavní potíže při čtení a psaní (Vágnerová, Krejčířová & Svoboda, 2015).

Vzhledem k tématu této práce je také zapotřebí uvést možnosti diagnostiky specifických poruch učení u dospělých osob, které jsou v České republice relativní novinkou. Jedinými českými metodami pro diagnostiku specifických poruch učení v dospělosti jsou následující uvedené metody.

1.3.4 Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých osob

Jedná se o baterii 15 testů autorem Cimlerové, Pokorné a Chalupové. Těchto 15 testů se rozděluje do 8 modulů, z nichž každý je zaměřen na specifickou dovednost, jejíž poškození by bylo možno spojit s některou ze známých specifických poruch učení. Tato baterie byla publikována v roce 2007 pod záštitou Institutu pedagogicko-psychologického poradenství a v době vzniku se jednalo o jediný diagnostický nástroj vhodný pro diagnostiku specifických poruch učení v adolescentním nebo dospělém věku (Národní ústav pro vzdělávání, nedat .a).

1.3.5 DysTest

Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium. Jedná se o test, který je tvořen 15 subtesty. Tyto subtesty se zaměřují zejména na projevy dyslexie, jako jsou čtenářské dovednosti, zraková a sluchová percepce, paměť nebo také sledování pracovního tempa. Některé subtesty mají i druhou variantu pro možnost opakovaného zadávání. Tento test vytvořil kolektiv autorů Cimlerová,

Čalkovská, Dudíková, Kocourová, Krejčířová, Macháčová, Peňaz, hlavním důvodem k jeho vytvoření byla absence jakékoliv možnosti diagnostiky specifických poruch učení u vysokoškolské populace. Tento test vznikl v roce 2007 a stal se jediným testem v České republice, který je uzpůsoben schopnostem vysokoškolského studenta a dokáže diferenciovat SPU i v této populaci (Neuwirthová, 2015).

V českém jazyce je diagnostika specifických poruch učení značně omezená, zejména ve chvíli, kdy se jedná o diagnostiku dospělých. V angličtině jsou ale možnosti značně širší. Můžeme zde najít nepřeberné množství diagnostických metod, které se používají při identifikaci specifických poruch učení v zahraničí, a to nejen u dětí, ale i u dospělých. Pro úplnost této kapitoly zmíníme v následujících odstavcích alespoň některé.

1.3.6 Wide Range Achievement Test třetí vydání (WRAT3)

Jedním z nejpoužívanějších testů ve Spojených státech amerických je Wide Range Achievement Test. Tento test je koncipován pro akademické dovednosti, a to hlavně v oblasti čtení, pravopisu a aritmetiky. Poskytuje dvě alternativy pro možnost opětovného testování. Administrace i s vyhodnocením trvá přibližně 50 minut. Test je vhodný pro všechny ve věku od 5 do 75 let (Reynolds & Fletcher-Janzen, 2007).

Tento test vytvořil v roce 1993 Gary S. Wilkinson. Test je dodnes spolu se svými předchůdci WRAT a WRAT-R v USA hojně využíván k diagnostice specifických poruch učení (Dordman & Hersmen, 2001).

1.3.7 The Kaufman Functional Academic Skills Test (K-FAST)

Dalším testem, který nemá v České republice obdoby, je test The Kaufman Functional Academic Skills. Tento test vytvořili Kaufman a Kaufmanová v roce 1994 a je specifický zejména v tom, že se při jeho administraci nezaměřujeme pouze na akademické dovednosti, ale zejména na schopnost jedince provádět typické životní úkoly, které se týkají matematického uvažování, porozumění čtenému a podobně. Test je normovaný pro věk od 15 do 85 let a doba administrace se pohybuje mezi 15–25 minutami (Dordman & Hersmen, 2001).

2 DOSPĚLOST

Vzhledem k zaměření této práce je třeba se věnovat také tématu dospělosti, a ještě před prezentací výsledků výzkumu objasnit, co může respondenty vzhledem k danému vývojovému období ovlivňovat a co různá období charakterizuje. V této kapitole se budeme věnovat nejen hlavním charakteristikám a vývojovým úkolům různých fází dospělosti, ale zaměříme se i na osobnostní charakteristiky, zejména otevřenost vůči zkušenosti, na jejíž míru by mohlo mít vývojové období člověka vliv. Tato informace je důležitá zejména v kontextu výzkumné části naší práce.

Dospělost je psychologické téma, jímž se vědci zabývají již několik desetiletí, a právě proto jsou názory, definice i dělení dospělosti značně rozdílné. Vzhledem k určité odlišnosti jedinců je také náročné dospělost jednoznačně vymezit. Je samozřejmě nutné, aby byla určena hranice plnoletosti z hlediska zákona. V České republice je dle Občanského zákoníku 89/2012 Sb. zletilým každý, kdo dovršil osmnáctý rok věku. Je samozřejmě ale také kulturně ovlivněno, kdy je člověk považován za dospělého, a tyto zvyklosti nemusí jít vždy ruku v ruce se zákoníkem dané země.

2.1 Dělení dospělosti

Rozdělování dospělosti do jednotlivých etap je náročné, protože zde nenacházíme jednoznačné milníky, které by nám pomohly tuto fázi života dělit tak jako například v dětství. Proto je nutné si uvědomit, že se tyto milníky v průběhu života překrývají a projevují se různě. Přesto je dělení nutné, protože jsou veliké rozdíly v myšlení, citění i sociálním životě lidí nacházejících se v etapě mladého dospělého ve srovnání s např. padesátiletým jedincem (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.1.1 Mladá dospělost

Autoři se právě proto často neshodnou na přesně uvedených věkových hranicích, nicméně jsou tato vymezení jen mírně odlišná. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) můžeme časnou dospělost vymezit na období od 20 do 25 až 30 let, zatímco Říčan (2014) ji vymezuje pojmem „zlatá dvacátá léta“ a určuje její trvání v rozmezí 20 až 30 let věku. Příhoda (1967) stejně jako Říčan (2014) mladou dospělost definuje v rozmezí 20 až 30 let věku a odlišuje

se názvem „mecítma“. Vágnerová (2007) se od ostatních autorů liší zejména uváděnou délkou mladé dospělosti, kterou vymezuje od 20 do 40 let věku.

Mladá dospělost je charakteristická tím, že jsou již plně rozvinuty všechny základní psychické funkce, přestože je nutno ještě stabilizovat určité projevy osobnosti, charakterové a projevy temperamentu (Švancara, 1973). Mladý člověk je v tomto období na vrcholu fyzických, sexuálních a kognitivních schopností, a proto je toto období časem, ve kterém se otevírají nové možnosti (Thorová, 2015).

Při četbě starších publikací, jako je například Švancarovo Kompendium vývojové psychologie (1973), jsme seznámeni pouze s hlavní charakteristikou mladé dospělosti a tou je založení rodiny a s ní spojená pudová motivace ženy k založení rodiny, kterou doplňuje aktivita, impulzivita a zvýšená tendence k sebezprosažení u muže.

Modernější publikace, jako například Vývojová psychologie od autorky Vágnerové (2007), již ale zpracovávají téma mladé dospělosti podrobněji, a proto se nezabývají pouze tématem vstupu do manželství a zakládání rodiny, ale charakterizují i další důležité znaky dospělosti, jako je dovršení vývoje morálního uvažování, kdy dospělý klade důraz na morální hodnoty, společenské normy a lidská práva, nebo získávání zkušeností pro nadcházející období dospělosti. Tyto zkušenosti se projevují v průběhu celého dalšího života a mohou ovlivňovat i snahy dosáhnout žádoucí profese a partnerství, které jsou pro toto období také typické.

2.1.2 Střední dospělost

Ani střední dospělost není věkově přesně vymezeným termínem, ale v návaznosti na mladou dospělost jde dle Langlemiera a Krejčířové (2006) o věk 30 až 45 let. Říčan (2014) pak střední dospělost vymezuje na „životní poledne“, tedy 30 až 40 let, zatímco Švancara (1967) uvádí, že se pohybuje mezi 32 a 48 léty věku. Vágnerová (2007) pak střední dospělost vymezuje na podstatně pozdější věk 40–50 let.

Dle Říčana (2014) je střední dospělost obdobím, kdy je člověk na vrcholu tělesných a duševních sil, těší se dobrému zdraví, ale zároveň může těžit ze zkušeností, které již během svého života získal. Muži v této době směřují většinu své energie do kariéry, zatímco ženy ji častěji věnují rodině. V dnešní době již toto tvrzení neplatí stoprocentně, ale v České republice je muž v domácnosti či na mateřské dovolené stále spíše výjimkou. Toto vývojové období je také charakteristické uzavíráním druhých sňatků, péčí o rostoucí děti, případně

rozhodováním, zda dítě adoptovat. Lidé se v tomto období také více obrací do svého nitra, objevují se první uvědomění smrti či toho, že některé ambice již nezvládnou naplnit. V této době je také zvýšené riziko syndromu vyhoření v zaměstnání, zejména u pomáhajících profesí.

Langmeier a Krejčířová (2006) vnímají střední dospělost jako období budování kariéry, péče o děti a budování životní cesty. V této době je také charakteristické naplňování hodnot, které byly vytvořeny v mladé dospělosti, ale nyní jsou strážlivější a stabilnější. Také je to období pozitivního realistického sebehodnocení a uvědomění důležitosti kvalitních vztahů zejména s partnerem a dětmi.

2.1.3 Pozdní dospělost

Pozdní dospělost je pak komplikovaněji vymezená, protože končí začátkem stáří a tento přechod je ještě méně určitý, nicméně většina autorů se drží 65. roku, který pro většinu lidí označuje opuštění zaměstnání a počátek starobního důchodu. Dle Langlemiera a Krejčířové (2006) končí pozdní dospělost mezi 60 a 65 lety, zatímco Říčan (2014) popisuje konec dospělosti v 60 letech věku. Švancara (1973) označuje, ve svém modelu pozdní dospělost jako fázi stárnutí a vymezuje ji na 46 až 65 let, Vágnerová (2007) pak na 50–60 let.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je nejcharakterističtější pro pozdní dospělost období krizí. Střední věk neboli zlatý věk, kdy děti odchází z domu, rodiče mají čas na sebe i na své partnerství, je ale zároveň charakterizován syndromem prázdného hnízda. Jedná se o klidné období, protkané pokusy dohonit vše, co bylo zameškáno, a z toho pramenící, již zmíněné krize spolu s uvědoměním vlastní smrtelnosti kvůli tělesným změnám, poklesu výkonnosti apod. Jasným ukazatelem je také blížící se odchod do důchodu.

Říčan (2014) definuje začátek střední dospělosti (40–50 let) jako druhý dech. Přestože pomalu dochází ke snížení výkonu i atraktivity, lidé v tomto věku mají více času a nové nadšení pro práci, protože se s nabytými zkušenostmi cítí většími odborníky. Sport a další koníčky také již nepřinášejí tolik radosti, proto je veškerý výkon směřován na práci. Častěji také dochází ke změně životosprávy, protože již lidé sledují dopady špatného stravování či nadměrného stresu. V rodině dochází k pomalému odrůstání dětí, které již nepotřebují tolik péče, zatímco potřeba péče o stárnoucí rodiče se zvyšuje. V druhé polovině střední dospělosti (50–60 let) už ale dochází k definitivnímu poklesu tělesných a duševních sil. Dochází také k nenávratným tělesným změnám, které mají velký dopad na psychiku lidí

v tomto věku. Zejména klimakterium, které má častěji větší psychický dopad na ženy než na muže. Většina žen i mužů v tomto období soustředí svoji pozornost na péči o vnoučata a vyčkávání důchodového odpočinku. Lidé v tomto věku už také mají daleko lépe vytrénované copingové strategie, tedy jsou v životě klidnější a vyrovnanější.

2.2 Změna osobnostních charakteristik v období dospělosti

Protože se v této práci zaměřujeme na postoje veřejnosti, je vhodné také zmínit proměny osobnosti v průběhu dospělosti. Osobnost dospělého člověka je totiž stabilní, ale ne neměnná. Roberts a kol. (2006) se také pozastavují nad tím, že změny v osobnosti v průběhu života nemusí být nijak velké, nicméně i malá změna osobnosti může mít na život člověka obrovský vliv.

Zajímavé je, že na změnu osobnosti může mít také vliv věk úmrtí respondenta. Sharp a kol. (2019) totiž provedli longitudinální měření na 1954 respondentech-dvojčatech a zjistili signifikantní rozdíly u neurocitismu a extravertze u respondentů, kteří v blízké době poté zemřeli, zatímco u jejich dvojčat se hodnoty ve stejném období téměř nezměnily.

Všeobecně (Schwaba & Bleidorn, 2017; Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006; Wagner, Ram, Smith, & Gerstorf, 2016) se ale udává, že největší změny v osobnosti se odehrávají v období mladé dospělosti, otevřenost je v té době nejsilnější a s postupujícím věkem klesá. Individuální rozdíly mezi lidmi jsou také nejvyšší během mladé dospělosti ale s postupujícím věkem se více a více blíží průměru, protože s postupujícím věkem mají již lidé většinou stabilnější prostředí a lepší copingové strategie pro zvládání změn. Proto lze dle Schwaby a Bleidorna (2017) tvrdit, že vývoj osobnosti není homogenní a záleží hlavně na podmínkách, které osobnost k vývoji během svého života má.

Velký vliv na změnu otevřenosti u starších lidí má také zapojení do kulturního života, práce v komunitě, setkávání se s novými lidmi (Schwaba, Luhmann, Denissen, Chung, & Bleidorn, 2018). Zdravotní omezení znemožňující toto zapojení mají tedy také velký vliv na osobnost a s uzavřením se před lidmi přichází velký pokles otevřenosti (Wagner, Ram, Smith, & Gerstorf, 2016).

3 POSTOJE

Dalším termínem, který je nutno v teoretické části této práce definovat, je postoj. Není totiž jen termínem psychologickým, ale je běžně využíván i v oborech jiných či laickou veřejností. My se ale na následujících řádcích zaměříme na psychologickou definici tohoto pojmu, složky a funkce postojů a v neposlední řadě také na možnosti jejich měření.

3.1 Definice postojů

Definovat postoj není, jako u mnoha psychologických pojmů, snadné, a proto si definice prošla od svého vzniku mnoha změnami. První zmínka o postojích byla v roce 1872 v slavné knize Ch. Darwina Výraz emocí u člověka a zvířat (Výrost a Slaměník, 2011). Do sociální psychologie a sociologie ho přinesli W.J. Thomas a F. Znaniecki v práci polském rolníkovi v Evropě, která měla pět svazků a vycházela mezi roky 1918–1920 (Nakonečný, 2009b).

První přijímanou definicí se ale stala definice z knihy Člověk v společnosti:

„Postoje – trvalé systavy pozitivnych alebo negativnych hodnotení, emocionálneho cítenia a tendencií konania pro alebo kontra vzhľadom na spoločenské objekty.“ (Kretch, Crutchfield & Ballanchey, 1968, str. 170)

Pro naši práci je ale spíše důležitá moderní definice postojů, kterou nabízí Fishbein a Ajzen (2011). Definují postoj jako latentní tedy skrytou dispozici nebo tendenci příznivě či nepříznivě reagovat na objekt, osobu nebo chování. Počítají také s tím, že postoje jsou hodnotící a připisují se jednotlivcům. Postoje také nevnímají pouze jako pozitivní nebo negativní ale zdůrazňují, že se jedná o škálu, která vede i přes neutrální stanovisko.

Postoje se utváří v průběhu celého života od dětství po smrt. Jsou produktem učení, tedy každá životní zkušenost může mít na postoje osoby vliv za prostřednictvím klasického i operantního podmiňování. I ve chvílích, kdy má člověk k něčemu jasně stanovený postoj, lze ho znovu ovlivnit nejen další prožitou zkušeností, ale i například nápodobou sociální skupiny či přátel. (Nakonečný, 2009a)

Jak bylo ale uvedeno, změna postojů je možná i v průběhu života. Úspěšná změna záleží na několika aspektech. Prvním je zdroj informace. Důležitá je zejména věrohodnost a

atraktivnost zdroje, které mohou druhé ovlivnit ve změně postojů. Dalším je obsah informace. Vyšší pravděpodobnost změny postoje je dokázána u informací, které jsou více emocionální, či podbarvené hudbou. Třetím aspektem je informační kanál, kterým je změna postoje provedena. Zážitek je pro člověka velmi intenzivní a dlouhodobý, nicméně psané texty zase podporují lepší porozumění problematice. Důležitá je také zainteresovanost příjemce. U starších osob je změna postojů složitější, protože mají již větší množství životních zkušeností, které je pak obtížnější změnit. U žen probíhá změna snadněji než u mužů. (Výrost a Slaměník, 2011)

3.1.1 Složky a funkce postojů

Postoje také obsahují několik složek. Klasická teorie je nazývána multidimenzionální a je nejpoužívanější teorií. Ve svých dílech ji zmiňuje několik autorů (Nakonečný, 2009a; Kretch, Crutchfield, a Ballachey, 1968; Výrost a Slaměník 2011).

Tato teorie uvádí, že postoj obsahuje tři složky:

- Behaviorální – nějak se k objektu postoje chová,
- Kognitivní – něco o objektu postoje ví,
- Emocionální – něco k objektu postoje cítí.

Důvodem, proč lidé mají postoje, jsou jejich funkce. Každý z autorů, který se o funkce postojů zajímá, ale uvádí ve výčtu mírné rozdílnosti, proto zde zmíníme alespoň dva známé modely, které společně zmiňují dle našeho názoru všechny důležité funkce, které postoje mají.

Výrost a Slaměník (2011) popisují model, který zahrnuje následující funkce:

- Poznávací – postoje napomáhají s organizací zkušeností,
- Instrumentální – postoje napomáhají maximalizaci zisku minimalizaci ztrát,
- Výraz hodnot – postoje jsou nástroji pro vyjádření hodnot,
- Sociální adjustace – postoje zprostředkovávají vztah s jinými lidmi,
- Sebeobranná – postoje napomáhají udržení stability sebeobrazu člověka.

Hewstone a Stroebe (2006) ale ve své knize popisují mírně odlišný model, který funkce postojů popisuje jako:

- Znalostní – díky informacím, které postoje obsahují, umožňují šetřit energií,
- Užitá – postoje napomáhají maximalizovat zisky a minimalizovat ztráty,
- Sociální identity – postoje se vytváří na základě postojů ostatních, napomáhají tím přijetí ve skupině,
- Ego-obranná – některé postoje chrání sebevědomí osoby.

3.2 Měření postojů

Dle předcházejících řádků je již jasná komplikovanost postojů. Stejně tak jako definice je ale komplikované i měření postojů, proto zde představíme alespoň několik nejnámějších metod měření postojů, z nichž jsme i jednu využili v praktické části naší práce.

3.2.1 Metoda stejně se jevících intervalů

Metoda, kterou podrobně zpracovali Thurstone a Chave, je velmi komplikovanou metodou pro měření postojů, nicméně poskytuje precizní výsledky. Tuto metodu je totiž velmi složité konstruovat, zejména proto, že je závislá na pomoci většího množství expertů v problematice, které se budoucí postojová škála týká. Jejich úkolem je totiž ohodnotit výroky, zda jsou dle jejich názoru pozitivní, negativní či neutrální. Výsledky jejich hodnocení se pak zanalyzují a každému výroku se na základě toho udělí hodnota. Lidé, u kterých pak chceme postoj změřit, následně vybírají výrok, který je nejvíce vystihuje, a na základě hodnoty tohoto výroku skórují ve škále postojů. Druhou možností je, že respondenti vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu se všemi určenými výroky a získávají skór na základě hodnot vypočítaných dle názorů expertů. (Břicháček, 1978)

3.2.2 Metoda sumovaných odhadů (Likert)

Likert navázal na metodu stejně se jevících intervalů, ale pokusil se konstrukci postojové škály co nejvíce zjednodušit. Vypustil tedy mínění expertů a jednotlivé výroky prezentoval přímo respondentům. Ti v odpovědi uvedli míru souhlasu či nesouhlasu na typicky pětibodové škále, nicméně dle potřeb je možno škálu rozšířit či zúžit. Odpovědi se poté obodují tak, že pozitivní postoj má vždy vyšší hodnotu než ten negativní. Po sečtení

získáme skór respondenta. Konstrukce této škály je velmi snadná a proto často využívaná. Nicméně je určena spíše pro porovnávání postojů různých skupin než pro přesné změření postoje u konkrétního člověka. (Břicháček, 1978)

3.2.3 Metoda sémantické diference (Osgood)

Osgood se ale zaměřil na zcela jiný způsob měření postoje, a to skrze význam slova. Pro každého je totiž jedinečný a specifický. Slovo je umístěno v prostoru lidského myšlení na základě unikátní životní zkušenosti člověka. Sémantický diferenciál měří souřadnice každého slova v tomto prostoru na základě hodnotící dimenze, dimenze potence a dimenze aktivity. Postoj je tedy změřen na základě míry blízkosti k jednotlivým slovům. (Ferjenčík, 2010)

3.2.4 Škála etnické distance

Bogardusova škála sociální distance je velmi známou škálou, která je často v upravené verzi využívána i laickou veřejností, nebo například v médiích. Jedná se o škálu, která byla vytvořena pro měření rasismu. Pracuje s jednotlivými výroky, například zda by respondent přijal osobu z určené sociální skupiny do příbuzenstva, za souseda či jako občana své země, nebo by ho naopak ze země vyloučil. Na základě odpovědí se dozvídáme to, jakou sociální vzdálenost respondenti pociťují mezi sebou a daným etnikem či skupinou obyvatel. (Hayesová, 2013)

3.2.5 Skalogram (Guttman)

Guttman se pak k měření postojů postavil úplně jinak a vytvořil způsob nazvaný skalogram. Jedná se o vzestupně seřazené položky, kdy respondent při pozitivním výběru odpovědi na určitou položku automaticky odpovídá kladně i na všechny předcházející. Jedná se v podstatě o žebříček položek, ze kterých respondent vybírá tu nejvíce vhodnou. Vývoj takového testu je ale velmi obtížný, protože se může jednoduše stát, že bude pro nějaké osoby určitý žebříček nevyhovující, a tedy výsledky měření postojů budou neprůkazné. Je proto nutno realizovat obsáhlý předvýzkum, který umožní kvalitní sestavení škály. (Břicháček, 1978)

4 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ V DOSPĚLOSTI

V této kapitole propojíme předcházející témata a zaměříme se tedy přímo na dospělé lidi se specifickými poruchami učení. Přestože má téma specifických poruch učení velmi dlouhou historii, jak vyplývá z předchozích kapitol, výzkum i publikace se zaměřují zejména na problémy, které tato onemocnění způsobují v dětském věku. Téma specifických poruch učení v dospělosti je proto celkově málo zkoumáno, a to nejenom v České republice, ale i v zahraničí. V následujících odstavcích se proto pokusíme shrnout možnosti podpory dospělých lidí s poruchami učení v České republice a v zahraničí. A na závěr také zmíníme několik zajímavých výzkumů, které byly uskutečněny a věnují se nejen specifickým poruchám učení a jejich dopadům na běžný život v dospělosti, ale i postojům, které má veřejnost k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.

V mnoha zemích světa již proběhly výzkumy, z nichž je možno odhadnout celkové množství lidí trpících specifickými poruchami učení. V České republice ale takový výzkum nikdy uskutečněn nebyl, můžeme tedy odhadovat alespoň dle výzkumu německého. Pokorná (2010b) za pomoci takového odhadu došla až k poměrně překvapivému výsledku a to, že specifickými poruchami učení trpí 9 % české populace. Je ale také nutno zmínit, že četnost onemocnění sama o sobě nedává informace o reálných problémech osoby se specifickými poruchami učení. (Pokorná, 2010b)

Přestože se podle názvu zdá, že jsou specifické poruchy učení velkým problémem pouze při studiu, mohou působit i mnoho dalších problémů. Nevážnějším problémem, který úzce souvisí se studiem, je odborná připravenost na zaměstnání, ta může být díky nízkému dosaženému vzdělání snížena (Taymans et al., 2009). Pokorná (2010b) ale také zdůrazňuje nežádoucí vliv na mezilidské vztahy, který bývá způsoben negativním sebepojetím a nízkým sebehodnocením způsobeným opakovaným selháním v průběhu studia.

Následně se zaměříme na situaci dospělých lidí se specifickými poruchami učení v České republice a zahraničí. Díky tomu můžeme porovnat možnosti, které dospělí se specifickými poruchami učení mají v různých zemích.

4.1 Dospělí se SPU v České republice

Dospělí trpící specifickými poruchami učení se v České republice nacházejí ve velmi nelehké situaci zejména proto, že jejich podpora i péče o dospělé lidi s tímto onemocněním je v našem prostředí v počátcích svého vývoje. České zákony pracují s pojmem specifické poruchy učení pouze v již výše zmíněných zákonech, které se zabývají školstvím a podporou při výuce. Neexistuje zde žádná garantovaná podpora v zaměstnání ani v dalších oblastech života dospělých. V České republice se specifické poruchy učení neřadí do kategorie zdravotních postižení, jako je tomu například v USA, a proto je státní podpora lidí s tímto onemocněním značně omezená.

4.1.1 Organizace podporující dospělé se SPU v České republice

V České republice existuje také velmi málo organizací na podporu lidí se specifickými poruchami učení. Jednou z neziskových organizací, která se zabývá podporou lidí se specifickými poruchami učení a zároveň se nezaměřuje pouze na děti, je DYS-centrum Praha, z. ú. Tato organizace existuje od roku 1995 a zabývá se také poruchami chování. Její hlavní činností je osvěta v oblasti specifických poruch učení, pomoc s nápravou (zde nabízí širokou škálu možností), vyšetření a diagnostika, konzultace nejen pro rodiče, ale i pro vyučující. Každý rok také pořádají konferenci nazvanou Dyskorunka, kde je možno sdílet trendy o vzdělávání, vývoji nových diagnostických metod, případně učebnic a jiných pomůcek využitelných v této oblasti (DYS-centrum Praha, z. ú., nedat.).

Další organizací, která se ale věnuje primárně lidem s dyslexií, je Česká společnost „Dyslexie“. Tato organizace je občanským sdružením vzniklým v roce 1999, a jedná se o dobrovolnou neziskovou organizaci sdružující zejména odborníky. Připojit se mohou i rodiče dětí, dospělí ale i další zájemci o tuto problematiku. Česká společnost „Dyslexie“ poskytuje poradenství, spolupracuje s odbornými pracovníky, organizuje semináře, přednášky a konference. Jejich cílem je zkvalitnění péče o jedince s dyslexií díky osvětové činnosti, kterou provádí (Česká společnost „Dyslexie“, 2009).

Poslední a nejmenší organizací je DYS – Umění a věda na podporu dyslektickým dětem, z. s., která se spíše než na přímou pomoc lidem se specifickými poruchami učení, zaměřuje na tvorbu interaktivních počítačových her, jež mohou pomoci v diagnostice a nápravě dyslexie již v předškolním věku. Zakladatelkou této organizace je Alena Kupčíková,

kteřá také v roce 2010 vyhlásila 9. zářím dnem dyslexie v České republice (Dys-Umění a věda na podporu dyslektickým dětem, z. s., nedat.).

V roce 2014 také sdružení CZ.NIC představilo zajímavou mobilní hru jménem Tablexia, která je určena pro děti s dyslexií. Je vytvořena pro děti na druhém stupni základních škol jako zábava, ale i možné zpestření výuky českého jazyka. Je ale zajímavá a při ztížené obtížnosti vhodná i pro dospělé uživatele. Je zaměřena na trénink kognitivních funkcí, takže se u ní mohou pobavit i intaktní děti a dospělí. Hra je od ledna 2014 volně ke stažení na Google Play (Šíchová & Rybářová, 2014).

Vzhledem k tomu, jak málo jsou dospělí lidé se specifickými poruchami učení v České republice podporováni, považujeme za důležité alespoň zmínit, jak tato podpora funguje v dalších zemích a zdůraznit možnosti, kterými by se mohla Česká republika inspirovat.

4.1.2 Podpora dospělých se SPU ve vysokém školství

Na vysokoškolské úrovni bohužel nemáme žádné statistické údaje o tom, kolik studentů se specifickými potřebami zde studuje. Některé veřejné vysoké školy bohužel ani počty studentů se specifickými potřebami neevidují, nicméně evidence z osmnácti veřejných vysokých škol v České republice uvádí 1119 studentů, z nich se do kategorie specifických poruch učení a chování řadí 302 studentů (MŠMT, 2010). Je nutno ale podotknout, že se jedná pouze o studenty, kteří jsou evidováni a o pomoc si požádali. O počtech studentů, kteří si i přes specifickou poruchu učení o pomoc nezažádali, žádné statistiky nemáme.

Největší počet studentů se specifickými poruchami učení a chování nalezneme na technických oborech, následují zemědělské a ekonomické obory (MŠMT, 2010).

4.2 Dospělí se SPU ve Velké Británii

Velká Británie již v roce 2001 vydala zákon zabývající se speciálním vzděláváním pro lidi s postižením. Součástí tohoto zákona je ale také aktivní vyhledávání studentů se specifickými poruchami učení již na středních školách a poskytování poradenství ohledně nástupu do zaměstnání, případně studia vysoké školy. Součástí tohoto poradenství je také příprava na využívání poradenství určeného výhradně pro dospělé. V zákoně také můžeme najít odstavec zakazující diskriminaci na pracovišti. Velká Británie má i do budoucna plány týkající se podpory zaměstnanosti lidí se specifickými poruchami učení, a to zejména

v oblasti financování pracovních míst, či v oblasti vzdělávání dospělých se specifickými poruchami učení (Council of Europe Publishing, 2003).

4.2.1 Organizace podporující dospělé se SPU ve Velké Británii

Dalším velkým rozdílem, který ve Velké Británii vidíme, je existence Nadace pro lidi se specifickými poruchami učení, která je součástí známé Nadace duševního zdraví. Tato nadace je financována a podporována státem a stará se zejména o práci s rodinami a lidmi se specifickými poruchami učení. Velmi se ale také angažuje ve výzkumu, vydávání publikací a metod, realizuje školení a pomáhá organizacím a firmám při zaměstnávání lidí se specifickými poruchami učení. Nadace je také provozovatelem fóra, kde je možno sdílet nápady, nejnovější informace i výsledky výzkumů. Na těchto fórech je aktivních asi 6000 lidí (Foundation for people with learning disabilities, nedat.).

Velká Británie má také rozsáhlou dobrovolnickou organizaci s názvem Britská asociace dyslexie, která je velmi podobná českým organizacím popsaným výše. Jedná se o skupinu dobrovolníků, kteří pomáhají lidem s dyslexií a s dalšími specifickými poruchami učení. Zajímavostí na této organizaci je také zřízení Národní linky pomoci, která je důvěrnou linkou pro pomoc související s problémy s dyslexií. Přesto, že by se mohla zdát zbytečnou, je linka velmi vytížená. Asociace je velmi rozsáhlá a nabízí různé druhy školení a vzdělávání v oblastech specifických poruch učení pro odborníky. Její hlavní činnost sestává z pomoci rodičům, dětem a pedagogům při výuce (British Dyslexia Association, nedat.).

4.3 Dospělí se SPU ve Spojených státech amerických

Spojené státy americké mají oproti Velké Británii i České republice podstatně složitější legislativu pro pomoc lidem se specifickými poruchami učení. Zasahuje totiž do tří zákonů. Jedním z nich je již zmíněný zákon o vzdělání zdravotně postižených osob (IDEA), který zaručuje pomoc lidem se specifickými poruchami učení, ale pouze do 21 let věku. Je tedy zaměřený na vzdělávání dětí podobně jako školský zákon v České republice (Learning Disabilities of America, 2018).

Dalším americkým zákonem je Rehabilitační zákon, který se zaměřuje na diskriminaci a vyžaduje úpravu pracovních míst pro lidi se zdravotním postižením. Zákon se ale vztahuje pouze na pracovní místa a projekty financované z federálních peněz (Rehabilitation Act of 1973, Section 504, 2016). Zde je nutno zmínit, že ve Spojených

státech amerických jsou specifické poruchy učení klasifikovány jako zdravotní postižení, platí pro ně tedy zákony, které jsou v České republice také standardně dodržovány, ale specifické poruchy učení do jejich dikce nespádají.

Posledním zákonem zmiňujícím osoby se specifickými poruchami učení je zákon pro americké občany s postižením (ADA), proto se vztahuje na všechny společnosti bez ohledu na federální financování, které musí mít ovšem více než 15 zaměstnanců. Jedná se zde hlavně o ochranu před diskriminací (Office of the Law Revision Counsel United States Code, 2019).

4.3.1 Organizace podporující dospělé se SPU v USA

Ve Spojených státech amerických také působí organizace zaměřené na pomoc lidem se specifickými poruchami učení, ovšem i zde, stejně jako v České republice, se jedná o organizace, které nezřizuje stát.

První z nich je Národní centrum pro poruchy učení, jež i přes svůj název nepomáhá pouze lidem se specifickými poruchami učení, ale také s poruchami chování. Hlavním cílem této organizace je celkové zlepšení života lidí se specifickými poruchami učení a chování zejména prostřednictvím informování rodičů, zasahování do školského systému a snahy o zajištění rovných příležitostí pro všechny. Tato organizace financuje 5 programů, mezi nimiž není jen pomoc rodičům, profesionálům a učitelům, ale hlavně pomoc mladým dospělým, již se v ostatních organizacích často nedostává (National Center for Learning Disabilities, nedat.).

Druhou organizací na půdě Spojených států amerických je Nadace pro lidi s poruchami učení v Americe (LDFA). Tato organizace poskytuje finanční prostředky na výzkum a vzdělávání a rozšiřuje veřejné povědomí v oblastech specifických poruch učení. Nadace také poskytuje podporu pro charitativní, vědecké, literární nebo vzdělávací účely a zlepšování služeb pro děti a dospělé se specifickými poruchami učení (Learning Disabilities Foundation of America, nedat.).

Poslední americkou organizací, kterou zde zmíníme, je Asociace lidí se specifickými poruchami učení (LDA). Tato organizace je nezisková a vznikala jako sdružení rodičů dětí se specifickými poruchami učení, dnes už se jedná spíše o sdružení lidí, kteří se o specifické poruchy učení zajímají. Organizace se zaměřuje na výzkum, vzdělání, zvyšování povědomí veřejnosti, ale poskytuje podporu i pro vědecké a literární účely (Learning Disabilities Association of America, nedat.).

4.4 Výzkumy zabývající se SPU v dospělosti

V této části práce zmíníme i výzkumy, které se zabývají specifickými poruchami učení v dospělosti. Přestože je těchto výzkumů opravdu malé množství, vybrali jsme několik nejdůležitějších. V úvodní části se budeme zabývat dvěma zahraničními výzkumy a třemi českými. V závěru podkapitoly poukážeme také na výzkumy, které se věnují postojům k dospělým lidem s poruchami učení.

4.4.1 Zahraniční výzkumy zaměřující se na SPU v dospělosti

Prvním výzkumem je „Celostátní přechodový longitudinální výzkum 2 ministerstva školství“, který byl realizován ve Spojených státech amerických. Do toho výzkumu bylo zapojeno 11 372 studentů se specifickými potřebami (Wagner, Kutash, Duchnowski, & Epstein, 2005). Studenti byli ve věku od 13 do 16 let. Výzkum probíhal od roku 2000 do roku 2009 a byl realizován formou průběžných telefonních rozhovorů s rodiči, studenty a učiteli a spolu s analýzou výsledků ze školy. Dvakrát během této doby proběhl i osobní rozhovor s respondenty (Cameto, Wagner, Newmann, Blackorby & Javitz, 2000).

Výsledky studie jsou velmi zajímavé. Pokud se zaměříme pouze na osoby se specifickými poruchami učení, můžeme se zde dozvědět, že 31,1 % studentů, kteří v průběhu devítiletého výzkumu nastoupili na pomaturitní studium, se cítí zdravotně postiženými, a z nich je zde pouze 6,9 % studentů, kteří si požádají o pomoc při studiu. Z toho můžeme soudit, že naprostá většina studentů se specifickými poruchami učení se snaží vše zvládnout bez pomoci. S tím souvisí i hodnota 54,6 % udávající počet dospělých, kterým se zdál nedostatek pomoci při studiu užitečný (Newmann et al., 2011).

Pokud jde o oblast zaměstnání, v této studii se dozvíme, že nejvíce dospělých se specifickými poruchami učení pracuje v obchodě a dalších službách (13,6 %), oproti tomu v administrativě jich z logického důvodu nalezneme pouze 7,6 %. Pouze u 18,6 % respondentů zaměstnavatelé vědí o tom, že trpí specifickými poruchami učení, z toho pouze v 4,6 případech přijali nějaká opatření. I přesto má 90,9 respondentů pocit, že se s nimi v zaměstnání dobře zachází a 40,7 % je v zaměstnání velmi spokojeno. Poslední zajímavostí je, že 97,1 % respondentů se po skončení studia angažovalo ve vzdělávání, zaměstnávání či školení dalších osob (Newmann et al., 2011).

Další americký longitudinální výzkum se zabýval několika skupinami žáků devátých tříd, kteří končili základní školu mezi roky 1979–1980. Tento výzkum trval 6 let a byl problematický hlavně vzhledem k tomu, že se jednalo pouze o testování na počátku výzkumu a poté znova po šesti letech. Mnoho kontaktů se tedy ztratilo a ve výsledku se jednalo o skupinu 54 respondentů, z nichž bylo 35 respondentů se specifickou poruchou učení a 19 bez specifické poruchy učení. Údaje byly získávány pomocí polostrukturovaných rozhovorů na téma rodiny, vnímání školy, zaměstnání a studia. Rozhovor byl realizován na začátku a na konci studie a prošly jím obě skupiny respondentů (Bettencourt, Zigmond & Thornton, 1989).

Respondenti byli také na začátku studie diagnostikováni metodou WISC-R (Wechslerovou inteligenční škálou pro děti) a metodou WRAT, popsanou v kapitole 1.3 Diagnostika SPU. Toto testování bylo nutné zejména k identifikaci specifických poruch učení. Po šesti letech následovalo opětovné testování metodou WRAT, jehož výsledky zjistily zlepšení nejen ve čtení, ale i v matematice. Dle interview střední školu nedokončilo 20,5 % studentů. Pokud se zaměříme na zaměstnání, zjišťujeme, že 80,0 % studentů se specifickými poruchami učení je zaměstnáno, zatímco u kontrolní skupiny bez specifické poruchy učení je to 74,0 % (Bettencourt, Zigmond & Thornton, 1989).

4.4.2 České výzkumy zaměřující se na SPU

V České republice se bohužel neseťkáme s výzkumy podobného charakteru pravděpodobně z důvodu nízké informovanosti, nedostatečného zájmu i omezených finančních prostředků výzkumníků. Výzkum specifických poruch učení v dospělosti v České republice je tedy odkázán zejména na bakalářské, diplomové a disertační práce. Doposud bylo ale realizováno jen malé množství výzkumných studií v rámci diplomových prací na téma specifických poruch učení v dospělosti. Všichni autoři těchto prací se ale shodují, že specifické poruchy učení působí v každodenním životě jedince mnoho problémů a osoby trpící specifickými poruchami učení jsou ovlivňovány po celý život (Halová, 2017; Kacelová, 2011; Valášková, 2014).

Pospíšilová (2006), která se ve své práci nepřiklonila ani ke kvalitativnímu ani ke kvantitativnímu výzkumu a zvolila výzkum smíšený, zjistila díky tomu mnoho zajímavých informací. Jednalo se o rozhovory a také dotazník, který byl částečně převzatý z dotazníku metody „Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob“, kterou blíže popisujeme taktéž v kapitole 1.3 Diagnostika SPU. Výzkumu se

zúčastnilo celkem 26 osob. Stěžejním výsledkem byla analýza potíží dospělých lidí se specifickými poruchami učení, kde autorka uvádí zejména obtížnou čitelnost písma, problémy s pravopisem a výslovností, obtíže při vyplňování tiskopisů, záměny písmen a číslic a snížené soustředění.

Dalším mírně odlišným výzkumem je diplomová práce Šaškové (2015), která zvolila zaměření na copingové strategie lidí se specifickými poruchami učení. Opět se jednalo o smíšený výzkum, ve kterém byla data získávána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a metodou zvanou Adult Dyslexia Checklist, která se skládá z otázek zaměřených například na to, jak zvládají pochopení významu textu, zda se jim pletou podobná slova a dalších. Dle výsledku byla určena závažnost onemocnění a následovaly polostrukturované rozhovory. Ze závěru se dozvídáme o pěti copingových strategiích běžně užívaných mezi lidmi se specifickými poruchami učení. Jsou jimi zdůraznění jiných schopností, diskuse s druhými, analýza situace a změna strategie, plánování a zvýšení koncentrace.

4.4.3 Výzkumy zabývající se postoji k dospělým lidem s SPU

Měření postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení je ale specifictějším tématem a po provedení rešerše najdeme minimum výzkumů, které byly na toto téma provedeny. Žádný z výzkumů nebyl proveden v České republice a naprostá většina z nich se zaměřuje na období studia vysoké školy, tedy se stále drží více v pedagogické než pracovní rovině, na kterou se zaměřuje tato diplomová práce. Proto v následujících řádcích představíme ty nezajímavější z nich.

První výzkum byl proveden na Univerzitě v Kentucky. Byl zde kombinován kvantitativní výzkum využívající krátkého dotazníku s kvalitativním rozhovorem s cílem pochopit a zjistit postoje ke studentům se specifickými poruchami učení. Jednalo se o 52 respondentů z řad pedagogických pracovníků, ale i vyučujících asistentů či pracovníků v administrativě. (McEldowney, 2004)

Ve výpovědích respondentů se často objevují pochybnosti o tom, zda měl být student vůbec přijat na univerzitu, když nemá pro studium tak dobré předpoklady jako jeho spolužáci. Také se zde objevují obavy ve smyslu změny konzervativních metod výuky, na které jsou učitelé po dlouhé roky zvyklí, ale pro osoby se specifickými poruchami učení nemusí být vhodné. Také se mezi studenty a vyučujícími objevuje dle výpovědí napětí ohledně poskytování úprav studia pro studenty se specifickými poruchami učení. Někteří

učitelé či spolužáci totiž mohou mít pocit, že je pro ně studium pak příliš lehké, nebo že si studenti poruchy učení vymýšlejí pro zjednodušení studia. (McEldowney, 2004)

Mnoho výpovědí ale bylo naopak i pozitivních, vyučující oceňovali, že je studenti se specifickými poruchami učení podporují v kreativité a v tom, jak zkoušet, tak aby bylo zkoušení fér. Zdůrazňují, že je třeba vybudovat dobrý vztah se studentem, ale i s vedením, aby bylo možno studentovi výuku upravit tak, jak je to pro něj vhodné. A v neposlední řadě zdůrazňují důležitost informovanosti o problematice, pomoci, podpůrných materiálů a financích. Tyto aspekty dle výpovědí umožní vyučujícím uzpůsobit výuku tak, aby umožňovala ke každému studentovi individuální přístup. (McEldowney, 2004)

Druhým výzkumem, který také proběhl na univerzitě, ale je podstatně novější je výzkum Lipky Khouriho, a Shecter-Lenera (2019), který si pro výzkum vybral menší univerzitu v Izraeli. Zde se jednalo o kvantitativní dotazník, tedy výsledky nejsou tak obsáhlé jako v předchozím zmiňovaném výzkumu. Dotazník vyplnilo 53 zaměstnanců univerzity a dotazoval se zejména na zkušenosti na fakultě ale také na znalosti o samotných poruchách učení a samozřejmě na postoje zaměstnanců.

Z odpovědí zaměstnanců této univerzity vyplynula snaha studentům studium přizpůsobit i velké zkušenosti, které vyučující na této univerzitě se studenty se specifickými poruchami učení mají. Přesto se ale ve výsledcích objevilo, že by uvítali další vzdělání stran zlepšení adaptace výuky i obecných znalostí o specifických poruchách učení. (Lipka, Khouri, & Shecter-Lerner, 2019)

Třetí univerzitní výzkum proběhl na větší univerzitě a zapojilo se do něj 300 respondentů. Je velmi zajímavý, protože se nezaměřil pouze na studijní výsledky a proces učení, ale i na kontakt s univerzitou a různé administrativní záležitosti. Jednalo se totiž nejen o studenty a vyučující ale i o další zaměstnance univerzity jako jsou administrativní pracovníci, pracovníci knihovny a další. Výzkum byl proveden kvantitativní metodou a zajímal se o všeobecné znalosti o specifických poruchách učení, znalosti o možnostech přizpůsobení výuky, nebo i o samotnou ochotu tyto možnosti využít. (Murray, Flannery & Wren, 2008)

Respondenti v tomto výzkumu byli otevřenější k možnosti vypomoci studentům v praktických věcech jako je například přečtení formulářů, výpomoc s administrativními záležitostmi, nebo poskytnutí většího množství času při vyplňování testů. Nicméně i tito zaměstnanci projevíli zájem o větší množství informací o tom, co specifické poruchy učení

jsou a jak mohou studentům se specifickými poruchami učení přizpůsobit studium i kontakt se školou či jaké jsou probíhající programy podpory, které mohou studenti v různých případech využít. (Murray, Flannery & Wren, 2008)

Postoje laické veřejnosti byly ale ústředním tématem pouze následujících dvou výzkumů. První z nich se zajímal o vnímání specifických poruch učení americkou veřejností a postoj k nim. Jednalo se o výzkum realizovaný na více než 12 000 osob nad 18 let, se kterými proběhly telefonické rozhovory na toto téma. Z výsledků je patrné, že si Američané uvědomují závažnost specifických poruch učení, ale zároveň je příliš často nechápou. Běžnou domněnkou je, že se jedná o součást mentální retardace, slepoty a emocionálních problémů. Celých 89 % Američanů má pocit, že lidé se specifickými poruchami učení trpí ponižením, a 65 % věří, že mohou být zaměstnanci propuštěni, když veřejnost zjistí, že mají specifické poruchy učení (Gerber, 2012).

Posledním výzkumem, který v této kapitole zmíníme, je britský výzkum zaměřený na zjištění laických znalostí a názorů, týkajících se dyslexie. Jednalo se o kvantitativní výzkum, kterého se zúčastnilo 380 respondentů. Sběr dat probíhal na veřejných místech jako jsou knihovny, kavárny a podobně. Dotazník obsahoval 62 otázek a věnoval se mýtům o dyslexii, spojitosti s duševním zdravím či různým výrokům o dyslexii, se kterými měl respondent vyjádřit míru souhlasu. (Furnham, 2013)

Z výsledků vyplynulo, že většinová společnost si udržuje víru, že lze dětem s dyslexií pomoci vyšší intenzitou studia či speciálními metodami výuky. Povědomí o tom, že se jedná o poruchu učení a jaké jsou hlavní problémy dyslexie, měla přibližně polovina respondentů. Znalosti o etiologii poruchy ale nejsou lidem tak široce známé. Překvapením studie je zjištění, že lidé, kteří znají ve svém okolí člověka s dyslexií, si méně často myslí, že se jedná o poruchu biologického původu, o to více věří ve funkčnost častějšího procvičování či speciální výuky pro děti s dyslexií. Autor zde ale také poukazuje na fakt, že se jednalo o výzkumnou studii s poměrně malým výzkumným souborem, který byl vybírán na určených místech, tedy jednalo se spíše o mladší respondenty s vyšším vzděláním, než by byl reprezentativní výzkumný soubor. (Furnham, 2013)

Poslední dva výzkumy jsou pro tuto diplomovou práci obzvláště důležité, protože jejich cílem bylo zjistit laické povědomí o dyslexii a specifických poruchách učení, a hlavně postoje veřejnosti k této specifické poruše učení. Tyto výzkumy jsou ale také výjimečné tím,

že se, jako jedny z mála, se zaměřují na poruchy učení v běžném životě, a nejen ve vzdělávacím procesu.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Tato práce volně navazuje na kvalitativní výzkum uskutečněný Gregorovou v roce 2019, jehož výsledky ukázaly mimo jiné, že se většina respondentů za specifické poruchy učení stydí a své okolí o nich neinformují, protože se obávají předsudků. Tuto obavu mohly částečně způsobit odmítavé zkušenosti z dětství a zejména studia, ale několik respondentů uvedlo i nepříjemné zkušenosti v průběhu dospělosti. Respondenti uváděli výrazný vliv, který má tato skutečnost na jejich sociální život či seznamování s potencionálními partnery a partnerkami i fungování v zaměstnání.

Po sepsání výsledků tohoto výzkumu tedy vyvstalo několik dalších témat, o které by bylo záhodno se v kontextu života dospělých lidí se specifickými poruchami učení zajímat. Jedním z nich je právě otázka, zda se dospělí lidé s poruchami učení obávají předsudků na základě uvedených nepříjemných situací z období studia, či se předsudky opravdu v české společnosti objevují. Respondenti totiž uvedli, že poruchy učení před většinou svých známých a přátel tají z důvodu studu či předcházejících nepříjemných zkušeností, tedy se ani oni příliš často s postoji veřejnosti k této problematice nesetkávají (Gregorová, 2019).

V návaznosti na tyto informace je cílem práce ověřit právě míru předsudků v české společnosti vůči dospělým lidem se specifickými poruchami učení. A to nejen na základě informovanosti o specifických poruchách učení, ale i na základě akceptace člověka se specifickými poruchami učení na různých pracovních pozicích nebo v rodinném životě zejména ve spojitosti s péčí o děti, což jsou také témata, která respondenti s obavami zmiňovali.

Mimo návaznost na bakalářskou práci bychom rádi zjistili i rozdílnost postojů u osob se středoškolským a vysokoškolským vzděláním. Přestože se může zdát, že tyto dvě skupiny nejsou tolik rozdílné, množství osob se specifickými poruchami učení se v obou skupinách značně liší. Zatímco Pokorná (2010b) uvádí, že v běžné populaci se vyskytuje asi devět procent osob se specifickými poruchami učení, dle dostupných dat (MŠMT, 2010) víme, že podporu na vysoké škole využívá pouze 0,18 procenta studentů. Jistě jsou mezi studenty vysokých škol s poruchami učení i tací, kteří podporu nevyužijí, přesto ale neočekáváme, že by procento osob se specifickými poruchami učení na vysoké škole bylo stejné jako v běžné

populaci. Můžeme tedy předpokládat, že lidé s vysokoškolským vzděláním se s lidmi se specifickými poruchami učení tak často v běžném životě nesetkávají.

Posledním a neméně důležitým cílem práce je zjistit validitu a reliabilitu testu, který jsme pro změření postojů veřejnosti k dospělým lidem s poruchami učení použili. Byl vytvořen na základě předcházejícího kvalitativního výzkumu Gregorové (2019) a dalších postojových škál Attitudes Toward Obese Persons Scale autorů Allisona, Basila, a Yukera z roku 1991 (in Pipová, Dolejš, Suchá, Kostková, & Urešová, 2021) a Anti-fat Attitudes Questionnaire (Crandall, 1994; Pipová, Kostková & Dolejš, 2019). Podrobnější informace týkající se vytváření testu jsou uvedeny v kapitole 6.1.2. Dotazník vlastní konstrukce. Validita a reliabilita je pro prezentaci a interpretaci výsledků klíčová, proto psychometrické charakteristiky zařazujeme zde i jako jeden z cílů diplomové práce.

6 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Vzhledem k výše popsanému výzkumnému problému jsme zvolili kvantitativní typ výzkumu, který je charakteristický zejména prací s numerickými daty. V tomto výzkumu používáme nejčastěji dedukci, cílem je tedy nejčastěji snaha ověřit vztahy mezi proměnnými, jejichž vztah již před výzkumem známe (Švaříček, & Šed'ová, 2014). V kvantitativním výzkumu je důležité použít takové metody, které jsou validní a reliabilní. Pokud totiž metody nedosahují dostatečné validity a reliability, nikdy si nemůžeme být jisti výsledkem výzkumu.

Sběr dat probíhal prostřednictvím online dotazníkového šetření na platformě vyplňto.cz. Tento sběr je velmi výhodnou metodou ve výzkumu, který se zaměřuje na sběr velkého množství informací od velkého množství respondentů. Hlavní výhodou dotazníku je, že je možné ho šířit v podstatě kdekoli na internetu a nejsme omezeni na setkání s respondenty. To souvisí také s plnou anonymitou, kterou online dotazník poskytuje, respondent vyplňuje dotazník v pohodlí domova, není vystaven situacím, kdy musí na osobní otázku odpovědět cizí osobě. S tím ale může také souviset vyšší pravděpodobnost falešných či opakovaných vyplnění.

6.1 Testové metody

Výzkumná baterie použitá v níže popsaném výzkumu obsahovala nejen základní otázky týkající se věku, pohlaví a nejvyššího dosaženého vzdělání, ale i škálu otevřenosti vůči zkušenosti NEO PI-R a baterii otázek týkajících se postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. Pro měření proměnné totiž neexistuje žádný již použitý dotazník, který by bylo vhodné v naší dotazníkové studii použít, proto jsme se rozhodli pro vytvoření vlastního. V následujících řádcích je uveden podrobnější popis obou dotazníků.

6.1.1 Inventář NEO PI-R

Pro kontrolu validity dotazníku byl použit jeden z celosvětově nejpoužívanějších osobnostních dotazníků NEO PI-R. Tento osobnostní dotazník vychází z pětifaktorové teorie, která je v současnosti jednou z nejuznávanějších teorií osobnosti a v posledních

letech se těší velké oblibě výzkumníků zkoumajících osobnostní vlastnosti respondenta. Pětifaktorová struktura byla původně vytvořena na základě analýzy adjektiv popisujících osobnostní vlastnosti jedince. V návaznosti na toto zjištění Costa a McCrae vytvořili pětifaktorový inventář, ze kterého česká adaptace NEO PI-R vychází (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Inventář NEO je nejznámější a nejpoužívanější psychodiagnostickou metodou pro identifikaci pěti dimenzí osobnosti – neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost. Každá škála je reprezentována 6 subškálami a každá tato subškála obsahuje 8 položek. Celkem tedy inventář obsahuje 240 položek. Tento inventář lze použít nejen k sebesouzení, ale i k posouzení druhými. Metoda se zaměřuje na údaje o každé ze zmíněných charakteristik osobnosti, tedy má za cíl obsáhnout informace o celkové osobnosti člověka. Na položky respondenti odpovídají reakcí na výroky na pětibodové Likertově škále vymezené slovy: nevystihuje, spíše nevystihuje, neutrální, spíše vystihuje, úplně vystihuje. Inventář lze prezentovat individuálně či skupinově a jeho zadání i výpočet výsledků je možno provést analogicky formou tužka-papír, či digitálně za pomoci softwaru (Hřebíčková, 2004).

Reliabilita inventáře NEO PI-R byla měřena za pomoci vnitřní konzistence. Cronbachova alfa se pohybuje mezi 0,91 a 0,88. Jedná se tedy o uspokojivou reliabilitu. Jedinou výjimkou je subškála Hodnoty, jejíž reliabilita je problematická i v odlišných jazykových verzích. Validita inventáře byla ověřena za pomoci korelačního koeficientu mezi NEO PI-R, Inventáře přídavných jmen, Neverbálního testu FF-NPQ Five Factor – Nonverbal Personality Questionnaire a zkrácené verze NEO-FFI. Korelační koeficienty mezi stejnými dimenzemi dosahovaly vyšších hodnot než koeficienty mezi jinými dimenzemi, což ukazuje na konvergentní validitu inventáře (Hřebíčková, 2004).

V následujících řádcích se zaměříme na škálu Otevřenost vůči zkušenosti, neboť byla v našem výzkumu využita pro ověření reliability dotazníku vlastní konstrukce, je tedy vhodné popsat její základní charakteristiky včetně ukázek položek v tab. 1. Otevřenost vůči zkušenosti vyjadřuje živou představitost, citlivost na estetické podněty, vnímavost k vnitřním pocitům, upřednostňování rozmanitostí, zvědavost a nezávislý úsudek. Osoby dosahující vysokých skóre v této škále se tedy více zajímají o nové zkušenosti, prožitky a dojmy, a jsou vnímavějším prožitkům. Osoby s nízkým skórem mají naopak tendenci chovat se konvenčně, dávají přednost známému a osvědčenému. Tato škála se dále dělí na subškály Fantazie, Estetické prožívání, Prožívání, Novátorské činnosti, Ideje a Hodnoty. Pro

názornost uvádíme vybrané položky se zařazením do subškály v tabulce Tab. 1. Z důvodu autorských práv totiž nelze uvést plné znění metody v přílohách práce.

Tab. 1: Ukázky položek NEO PI-R Otevřenost vůči zkušenosti se zařazením do subškály

Subškála	Ukázka položek
Fantazie	Mám bohatou představivost. <i>Snažím se udržet své myšlenky v realistických mezích, bráním se fantaziím.</i>
Estetické prožívání	<i>Estetika a umění pro mě nemají zvláštní význam.</i> Občas se zcela ponořím do tónů hudby.
Prožívání	Život bez silných emocí by pro mne nebyl zajímavý. <i>Málokdy prožívám silné emoce.</i>
Novátorské činnosti	<i>Trvám na zavedeném způsobu života.</i> Myslím, že je zajímavé učit se novým věcem a rozvíjet další záliby.
Ideje	Často si rád(a) pohrávám s teoriemi nebo abstraktními myšlenkami. <i>Vyžívám se v řešení problémů a hádek.</i>
Hodnoty	<i>Je zbytečné, aby člověk naslouchal rozdílným názorům, protože si z nich stejně nedovede žádný vybrat.</i> Domnívám se, že právní řád by se měl přizpůsobovat potřebám stále se měnícího světa.

Pozn.: kurzívou jsou označeny reverzní položky

6.1.2 Dotazník vlastní konstrukce

Vzhledem k tomu, že téma postojů veřejnosti k dospělým lidem s poruchami učení není široce zkoumané a neexistuje žádný test, který by se měření této charakteristiky věnoval, jsme vytvořili test vlastní konstrukce.

V návaznosti na předcházející výzkum Gregorové (2019) jsme zvolili několik témat, která by bylo vhodné v dotazníku zmínit, jednalo se především o postoje veřejnosti k tomu, jak si vedou dospělí lidé s poruchami učení v práci a v rodině, zejména při výchově dětí. Tato dvě témata byla respondenty s obavami zmiňována, proto jsme uznali za vhodné tyto otázky zařadit. Další inspirací pro tvorbu položek byly testy Attitudes Toward Obese Persons Scale autorů Allisona, Basila, a Yukera z roku 1991 (in Pipová, Dolejš, Suchá, Kostková, & Uřešová, 2021), Modern and Classical Attitudes Scales toward People with Intellectual Disabilities (Akrami, Ekehammar, Claesson, & Sonnander, 2006) a Anti-fat Attitudes Questionnaire (Crandall, 1994; Pipová, Kostková, Dolejš, 2019) v neposlední řadě byla také

zařazena otázka Bogardusovy škály sociální distance (Hayesová, 2013) a několik otázek zjišťujících základní informovanost o specifických poruchách učení.

Dotazník obsahoval 40 výroků o dospělých osobách se specifickými poruchami učení, na které respondenti odpovídali klasickou škálou Likertova typu: vůbec nesouhlasím, spíše nesouhlasím, neutrální, spíše souhlasím, úplně souhlasím. Pětibodová škála s tímto zněním odpovědí byla zvolena nejen proto, že se jedná o jednu z nejpoužívanějších možností měření postojů, ale také proto, že v kombinaci s inventářem NEO PI-R je pro respondenty uživatelsky přívětivější, když je umožněno v celém dotazníku odpovídat stejným stylem. Protože dotazník obsahoval i reverzní položky, bylo pro stanovení hrubých skóre vycházeno z nejpoužívanějšího (Břicháček, 1978) řazení tedy vyšší skóre ukazuje pozitivnější postoj k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. Minimální hodnotou, které mohli respondenti dosáhnout bylo 39 bodů, tou maximální bylo 195 bodů.

Z obavy o dobrou srozumitelnost dotazníku byla před samotným výzkumem provedena pilotní studie. Obsah dotazníku byl prezentován deseti potencionálním respondentům různého věku a vzdělání. Na základě této informace byl upraven odhad času potencionálního vyplnění uvedený v průvodním dopise z patnácti na dvacet minut, položka týkající se nejvyššího dosaženého vzdělání byla rozšířena o podrobné popisky u každé odpovědi („*Základní vzdělání (9 ročníků základní školy)*“) a jedna z položek byla mírně přeformulována („*Lidé s poruchami učení při práci nemají systém. > Lidé s poruchami učení nemají při práci systém*“). Další výtky potencionálních respondentů se týkaly inventáře NEO PI-R, do jehož znění bohužel není možné zasahovat.

Pro názornost uvedeme i zde několik položek dotazníku včetně informace o původním zdroji, na základě, kterého jsme se při tvorbě položky inspirovali. Plné znění dotazníku čtenář nalezne v přílohách této diplomové práce.

Attitudes Toward Obese Persons Scale (Allison, Basil & Yucker 1991 (in Pipová, Dolejš, Suchá, Kostková, & Urešová, 2021),

- Lidé bez poruchy učení jsou šťastnější než lidé s poruchou učení.
- Lidé se za poruchy učení často stydí.

Modern and Classical Attitudes Scales toward People with Intellectual Disabilities (Akrami, Ekehammar, Claesson, & Sonnander, 2006)

- Společnost vyvinula dostatečné úsilí ve prospěch lidí s poruchami učení.
- Společnost se o lidi s poruchami učení stará více, než je spravedlivé vůči ostatním skupinám lidí.

Anti-fat Attitudes Questionnaire (Crandall, 1994; Pipová, Kostková, Dolejš, 2019):

- Mám sklon myslet si, že lidé s poruchami učení jsou trochu nedůvěryhodní.
- Kdybych byl/a zaměstnavatel hledající pracovníky, asi bych nezaměstnal/a člověka s poruchou učení.

Bogardusova škála sociální distance (Hayesová, 2013):

- Nechtěl/a bych si vzít osobu s poruchou učení.

6.2 Formulace hypotéz ke statistickému testování

V návaznosti na cíle výzkumu, uvedené v kapitole 5. Výzkumný problém byly formulovány následující hypotézy. Pro objasnění východisek pro formulaci hypotéz poskytujeme v několika řádcích důvody pro jejich volbu a formulaci.

- **H1:** Muži skórují v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení výše než ženy.

Barr a Bracchitta ve své studii z roku 2012 zaměřené na změření postojů k osobám se zdravotním postižením uvádí signifikantní rozdíl mezi postoji žen a mužů. Formulaci hypotézy jsme ale také přizpůsobili faktu, že se mezi muži objevují poruchy učení častěji než mezi ženami (Zelinková, 2003). Kontaktní hypotéza, která popisuje princip vzájemného ovlivnění negativních předsudků či postojů na základě blízkosti či setkávání se s osobou na kterou výzkum postojů míří (Allport, 2004), jsme tedy stanovili předpokládaný vyšší skór v mužské skupině.

- **H2:** Osoby s nejvyšším dokončeným vzděláním sekundárního typu skórují v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení výše než osoby s nejvyšším dokončeným vzděláním terciálního typu.

I zde jsme se při formulaci hypotézy řídili Allportovou (2004) kontaktní hypotézou. Množství osob se specifickými poruchami učení ve skupině s nejvyšším dokončeným vzděláním terciálního typu je totiž dle dostupných dat (MŠMT, 2010) 0,18 %. To je oproti 9 % v běžné populaci (Pokorná, 2010b) a 3–4 % na základních školách (Zelinková, 2003) výrazně méně. Vysokoškolsky vzdělaní respondenti se tedy s dospělými se specifickými poruchami učení setkají pravděpodobně méně.
- **H3:** Lidé, kteří mají blízký vztah k dospělému člověku se specifickými poruchami učení dosahují vyššího skóru v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.

Barr a Bracchitta na základě své studie z roku 2012 uvádí, že mít přítele s handicapem je spojeno s méně mylnými představami a větším optimismem ohledně života. Na základě toho a v kombinaci s Allportovou (2004) kontaktní hypotézou můžeme formulovat výše uvedenou hypotézu.
- **H4:** Existuje vztah mezi skórem v dotazníku měřícím postoje k dospělým lidem se specifickými poruchami učení a věkem respondentů.

Přestože vliv věku na předsudky a postoje respondentů je poměrně široce prozkoumán (Domagała-Zyšk, 2021; Tyler & Schuller, 1991), rozhodli jsme se i v tomto výzkumu ověřit, zda se objevuje spojitost věku přímo s postojem k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. Autoři Barr a Bracchitta (2012) uvádí, souvislost sklonu k mylným představám častěji u mladších respondentů. Můžeme tedy na tomto principu stanovit naši hypotézu.
- **H5:** Existuje souvislost mezi skórem respondentů v dotazníku NEO-PI-R škála Otevřenost vůči zkušenosti a dotazníkem měřícím postoje k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.

Propojení otevřenosti jako osobnostního rysu s předsudky či postoji je poměrně častým podnětem k výzkumu (McCrae, 1996; Komiya, Good, & Sherrod, 2000;

Collani & Grumm, 2009). Proto jsme se na základě výzkumu von Collaniho a Grumma (2009), který dokazuje zápornou korelaci mezi otevřeností vůči zkušenosti a předsudky ($r=0,12$), rozhodli ke stanovení této hypotézy. Tedy osoby skórující v otevřenosti vůči zkušenosti výše, mají méně předsudků a méně odmítavé postoje.

- **H5:** Existuje vztah mezi skórem v dotazníku měřícím postoje k dospělým lidem se specifickými poruchami učení a věkem respondentů.

Přestože vliv věku na předsudky a postoje respondentů je poměrně široce prozkoumán (Domagała-Zyśk, 2021; Tyler & Schuller, 1991), rozhodli jsme se i v tomto výzkumu ověřit, zda se objevuje spojitost věku přímo s postojem k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. Autoři Barr a Bracchitta (2012) uvádí, souvislost sklonu k mylným představám častěji u mladších respondentů. Můžeme tedy na tomto principu stanovit naši hypotézu.

7 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Pro správnou interpretaci výsledků prezentovaného výzkumu je nutné podrobně popsat výzkumný soubor včetně podrobného popisu procesu sběru dat.

7.1 Sběr dat

Po rešerši zdrojů a pilotní studii zmíněné v kapitole 6.1.2 Dotazník vlastní konstrukce, byl vytvořen kompletní dotazník, který byl prezentován od 2. 1. 2022 do 10. 3. 2022 na portále vyplíto.cz. Tento formát dotazníku jsme zvolili zejména z důvodu uživatelské přívětivosti pro respondenty. Dotazník byl s žádostí o vyplnění prezentován v několika vlnách na sociálních sítích jako je Facebook, Instagram a eMimino. Také byla využita streamovací služba Twitch, která se v dnešní době těší velké popularitě. Žádosti o pomoc s rozšířením byly zasílány i do soukromých zpráv potencionálních respondentů nejen na Facebooku ale i na Instagramu. Jednalo se tedy o příležitostný sběr dat kombinovaný s metodou sněhové koule.

7.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor sestával z 403 respondentů ve věku 18 až 65 let. Výzkum tedy obsahuje odpovědi respondentů ze všech věkových kategorií dospělosti. Směrodatná odchylka na úrovni 8,6 věku při průměru 27,6 naznačuje, že se jednalo spíše o mladší respondenty, což se dá vzhledem k metodě sběru dat očekávat. Dotazník vyplnilo 221 žen a 177 mužů, jedná se tedy o poměr 54,84 % a 43,92 %. Kolonku „Jiné/Nechci uvést“ zvolilo 7 respondentů tedy 1,74 %.

Co se týká nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů, nejčastěji zastoupenou kategorií bylo střední vzdělání – s maturitní zkouškou, které uvedlo 177 (43,92 %) respondentů. Druhou nejčastěji uváděnou odpovědí v dané kategorií bylo vysokoškolské vzdělání bakalářské – s titulem Bc., BcA, kterou zvolilo 75 respondentů (18,61 %) a třetí nejčastější kategorií vysokoškolské magisterské – s titulem Mgr., MgA., Ing., Ing. arch., MUDr., MDDr., MVDr., JUDr., PhDr., RNDr., PharmDr., ThLic., ThDr., kterou zvolilo 74 (18,36 %) respondentů. Podrobnější popis pak nabízí tabulka **Tab. 2:** „Deskriptivní charakteristiky souboru mužů a žen z hlediska věku“

Tab. 2: Deskriptivní charakteristiky souboru mužů a žen z hlediska věku

skupina	počet	průměr	sm. odch.	minimum	maximum
ženy	221	29,2	9,3	18	65
muži	177	25,8	7,3	18	55
celý soubor	403	27,6	8,6	18	65

Poslední důležitou otázkou, kterou je třeba z hlediska souboru zmínit, je informace o tom, zda jsou si respondenti vědomi toho, že by ve svém okolí měli přátele/blízké s poruchami učení. Celých 188 (46,7 %) respondentů uvedlo, že přátele mezi lidmi s poruchami učení má. Opačný pól zvolilo pouze 25 (6,2 %) respondentů. Ostatní odpovědi jsou prezentovány v tab. 3.

Tab. 3: Odpověď na otázku „Mám přátele, kteří mají poruchu učení“

odpověď	četnost	relativní četnost
ano	188	46,6 %
spíše ano	94	23,3 %
nevím	64	15,9 %
spíše ne	25	6,2 %
ne	32	7,9 %

Protože se jednalo o internetový sběr dat, jsou prezentovány pouze úplné odpovědi respondentů ve vymezeném věku, který jsme pro výzkum zvolili a který jsme uvedli v průvodní dopise. Nevíme tedy, zda někteří respondenti nelhali, případně kolik respondentů bylo osloveno, ale dotazník nevyplnilo z důvodu nevyhovujícího věku. Nicméně je nám dostupný i údaj popisující poměr pouze zobrazených a úplně vyplněných dotazníků, kdy dotazník dokončilo pouze 50,1 % respondentů, kteří jím byli osloveni natolik, aby dotazník otevřeli.

Přestože je soubor 403 respondentů poměrně rozsáhlý, reprezentativnost může být narušena zaměřením na populaci pouze na internetu, což může zkreslovat postoje populace vyššího věku, která není tak častým uživatelem internetu a sociálních sítí. Další vliv může mít využití příležitostného výběru, kdy přirozeně dotazník častěji vyplňují lidé se zájmem o problematiku.

7.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

V souvislosti s provedením výzkumu je také důležité odpovědět na etické otázky, které mohou v průběhu čtení diplomové práce vyvstat. Ochrana soukromí respondenta je totiž neopomenutelnou součástí všech psychologických výzkumů, a to zejména těch, které zjišťují citlivé informace o respondentech. Získávání dat prostřednictvím online dotazníku zajišťuje velmi vysokou míru anonymity respondenta. Přestože dotazník na portále vyplnto.cz umožňuje kontrolu opětovného vyplnění na základě IP adresy, rozhodli jsme se v zájmu zvýšení anonymity respondentů tuto možnost nevyužít, tedy tato informace o respondentech nebyla nikde uložena.

V dotazníku respondenti neuváděli žádná citlivá data ani osobní informace, na základě kterých by byli identifikovatelní. Případné otázky či doplňující poznámky k dotazníku mohli respondenti anonymně prezentovat v diskusi, kterou portál vyplnto.cz u dotazníků umožňuje. Požaduje se zde pouze zadání přezdívky. Několik respondentů tuto možnost využilo a odpovědi od výzkumníků se jim dostalo většinou v řádu hodin. Další možností, která ale nebyla natolik anonymní, byla možnost kontaktovat výzkumníky přímo na univerzitním e-mailu, který byl uveden v průvodním dopise. Tuto možnost však nikdo z respondentů nevyužil. Poslední neanonymní možností byly komentáře na sociálních sítích přímo pod sdíleným dotazníkem. Této možnosti dotazování také využilo několik respondentů, pravděpodobně zejména proto, že kontakt s výzkumníky na této platformě probíhal v podstatě v reálném čase. Šlo tedy v podstatě o debatu.

Respondenti se do výzkumu zapojovali dobrovolně a měli možnost od výzkumu odstoupit kdykoli v průběhu vyplňování. Tuto možnost využilo 49,9 % respondentů. V průvodním dopise byli respondenti také informováni o tom, že s daty bude nakládáno podle platné legislativy v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů a také o tom, že výsledky budou použity pro účely diplomové práce zadané na Univerzitě Palackého v Olomouci. Pro zaslání výsledků mohli respondenti výzkumníkům zanechat kontakt.

8 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Průběh nakládání se sebranými daty se pokusíme přiblížit v následující kapitole. Protože byl ale sběr dat proveden nestandardizovaným dotazníkem vlastní konstrukce, je nutné zaměřit se zpočátku zejména na výsledky jeho psychometrických charakteristik. Tyto informace totiž mohou být velmi důležité při studiu a vlastní interpretaci výsledků výzkumu, neboť test je důležitou proměnnou, která výrazně ovlivňuje kvalitu provedeného výzkumu.

8.1 Psychometrické charakteristiky testu

Základní psychometrické charakteristiky testů a dotazníků označují pojmy validita a reliabilita. V následujících řádcích se tedy budeme věnovat oběma těmto pojmům i konkrétním psychometrickým charakteristikám testu vlastní konstrukce, který jsme pro měření postojů k dospělým lidem s poruchami učení použili. V závěru podkapitoly shrneme i výsledky faktorové analýzy, kterou jsme provedli také.

8.1.1 Reliabilita

Reliabilita, někdy nazývaná českým pojmem spolehlivost testu, označuje informaci o tom, nakolik je test ovlivněn náhodnou chybou při vyplňování. Jednou z možností ověření reliability je například opakované testování, které chybu při vyplňování ukáže.

My jsme se reliabilitu testu rozhodli ověřit za pomoci split-half reliability a vnitřní konzistence testu. Pro tyto výpočty, stejně jako pro všechny ostatní výpočty v této diplomové práci byl použit program Statistica 13.

Split-half reliabilita zjišťuje reliabilitu testu na základě rozdělení položek na dvě poloviny. My jsme v tomto případě využili sudé a liché položky, kdy se následně vypočítá hrubý skóre obou skupin a jejich vzájemná korelace. Pro přesnější odhad split-half reliability je ale nutné také využít korekci za pomoci Spearman-Brownova vzorce, který nám umožní aplikovat odhad reliability na celý test, přestože byl rozdělen na poloviny. Po této korekci je odhad split-half reliability stanoven na 0,92.

Split-half odhad reliability může být ovlivněn mnoha aspekty, zejména rozdělením položek do skupin. Proto v dalším odstavci prezentujeme odhad reliability jako vnitřní

konzistence. Kombinace těchto dvou odhadů reliability umožňuje získat detailnější pohled na psychometrické charakteristiky testu.

Odhad reliability na principu vnitřní konzistence testu je označován koeficientem Cronbachova alfa. Tento koeficient na základě dat dotazníku vlastní konstrukce při využití všech položek dosahuje hodnoty 0,91. Nicméně při kontrole alfy po odstranění jednotlivých položek bylo zjištěno, že odstranění položky číslo 14 (*Lidé s poruchami učení mají pocit, že nejsou tak dobří jako ostatní lidé.*), položky číslo 17 (*Lidé s poruchami učení dostávají v médiích příliš malou pozornost.*) a položky číslo 19 (*Lidem s poruchami učení často trvá, než si najdou správný způsob, jak zpracovat novou informaci.*) umožní zvýšit Cronbachovu alfu na 0,92. Tyto položky tedy byly z dotazníku odstraněny a v následných výpočtech s nimi již nebude počítáno. Je však důležité mít na paměti, že Cronbachova alfa označuje spodní odhad reliability testu.

8.1.2 Validita

Validita neboli správnost testu určuje míru, nakolik test opravdu měří charakteristiku, kterou měřit chceme. Pro ověření validity jsme vybrali validitu souběžnou neboli konvergentní. Tato validita vychází z teorie, která dokazuje vazbu mezi dvěma metodami. V našem případě mezi široce používanou škálou Otevřenost vůči zkušenosti dotazníku NEO PI-R a dotazníkem vlastní konstrukce měřícím postoje k dospělým lidem s poruchami učení, jejichž propojení dokazuje výzkum von Collaniho and Grumma (2009), který uvádí zápornou korelaci s předsudky $r = -0,12$.

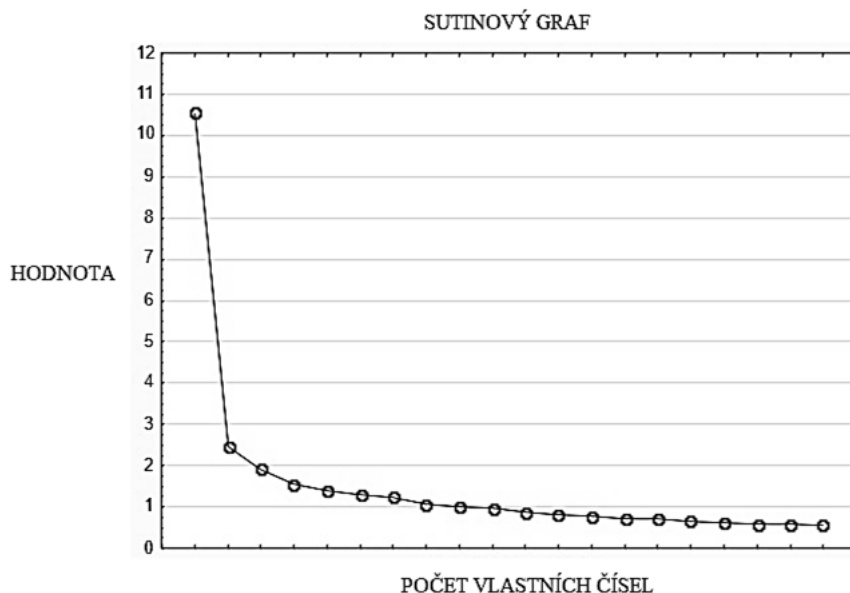
Pro tento výpočet byl v našem případě využit Pearsonův korelační koeficient, který je nejčastěji využívaným korelačním koeficientem v psychologickém výzkumu. Korelace dosahuje úrovně $r = -0,39$, zatímco p-hodnota je menší než 0,001. Přijímáme tedy alternativní hypotézu o tom, že je mezi danými veličinami vztah. Díky dosažené hodnotě, p můžeme prohlásit, že se jedná o velmi vysoce signifikantní výsledek, což dokazuje konvergentní validitu dotazníku.

8.1.3 Faktorová struktura dotazníku

Jako poslední charakteristiku testu zde zmíníme faktorovou strukturu dotazníku, protože i tento aspekt dotazníku může být důležitý z hlediska jeho interpretace. Pro zjištění faktorové struktury dotazníku byla využita metoda hlavních komponent, která je pro psychologický výzkum nejvhodnější. Na základě sutinového grafu (graf. č. 1) pozorujeme

nezřetelné rozdělení faktorů, rozhodli jsme se tedy určit množství faktorů na základě faktorových zatížení jednotlivých položek.

Graf č. 1: Sutinový graf



Po této analýze vyplynuly pouze čtyři faktory, v nichž položky mají společné aspekty, a je tedy možné faktory pojmenovat. První faktor jsme dle položek pojmenovali „Informovanost o dospělých lidech se specifickými poruchami učení“. Jedná o nejsilnější ze všech čtyř faktorů. Jeho síla činí 17 %, tedy 17 % celého dotazníku se řadí do této škály. Obsahuje například tyto položky:

- „*Lidé s poruchami učení mají nižší inteligenci.*“
- „*Děti rodičů s poruchami učení nezvládají studium.*“
- „*Lidé s poruchami učení mají problém s dokončováním činností.*“

Druhým nejsilnějším faktorem jsou „*Předsudky v zaměstnání*“, jeho síla je 10 %. Obsahuje například tyto položky:

- „*Nelíbilo by se mi, kdyby člověk s poruchou učení učil mé děti český jazyk.*“
- „*Nelíbilo by se mi, kdyby mě člověk s poruchou učení operoval.*“

Třetí faktor jsme pojmenovali jako „*Sociální aspekt specifických poruch učení v dospělosti*“. Jeho síla dosahuje 6 % a obsahuje například tyto položky:

- „*Společnost vyvinula dostatečné úsilí ve prospěch lidí s poruchami učení.*“
- „*Lidé se za poruchy učení často stydí.*“

Položka „*Kdybych byl/a zaměstnavatel hledající pracovníky, asi bych nezaměstnal/a člověka s poruchou učení.*“ je v tomto faktoru problematičtější, protože je její zatížení téměř stejné pro první a třetí faktor, nicméně vyšší hodnotu vykazuje pro první faktor, byla tedy zařazena tam.

Poslední faktor jsme pojmenovali „*Návyky dospělých osob se specifickými poruchami učení*“ jeho síla je 5 % a obsahuje například tyto položky:

- „*Pokud by se lidé s poruchami učení ve škole více snažili, žádné problémy by teď neměli.*“
- „*Poruchy učení dětem způsobují rodiče tím, že je příliš rozmazlují.*“

Přestože je v této práci dotazník rozdělen do čtyř výše uvedených faktorů, struktura není úplně jednoznačná. Nejedná se však o standardizovaný dotazník, proto nemůžeme jednoznačnost faktorů očekávat. Čtyři výše uvedené faktory vysvětlují 38 % síly dotazníku.

8.2 Přehled výsledků výzkumu

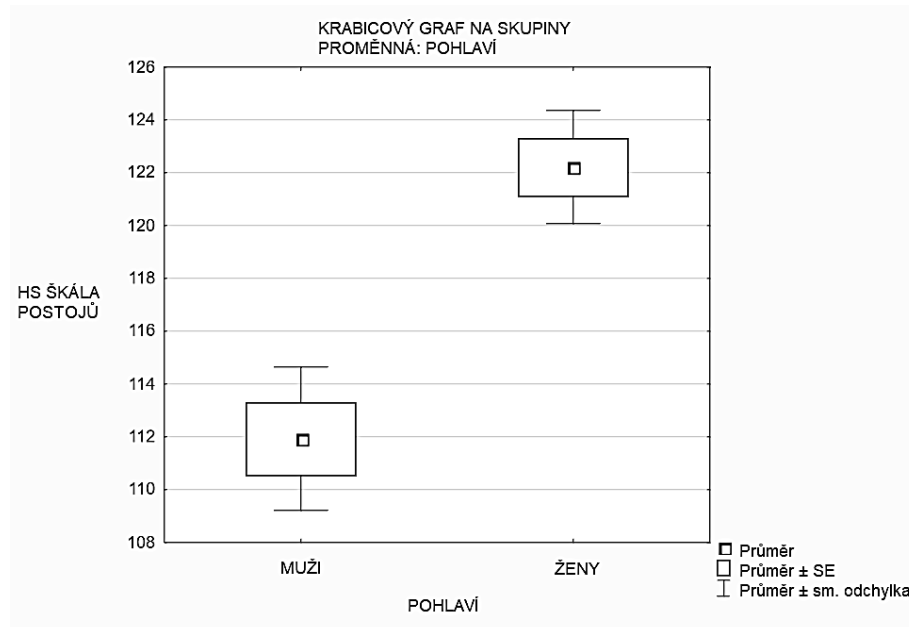
V této podkapitole předložíme shrnutí výsledků formou ověření hypotéz. Přestože jsme již odpovědi na některé hypotézy popsali v odstavcích výše, považujeme za důležité přehledně shrnout výsledky výzkumu v následujících řádcích včetně detailního popisu úpravy dat, výsledků a použitých metod.

H1: Muži skórují v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení výše než ženy.

Pro ověření první hypotézy byl použit výpočet metodou t-testu pro dva nezávislé výběry. Vzhledem k tomu, že jsme nepředpokládali stejný rozptyl skupin, použili jsme Welshův test. Mezi skupinami mužů a žen byl nalezen statistický rozdíl $t = -5,85$, p-hodnota dosahovala nižší hodnoty, než je 0,001, výsledek tedy můžeme označit za *velmi vysoce signifikantní*. Míra účinku označovaná Cohenovou deltou je na úrovni – 0,60. Pro

přehlednější prezentaci byla data zpracována do grafu č. 2, který ukazuje, že i přestože jsou data velmi vysoce signifikantní, musíme upozornit že v opačném směru, než původní hypotéza předpokládala. Hypotézu tedy zamítáme.

Graf č. 2: Rozdílnost pohlaví

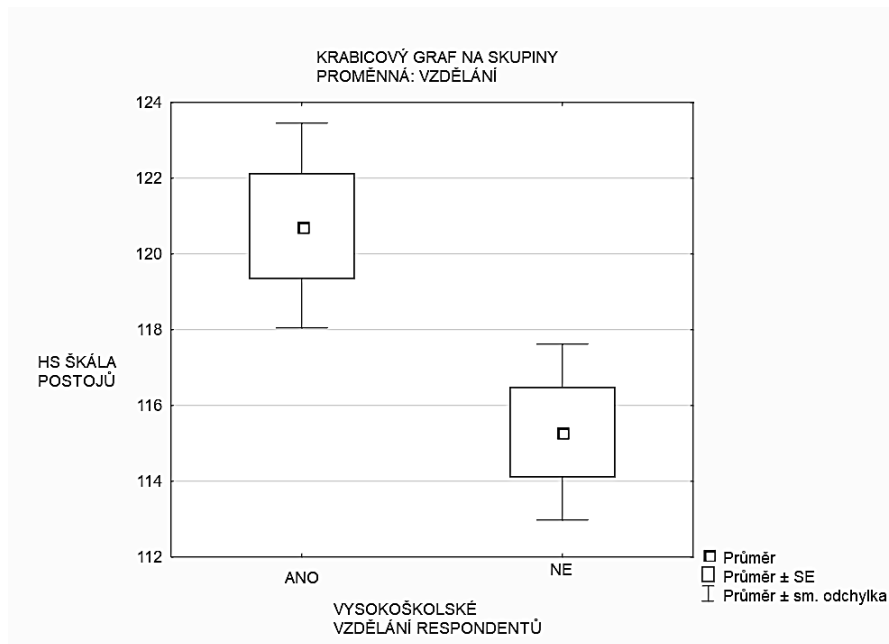


H2: Osoby s nejvyšším dokončeným vzděláním sekundárního typu skórují v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení výše než osoby s nejvyšším dokončeným vzděláním terciálního typu.

Před ověřením této hypotézy bylo nutno rozdělit respondenty do dvou skupin dle odpovědí o nejvyšším dosaženém vzdělání. Rozdělili jsme je tedy na absolventy terciálního vzdělání, kterých v našem souboru bylo 166 a respondenty, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání dosahuje sekundární úrovně. Do této skupiny bylo zařazeno 236 respondentů. Pouze jeden respondent využil možnost „Jiné/nechci uvést“ a byl tedy z výpočtu vyřazen.

Mezi skupinami byl za pomoci Welshova testu nalezen statistický rozdíl $t = 2,99$, kdy p -hodnota dosahuje 0,002, což je stále *vysoce signifikantní* výsledek. Míra účinku $d = 0,30$. Pro přehlednější prezentaci opět předkládáme graf č. 3 s výsledky. I zde je však z grafu č. 3 patrné, že data ukazují signifikantní výsledek v opačném směru. I hypotézu 2 tedy zamítáme.

Graf č. 3.: Rozdílnost nevyššího dosaženého vzdělání

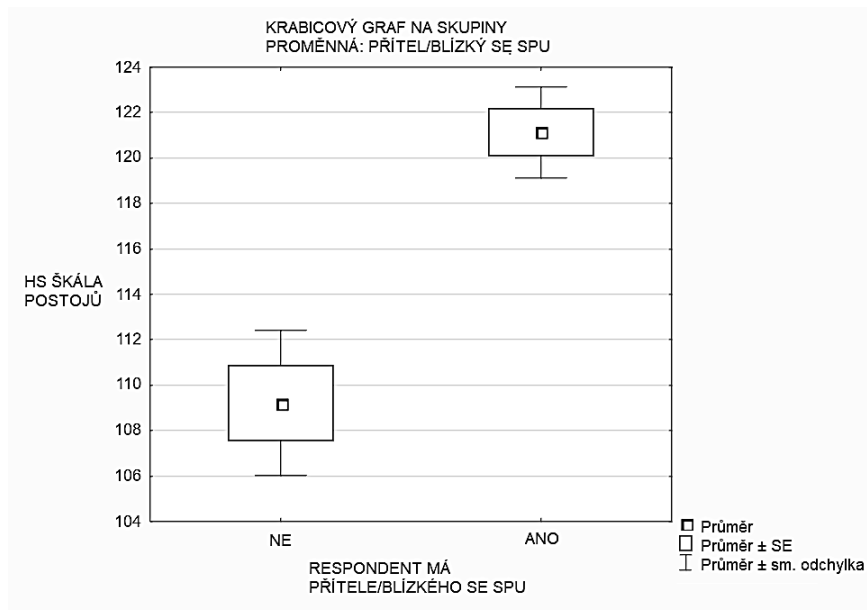


H3: Lidé, kteří mají blízký vztah k dospělému člověku se specifickými poruchami učení dosahují vyššího skóru v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.

Pro ověření této hypotézy byli opět respondenti rozděleni do dvou skupin. Na skupinu respondentů, která má ve svém okolí blízkého/přítele se specifickými poruchami učení (N=282), a na druhou skupinu, kam byli zařazeni respondenti, již ve svém okolí nikoho se specifickou poruchou učení nemají, případně si nejsou jisti (N=121).

I tento výpočet byl proveden pomocí Welshova testu, byl nalezen statistický rozdíl $t=6,12$. Vzhledem k tomu, že p-hodnota opět dosahuje méně než 0,001, jedná se o *velmi vysoce signifikantní* výsledek. Míra účinku dosahuje $d=-0,69$, hypotézu tedy přijímáme. Tato data opět prezentujeme i na přehledném grafu č 4.

Graf č. 4: Rozdílnost blízkého přátelství s člověkem s poruchou učení



H4: Existuje vztah mezi skórem v dotazníku měřícím postoje k dospělým lidem se specifickými poruchami učení a věkem respondentů.

Pro ověření této hypotézy byla využita proměnná věku, která je podrobně již popsána v kapitole 7.1. Výzkumný soubor, proto zde nebudeme znovu prezentovat deskriptivní charakteristiky uvedené v kapitole 7. 1 výše.

Tento výpočet byl proveden za pomoci Pearsonova korelačního koeficientu, který dosahuje hodnoty $r=0,11$. *Signifikantní* výsledek ukazuje též p-hodnota dosahující úrovně $p=0,04$.

H5: Existuje vztah mezi skórem respondentů v dotazníku NEO-PI-R škála Otevřenost vůči zkušenosti a dotazníkem měřícím postoje k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.

Také pro ověření poslední hypotézy byl využit Pearsonovův korelační koeficient. Výsledkem je korelace mezi hrubým skórem NEO PI-R Otevřeností vůči zkušenosti a dotazníkem postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení na úrovni $r=-0,39$. Důkazy o velmi vysoce signifikantním výsledku přináší p-hodnota nižší než 0,001. Tyto výsledky současně dokazují konvergentní validitu dotazníku.

8.3 Závěry výsledků statistických hypotéz

Pro větší přehlednost výše prezentovaných odpovědí na naše hypotézy jsme se rozhodli vytvořit ještě následující kapitolu, která poskytuje prostor pro stručné shrnutí výsledků.

Tab. 4: Shrnutí výsledků testování statistických hypotéz

Hypotéza	p-hodnota	Závěr
H1: Muži skórují v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení výše než ženy.	P < 0,001	Zamítáme.
H2: Osoby s nejvyšším dokončeným vzděláním sekundárního typu skórují v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení výše než osoby s nejvyšším dokončeným vzděláním terciálního typu.	P = 0,002	Zamítáme.
H3: Lidé, kteří mají blízký vztah k dospělému člověku se specifickými poruchami učení dosahují vyššího skóru v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.	P < 0,001	Přijímáme.
H4: Existuje vztah mezi skórem v dotazníku měřícím postoje dospělým lidem se specifickými poruchami učení a věkem respondentů	P = 0,033	Přijímáme.
H5: Existuje i vztah mezi skórem respondentů v dotazníku NEO-PI-R škála Otevřenost vůči zkušenosti a dotazníkem měřícím postoje k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.	P < 0,001	Přijímáme.

9 DISKUZE

Následující řádky budou věnovány zhodnocení celé výzkumné části diplomové práce, jejíž výsledky byly prezentovány v kapitolách výše. Zaměříme se nejen na rozbor hypotéz a jejich konfrontaci s poznatky uvedenými v teoretické části, ale poukážeme na možné limity a přínosy tohoto výzkumu. Na závěr kapitoly předložíme také doporučení a náměty na možné další výzkumy.

Cílem této práce, podrobněji uvedeným v kapitole Výzkumný problém, bylo navázat na výsledky výzkumu Gregorové (2019) a zmapovat postoje české veřejnosti k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. Zvláště jsme se věnovali rozdílnostem postojů v jednotlivých skupinách respondentů. Po důkladné rešerši zdrojů jsme se rozhodli porovnat nejen muže a ženy a věk respondentů, jak tomu bývá ve většině výzkumů, ale zaměřili jsme se také na vzdělání respondentů na to, zda mají mezi blízkými osobu se specifickými poruchami učení. V neposlední řadě jsme také ověřovali psychometrické charakteristiky dotazníku vlastní konstrukce, který jsme pro výzkum výše zmíněných témat využili.

Diskuse k psychometrickým charakteristikám testu vlastní konstrukce

Přestože psychometrické charakteristiky testu vlastní konstrukce nejsou hlavním tématem této diplomové práce, rozhodli jsme se je zařadit v diskusi jako první. Tyto informace totiž velkou měrou ovlivňují kvalitu výsledků výzkumu.

Reliabilita testu vlastní konstrukce byla ověřována dvěma velmi podobnými metodami. Nejprve split-half reliabilitou, která byla provedena na celkové baterii prezentované respondentům. Následně byla reliabilita testu ověřena na základě vnitřní konzistence a po vyloučení 3 položek, které reliabilitu snižovaly, dosáhla hodnoty Cronbachova alfa 0,92. Tato úroveň je pro dotazník vlastní konstrukce více než dostatečná, nicméně nesmíme zapomenout podotknout, že se jednalo o dotazník o 39 položkách, což zajisté reliabilitě velmi napomohlo.

Při hledání důvodů, proč vyřazené tři položky z dotazníku snižovaly reliabilitu jsme ale neuspěli snadno. Každá z těchto položek byla vytvořena na základě rešerše jiného zdroje

14. Lidé s poruchami učení mají pocit, že nejsou tak dobří jako ostatní lidé. (Allison, Basil & Yaker, 1991 in Pipová, Dolejš, Suchá, Kostková, & Urešová, 2021)

17. Lidé s poruchami učení dostávají v médiích příliš malou pozornost. (Akrami, Ekehammar, Claesson, & Sonnander, 2006)

19. Lidem s poruchami učení často trvá, než si najdou správný způsob, jak zpracovat novou informaci. (Gregorová, 2019)

Ani nebyly řazeny přímo za sebou, abychom mohli tento výkyv přičíst nepozornosti respondentů či technickým závadám. Zůstává tedy otázkou, proč právě tyto tři otázky vnitřní konzistenci narušily.

Ověření validity bylo využito takzvané validity konvergentní, která je provedena na základě korelace testu vlastní konstrukce s testem, který má na základě výzkumů souvislost s měřenou charakteristikou, tedy postoji (McCrae, 1996; Komiya, Good, & Sherrod, 2000; Collani a Grumm, 2009). Tato korelace dosahuje $r=-0,39$, zatímco výzkum Collaniho a Grumma (2009), dosahuje na hodnotu $r=-12$. Vliv na odlišnost výsledku však mohla mít odlišná kultura výzkumu provedeného v České republice ve srovnání s výzkumy v zahraničí, stejně tak jako odlišná témata postojových škál. Zatímco Collani a Grumm (2009) se zajímali o obecné postoje a předsudky, my jsme měli výzkum úzce specifikovaný na skupinu dospělých osob se specifickými poruchami učení.

Diskuse k výsledkům výzkumu

V následujících řádcích uvádíme diskusi k jednotlivým hypotézám. Výsledky prezentované v kapitole 8.2. Přehled výsledků výzkumu totiž mohly být ovlivněny mnoha proměnnými, na které je třeba upozornit.

H1: Muži skórují v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení výše než ženy.

Welshův test ukázal v této hypotéze *velmi vysoce signifikantní* výsledek, důležité je ale se u tohoto tvrzení pozastavit, protože ho prokazuje v opačném směru, než byl původní záměr hypotézy. Dle výsledků našeho výzkumu to totiž byly ženy, kdo dosáhl vyššího skóru tedy vykazují přívětivější postoje k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. Původní teorie od autorů Barra a Bracchitty (2012) která stavěla na tom, že je mezi skupinami signifikantní rozdíl, tedy platí i v tomto případě. Nicméně pro určení toho, že

budou výše skórovat muži, jsme pracovali s Allportovou (2004) kontaktní hypotézou, která uvádí spojitost míry předsudků k lidem, kteří jsou v okolí respondenta, v kombinaci s tím, že mezi muži jsou specifické poruchy učení podstatně běžnější než mezi ženami (Zelinková, 2003). Tyto předpoklady se ale dle výsledků ukázaly mylné, což může být dle našeho názoru způsobeno i tím že v České republice jsou ženy podstatně častěji zaměstnávány v pomáhajících a pedagogických profesích, kde se se specifickými poruchami učení často setkají. Dospělí lidé se specifickými poruchami učení se za ně totiž často stydí (Gregorová, 2019), což může napomoci tomu, že i přestože je mezi muži vysoké procento osob se specifickými poruchami učení, vzájemně o sobě tuto informaci nevědí, neboť se mohou stydět ji sdílet.

H2: Osoby s nejvyšším dokončeným vzděláním sekundárního typu skórují v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení výše než osoby s nejvyšším dokončeným vzděláním terciálního typu.

I v tomto případě Welshův test prokázal *vysoce signifikantní* výsledek, nicméně i zde byl tento výsledek v opačném směru, než kterým míří stanovená hypotéza. Ukazuje kladnější postoje k dospělými lidem se specifickými poruchami učení právě u osob s nejvyšším dokončeným vzděláním terciálního typu. Pravděpodobně se však jedná o podobné důvody jako u hypotézy výše, nicméně pro stanovení hypotézy zde bylo využito stejných principů. I zde totiž byla využita Allportova (2004) kontaktní teorie uvádějící souvislost postojů s tím, zda se s lidmi respondenti setkávají, či k nim mají blízký vztah, v kombinaci s informací o tom, že na českých vysokých školách je pouze 0,18 % studentů (MŠMT, 2010), kteří mají specifickou poruchu učení diagnostikovanu. To je oproti informaci o odhadované prevalenci specifických poruch učení v českých základních školách 3–4 % (Zelinková, 2003) a 9 % v české veřejnosti (Pokorná, 2010b) opravdu mizivé číslo. Dalo by se tedy předpokládat, že lidé s vysokoškolským vzděláním se s lidmi se specifickými poruchami učení tolik nesetkají, tedy postoje zde nebudou tak kladné jako ve skupině respondentů bez vysokoškolského vzdělání. Důvodem, který by mohl stát za tím, že data potvrzují výsledky v opačném směru, je to, že pro výběr respondentů byl použit příležitostný výběr, který je postaven na zájmu potencionálních respondentů a je tedy pravděpodobnější, že dotazník vyplnili spíše respondenti, kteří se o téma specifických poruch učení zajímají. Dalším důvodem však také může být trend posledních let, kdy nejvyšší dosažené vzdělání již nesouvisí se socioekonomickým statusem jako dřív, skupiny

více či méně vzdělaných osob se tedy v zaměstnáních i běžném životě mísí více než dříve, což může mít také významný vliv na výsledky výzkumu.

H3: Lidé, kteří mají blízký vztah k dospělému člověku se specifickými poruchami učení dosahují vyššího skóru v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.

Při ověřování této hypotézy Welshův test prokázal *velmi vysoce signifikantní* výsledek. Tentokrát však data prokázala rozdíl ve stejném směru, jaký jsme na základě kontaktní hypotézy (Allport, 2004) určili i při tvorbě naší hypotézy. Lidé, kteří jsou si vědomi blízkosti dospělého člověka se specifickými poruchami učení mají tedy přívětivější postoje k těmto lidem. Nicméně je zde třeba zmínit nevyrovnanost skupin, do kterých byli respondenti rozděleni. Do skupiny, která je si vědoma toho, že má přítele či blízkého s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, bylo zařazeno 282 respondentů, zatímco do skupiny druhé pouze 121 respondentů. Tato nerovnost mohla v každém případě výsledky výzkumu ovlivnit. Nicméně vzhledem k celkovému zastoupení osob se specifickými poruchami učení v populaci, které je uváděno na 9 % (Pokorná, 2010b) není překvapením, že je druhá skupina respondentů podstatně menší než ta první.

H4: Existuje vztah mezi skórem v dotazníku měřícím postoje k dospělým lidem se specifickými poruchami učení a věkem respondentů.

Další *signifikantní* výsledek prokázala korelace mezi věkem respondentů a skórem v dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. Tato hypotéza byla vystavěna na studii Barra a Bracchitty z roku 2012, která dokazuje souvislost věku respondenta s množstvím mylných informací a postoji. Náš výzkum byl však proveden na velmi mladé populaci (viz kapitola 7.1. Výzkumný soubor) a i přestože zde vyšla signifikantní korelace obou proměnných, je pravděpodobné, že byl výsledek touto skutečností značně ovlivněn.

H5: Existuje vztah mezi skórem respondentů v dotazníku NEO-PI-R škála Otevřenost vůči zkušenosti a dotazníkem měřícím postoje k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.

Velmi vysoce signifikantní výsledek byl prokázán i v případě poslední hypotézy, která ověřovala konvergentní validitu dotazníku. Zde byla potvrzena konvergentní validita na základě výzkumu von Collaniho and Grumma (2009), který dokazuje propojení NEO PI-R Otevřenost vůči zkušenosti s postoji respondentů. Validita dotazníku tedy byla prokázána, což dokazuje, že jsou výsledky prezentovány na základě fungujícího dotazníku.

Limity práce

Mezi limity naší práce můžeme uvést zejména výzkumný soubor, který, i přestože ho považujeme za uspokojivý, pro standardizaci metody není v žádném případě dostatečný. Zejména z důvodu nevyrovnanosti pohlaví ale také věku, který v průměru dosahuje 27,6 let se směrodatnou odchylkou 8,6, což dokazuje, že respondentů ve skupině střední dospělosti nebylo dostatečné množství. Tento problém dáváme za vinu zejména rozhodnutí prezentovat dotazník pouze na internetu se zaměřením na sociální síť, kde i přestože se v posledních letech tento trend mění, stále převažuje přítomnost mladších potenciálních respondentů.

Další z limitů, který bychom v této kapitole rádi zmínili, je délka dotazníku. Přestože respondenti vyplňovali dotazník v průměru 15 minut, nejčastější výtka v komentářích se týkala právě této problematiky. S tím jistě souvisí i oněch 49,9 % otevřených, ale neúplně vyplněných dotazníků. Může se totiž jednat o potenciální respondenty, kteří v půlce dotazníku vyplňování vzdali či si vyplnění rozmysleli hned zpočátku, když uviděli množství otázek, které je při vyplňování čeká. Tato informace také může mít souvislost s nižším počtem respondentů s nižším vzděláním i délka dotazníku totiž může mít na respondenty v tomto smyslu vliv.

Posledním limitem, který je třeba zmínit, je příležitostný výběr, který jsme pro vyhledání respondentů využili. Jeho hlavní nevýhodou totiž je, že dotazník vyplňují respondenti, které téma nějakým způsobem zaujme či mají zájem o psychologii jako takovou. I tímto tedy může být soubor značně zkreslen a je třeba tyto informace mít při pročitání výsledků na paměti.

Přínosy práce

Hlavním přínosem, který je po pročtení teoretické části jistě nepřekvapivý, je specifičnost tématu, které není široce zkoumáno v České republice ani ve světě. Většina výzkumníků se totiž věnuje problematice specifických poruch učení pouze v dětství, případně ve vztahu ke vzdělávání, ale dospělost zůstává výzkumem opomíjena.

Samotná návaznost na bakalářskou práci pak ukazuje potřebnost podobných výzkumů, neboť velká část dotazníku byla vytvořena na základě výpovědí respondentů našeho předešlého výzkumu (Gregorová, 2019), tedy dospělých lidí s poruchami učení, a staví tím přímo na jejich myšlenkách a obavách ze stigmatizace či předsudků. Tento výzkum tedy není jen zajímavým výzkumným materiálem, ale odpoví na mnohé otázky dospělých osob se specifickými poruchami učení.

Jedním z přínosů je také vytvoření dotazníku vlastní konstrukce, který se díky ověření validity a reliability ukázal jako funkční, může být tedy využit v dalších výzkumech, jimž se výzkumníci budou věnovat.

Doporučení pro další výzkum

Vytvoření dotazníku vlastní konstrukce pak úzce souvisí právě s doporučeními a náměty na další výzkum v oblasti specifických poruch učení v dospělosti. Nejenže může být tento dotazník využit v dalších výzkumech, ale nabízí se také možnost jeho zkrácení a standardizace pro účely dalších obsáhlejších výzkumů, které se postojí k dospělým se specifickými poruchami učení zabývají.

Dalším doporučením by mohl být experiment, zda je možno ovlivnit postoje osob na základě úzké spolupráce s dospělým se specifickou poruchou učení. Naše data totiž ukazují že pokud si je člověk vědom, že má přítele/blízkého se specifickou poruchou učení, ovlivňuje to jeho postoj.

10 ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá problematikou postojů veřejnosti k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. Vycházeli jsme z teoretických poznatků a publikací zejména zabývajících se problematikou specifických poruch učení, ale také dospělosti. Nevynechali jsme ani zahraniční poznatky o postojích k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.

Výzkumná část byla rozdělena na dvě části. První se zaměřovala na psychometrické charakteristiky dotazníku vlastní konstrukce, který byl konstruován pro měření postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. Položky byly tvořeny na základě studia literatury a již provedeného výzkumu pro účely bakalářské práce. Dotazník obsahoval 39 položek, přičemž tři položky byly z důvodu zvýšení reliability dotazníku odstraněny a reliability dotazníku tím dosáhla více než uspokojivé úrovně. Validitu jsme ověřili na základě korelace dotazníku vlastní konstrukce se škálou dotazníku NEO PI-R Otevřenost vůči zkušenosti. I zde byl výsledek uspokojivý, můžeme tedy navázat na výsledky výzkumu.

Přestože jsme v původní hypotéze předpokládali vyšší skóre dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení u mužů, výsledek měření prokázal pravý opak. Stejně tak v druhé hypotéze, kde výsledky ukázaly vyšší skóre u osob s vysokoškolským vzděláním. Třetí hypotéza zabývající se rozdílností skóre mezi osobami, které mají ve svém okolí přítele/blízkého se specifickou poruchou učení, a respondenty, kteří nemají či o této skutečnosti nevědí. Zde skóre ukázal vyšší hodnoty u první skupiny přesně tak, jak předpokládala původní hypotéza, což potvrzuje přívětivější postoj právě u osob, které mají ve své blízkosti osobu se specifickými poruchami učení. Další souvislost jsme hledali mezi věkem a skórem v dotazníku postojů k lidem se specifickými poruchami učení. Zde byla spojitost také prokázána. Poslední hypotéza se věnovala informaci, která je již zmíněna v odstavci výše, tedy vztahu dotazníku vlastní konstrukce a škály NEO PI-R Otevřenost vůči zkušenosti, která byla taktéž prokázána.

11 SOUHRN

Předkládaná diplomová práce se zabývá postoji veřejnosti k dospělým lidem se specifickými poruchami učení.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola obsahuje zejména klasifikaci a hlavní projevy specifických poruch učení. Hlavním bodem všech definic specifických poruch učení je zpomalený vývoj školních dovedností bez vnějších příčin včetně snížené inteligence nebo nevhodného okolního prostředí žáka či výuky (APA, 2013). Stručného shrnutí se zde dostalo i etiologii a zaměření na specifičnost vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v České republice. V závěru kapitoly se také věnujeme diagnostickým metodám se zvláštním zaměřením na metody umožňující diagnostiku specifických poruch učení v dospělosti, kterými jsou *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob* a *DysTest* (Neuwirthová, 2015).

Druhá kapitola byla stručným shrnutím pojmu dospělost i včetně komplikovanosti rozdělení a specifik jednotlivých vývojových etap, neboť v průběhu dospělosti jsou velké rozdíly v myšlení, cítění i sociálním životě lidí (Langmeier & Krejčířová, 2006). V závěru kapitoly jsme shrnuli i změny osobnostních charakteristik v průběhu dospělosti se zvláštním zřetelem k aspektům důležitým pro prezentaci výsledků našeho výzkumu uvedeného praktické části práce. Těmi byla zejména specifičnost osobnostní charakteristiky zvané *otevřenost vůči zkušenosti* kdy Schwaba a Bleidorn (2017), Roberts a kol. (2006) i Wagner a kol. (2016) uvádí vyšší skóry u mladých dospělých než u ostatních vývojových etap v dospělosti.

V třetí kapitole teoretické části jsme se zabývali komplikovaností pojmu postoje, které jsou definovány jako latentní dispozice příznivě či negativně reagovat na objekt, osobu nebo chování (Fishbein & Ajzen, 2011). V závěru kapitoly se zaměřujeme na jednotlivé metody pro měření postojů se zvláštním zřetelem na Metodu sumovaných odhadů, jež je jednou z nejužívanějších pro měření postojů a byla využita ve výzkumné části diplomové práce.

Poslední kapitola teoretické části spojuje již výše popsaná témata a věnuje se tématu specifických poruch učení v dospělosti. Protože je tato kapitola obsáhlejší, bylo nutno ji rozdělit do tematických podkapitol. První z nich se věnuje dospělým lidem se specifickými

poruchami učení v České republice, a to zejména organizacím, které se dospělým se specifickými poruchami učení věnují, jako jsou centra podpory na vysokých školách, DYS-centrum Praha z. ú.(nedat.) a Česká společnost „Dyslexie“ (2009), které se v České republice zaměřují nejen na pomoc dětem, rodičům a vyučujícím, ale zasazují se i o celkovou osvětu v oblasti specifických poruch učení ve společnosti. Další podkapitoly se věnují tomu, jak fungují podobné organizace v zahraničí a jakým způsobem by se dalo v tomto smyslu v České republice inspirovat. Závěr kapitoly se pak věnuje již provedeným výzkumům s tematikou specifických poruch učení v dospělosti nejen v České republice, ale i v zahraničí se zvláštním důrazem na výzkumy postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. Výzkumy postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení jsou již však pouze zahraniční, neboť je v České republice tento směr výzkumníky opomíjen.

Výzkumná část byla rozdělena do pěti kapitol, kdy se v první kapitole jedná pouze o podrobný popis našeho výzkumného problému, který navazuje na kvalitativní výzkum uskutečněný Gregorovou v roce 2019, z nějž vyplynula obava dospělých osob se specifickými poruchami učení ze stigmatizace, a to nejen v pracovních kruzích, ale i mezi přáteli. V návaznosti na tyto informace byl stanoven cíl práce, tím bylo tuto skutečnost ověřit a porovnat tuto skutečnost v různých skupinách České veřejnosti.

Druhá kapitola výzkumné části již obsahovala podrobný popis testových metod NEO PI-R a dotazníku vlastní konstrukce, včetně ukávek jednotlivých položek. U dotazníku vlastní konstrukce jsme věnovali zvláštní podkapitolu způsobu jeho vytvoření a inspiraci jinými postojovými škálami jako jsou Attitudes Toward Obese Persons Scale autorů Allisona, Basila, a Yukera z roku 1991 (in Pipová, Dolejš, Suchá, Kostková, & Urešová, 2021) Modern and Classical Attitudes Scales Toward People with Intellectual Disabilities (Akrami, Ekehammar, Claesson, & Sonnander, 2006) a Anti-fat Attitudes Questionnaire (Crandall, 1994; Pipová, Kostková, Dolejš, 2019). V závěru této kapitoly byly prezentovány hypotézy výzkumu určené ke statistickému testování včetně teoretických východisek, na základě kterých byly formulovány.

Další kapitola výzkumné části zpočátku popisovala způsob sběru dat, který proběhl online formou na několika sociálních sítích. Ve druhé části se ale věnovala výzkumnému souboru stávajícímu se z 403 respondentů ve věku 18 až 65 let. Kdy dotazník vyplnilo 177 mužů a 221 žen. Věkový průměr výzkumného souboru byl 27,6 let. V závěru kapitoly bylo také shrnuto etické hledisko a ochrana soukromí respondentů.

Nejdůležitější kapitolou však byla kapitola obsahující výsledky výzkumu včetně psychometrických charakteristik testu, na které jsme se zaměřili v první polovině kapitoly. Reliabilita testu byla dokazována na základě split-half reliability na všech položkách a následně vnitřní konzistence poté, co byly z důvodu zvýšení reliability tři položky odstraněny. Validitu testu jsme ověřili za pomoci konvergentní validity korelací se škálou Otevřenost vůči zkušenosti testu NEO PI-R, tento výpočet nám ukázal *velmi vysoce signifikantní výsledek*. Faktorová struktura pak ukázala tři hlavní komponenty, které dotazník obsahoval:

- „Informovanost o dospělých lidech se specifickými poruchami učení“;
- „Sociální aspekt specifických poruch učení v dospělosti“;
- „Předsudky v zaměstnání“.

Výsledky výzkumu pak ukázaly signifikantní výsledky u všech pěti hypotéz, nicméně u hypotézy první týkající se pohlaví a souvislosti skóru v dotazníku postojů ke specifickým poruchám učení ukázala *velmi vysoce signifikantní* výsledek v opačném směru. Stejně tak u hypotézy druhé, která byla stanovena jako souvislost vyššího vzdělání s nižším skórem v dotazníku postojů k dospělým se specifickými poruchami učení. Zde se jednalo o *vysoce signifikantní* výsledek, avšak také v opačném směru. Pro přehlednější prezentaci je v závěru kapitoly uvedena i tabulka (Tab. 4.) shrnující výsledky hypotéz.

Diskuse pak zprostředkovává zamyšlení a interpretaci výsledků prezentovaných v kapitole 8. 2. Přehled výsledků výzkumu. Diskuse k psychometrickým charakteristikám dotazníku se zde opět věnuje validitě i reliabilitě v souvislosti s délkou dotazníku, která mohla reliabilitu pozitivně ovlivnit, stejně tak aspekty, které mohly ovlivnit validitu dotazníku. Diskuse k výsledkům u jednotlivých hypotéz se pak zaměřovala na konkrétní skupiny, které byly pro hypotézu důležité jako nerovnoměrné rozdělení osob, které mají blízkého/přítele se specifickými poruchami učení a těch, které ho nemají, anebo přílišné respektování kontaktní hypotézy (Allport, 2004) při formulaci hypotéz, které mohlo způsobit problémy se signifikantními výsledky v opačném směru. Rozhodli jsme se totiž tuto hypotézu respektovat, přestože dle výzkumu Gregorové (2019) se lidé se specifickými poruchami učení za tuto skutečnost stydí, proto může mít veřejnost zkreslené představy. Výsledky ale ukazují výrazně pozitivnější postoje ve skupině osob, která uvedla blízký vztah k osobě se specifickou poruchou učení, překonání studu tedy může mít výrazně pozitivní vliv na vnímání dospělých osob se specifickými poruchami učení ze strany veřejnosti.

LITERATURA

1. AKRAMI, N., EKEHAMMAR, B., CLAESSION, M., & SONNANDER, K. (2006). Classical and modern prejudice: Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27(6), 605–617. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.07.003>
2. Allport, G. W. 2004. *o povaze předsudků*. Praha: Prostor
3. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*. Arlington: Author.
4. Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2012). Attitudes Toward Individuals With Disabilities: The Effects of Age, Gender, and Relationship. *Journal of Relationships Research*, 3, 10–17. <https://doi.org/10.1017/jrr.2012.1>
5. Bettencourt, L., Zigmond, N. & Thornton, H. (1989). Follow-up of Post secondary-Age Rural Learning disabled Graduates and Dropouts. *Exceptional Children*, 56, 40-49. doi:10.1177/001440298905600107.
6. British Dyslexia Association. (nedat.). *About us*. Získáno z: <https://www.bdadyslexia.org.uk/about>.
7. Břicháček, V. (1978). *Úvod do psychologického škálování*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy n. p. Bratislava
8. Cameto, R., Wagner, M., Newman, L., Blackorby, J. & Javitz, H. (2000). *National Longitudinal transition study-2 (NLTS2)*. Menlo Park: SRI International
9. Center for disease control and prevention. (2007). *Summary Health Statistics for U.S. Children: National Health Interview Survey, 2006*. Washington: U.S. Government Printing Office Získáno z: https://www.cdc.gov/nchs/data/series/sr_10/sr10_234.pdf.
10. Centrum Carolina Univerzita Karlova. (25. září 2018). *Speciální potřeby*. Získáno z: <https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-13.html>.
11. Centrum podpory studentů se specifickými potřebami. (nedat.). *Studenti se specifickými poruchami učení*. Získáno z: <http://cps.upol.cz/informace-pro-studenty-se-specifickymi-potrebami/studenti-se-specifickymi-poruchami-uceni/>.
12. Council of Europe Publishing. (2003). *Rehabilitation and integration of people with disabilities: policy and legislation*. Strasbourg: Strasbourg Cedex.
13. Česká společnost „Dyslexie“. (2009). *CZECHDYSLEXIA*. Získáno z: <http://www.czechdyslexia.cz/indexa.html>.

14. Domagała-Zyśk, E. (2021). Attitudes of Different Age Groups Toward People With Intellectual Disability During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.591707>
15. Dordman, W. & Hersmen, H. (2001). *Understanding psychological assessment*. New York: Springer Science+Business Media.
16. DYS-centrum Praha z. ú. (nedat.). *O nás*. Získáno z: http://www.dys.cz/onas_cz.html.
17. Dys-Umění a věda na podporu dyslektickým dětem, z. s. (nedat.). *O nás*. Získáno z: http://www.dys.cz/onas_cz.html.
18. Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál
19. Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. London: Psychology Press.
20. Foundation for people with learning disabilities. (nedat.). *What we do*. Získáno z: <https://www.mentalhealth.org.uk/learning-disabilities>.
21. Furnham, A. (2013). Lay Knowledge of Dyslexia. *Psychology*, 04(12), 940–949. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.412136>
22. Gerber, P. J., (2012). The Impact of Learning Disabilities on Adulthood: Review of the Evidenced-Based Litarature for Research and Practice in Adult Education. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 31-46. doi:10.1177/0022219411426858.
23. Halová, P. (2017). *Specifické poruchy učení v dospělosti*. (Nepublikovaná diplomová práce). Masarykova univerzita.
24. Hayesová, N. (2013). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál
25. Hewstone, M. & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Praha: Portál
26. Hřebíčková, M. & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCrae)*. Praha: Testcentrum
27. Hřebíčková, M. (2004): *NEO osobnostní inventář podle NEO-PI-R P. T. Costy a R. R. McCrae*. Praha, Testcentrum.
28. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. (nedat.). *PODPORA DIAGNOSTICKÉ A INTERVENČNÍ ČINNOSTI V PPP V RÁMCI AKTIVIT NÚV, divize* IPPP. Získáno z: http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=317&Itemid=329#page.
29. Kacelová, V. (2011). *Vymezení problematiky specifických poruch učení v dospělosti*. (Nepublikovaná diplomová práce). Masarykova Univerzita.

30. Komiya, N., Good, G. E., & Sherrod, N. B. (2000). Emotional openness as a predictor of college students' attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 138–143. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.138>
31. Kremličková, M. (1997). *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
32. Kretch, D., Crutchfield, R., S., & Ballachey, E.,L., (1968) *Člověk v společnosti*. Bratislava: Vydavateľstvo slovenskej akademie vied.
33. Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
34. Learning Disabilities Foundation of America. (nedat.). *About Us*. Získáno z: <https://www.ldfamerica.org/about-us.html>.
35. Learning Disabilities of America. (2018). *Learnig Disabilities and The Law: After High School An Overview for Students*. Získáno z: <https://ldaamerica.org/learning-disabilities-and-the-law-after-high-school-an-overview-for-students-2/>.
36. Lipka, O., Khouri, M., & Shecter-Lerner, M. (2019). University faculty attitudes and knowledge about learning disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 982–996. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1695750>
37. Lubs, H. A., Rabin, M., Feldman, E., Jallad, B. J., Kushch, A. & Gross-Glenn, K. (1993). Familiar Dyslexia: Genetic and Medical Findings in Eleven Three-Generation Families. *Annals of dyslexia*, 43, 44-60. doi:10.1007/BF02928173.
38. McCrae, R. R. (1996). Social consequences of experiential openness. *Psychological Bulletin*, 120(3), 323–337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.323>
39. McEldowney, J. J., McCrary, N., Krampe, K. & Cooper, J. (2004) Trying to Do the Right Thing: Faculty Attitudes toward Accomodation Student with Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, (17)2, 81-90.
40. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování (13 711/2001-24)*. (2004, Leden 26) Získáno z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>.
41. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2002). *Vývojová ročenka školství v České republice. 1989-2001*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
42. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2010). *Analýza současné situace studentů*

specifickými nároky na vysokých školách. Získáno z:<http://www.msmt.cz/vzdelavan i/vysoke-skolstvi/analyza-soucasne-situace-studentu-se-specifickymi-naroky-na>.

43. Murray, Ch., Flannery, B, K., & Wren, C. (2008) University Staff Members' Attitudes and Knowledge about Learning disabilities and Disability Support Services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 73-90.
44. Nakonečný, M. (2009a). *Psychologie osobnosti*. Praha (Academia)
45. Nakonečný, M. (2009b). *Sociální psychologie*. Praha (Academia)
46. Národní ústav pro vzdělávání. (nedat.a). *DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ U ADOLESCENTŮ A DOSPĚLÝCH OSOB*. Získáno z: <http://www.nuv.cz/t/diagnostika/diagnostika-specifickych-poruch-uceni-u-adolescentu-a>
47. National Center for Learning Disabilities. (nedat.). *Mision & History*. Získáno z: <https://www.nclld.org/mission-and-history>
48. Neuwirthová, B. (2015). BATERIE TESTŮ PRO DIAGNOSTIKUSPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ U STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL A UCHAZEČŮ O VYSOKOŠKOLSKÉ STUDIUM Recenze metody. *Testforum*, 6, 59-66 doi:10.5817/TF2015-6-88.
49. Newmann, L., Wagner, M., Knokey, A., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., ... Schwarting, M. (2011). *The Post-High School Outcomes od Young Adults With Disabilities up to 8 Years After High School. A report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Washington DC: National center for special education research.
50. Parlament České republiky. (2012). *SBÍRKA ZÁKONŮ*. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, p. o.
51. Pipová, H., Dolejš, M., Suchá, J., Kostková, M., & Urešová, A. (2021). *Stravování a vztah k jídlu u českých adolescentů ve 21. století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
52. Pokorná, V. (2010a). *Teorie a náprava Vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
53. Pokorná, V. (2010b). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
54. Pospíšilová, Z. (2006). *Specifické poruchy učení u dospělých*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze.
55. Příhoda, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

56. *Public Law 115-419*, except 115-334. (2019 leden 3) Dostupné z: <http://uscode.house.gov/download/download.shtml>
57. *Rehabilitation Act of 1973, Section 504*. (2016, říjen 11). Získáno z: <https://www.dol.gov/oasam/regs/statutes/sec504.htm>.
58. Reynolds, C. R. & Fletcher-Janzen, E. (2007). *Encyclopedia of special education*. New Jersey: John Wiley & sons.
59. Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
60. Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.
61. Sharp, E. S., Beam, C. R., Reynolds, C. A., & Gatz, M. (2019). Openness declines in advance of death in late adulthood. *Psychology and Aging*, 34(1), 124–138. <https://doi.org/10.1037/pag0000328>
62. Schwaba, T., & Bleidorn, W. (2017). Individual differences in personality change across the adult life span. *Journal of Personality*, 86(3), 450–464. <https://doi.org/10.1111/jopy.12327>
63. Schwaba, T., Luhmann, M., Denissen, J. J. A., Chung, J. M., & Bleidorn, W. (2018). Openness to experience and culture-openness transactions across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(1), 118–136. <https://doi.org/10.1037/pspp0000150>
64. Snowling, M. J., Gallagher, A. & Frith, U. (2003). Family Risk of Dyslexia Is Continuous: Individual Differences in the Precursors of Reading Skill. *Child development*, 74(2), 358-373.
65. Swierkoszová, J. (2013). *Aspekty dyslexie dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
66. Šašková, M. (2015). *Copingové strategie u poruch učení*. (Nepublikovaná diplomová práce) Pražská vysoká škola psychosociálních studií.
67. Šichová, A. & Rybářová, K. (2014). Tablexia – vzdělávací aplikace pro děti s dyslexií. *Časopis Řízení školy*, 0, 29-30.
68. Švancara, J. (1973). *Kompendium vývojové psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
69. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

70. Taymans, J., Swanson, L. H., Schwarz, L. J., Gregg, N., Hock, M. & Gerber, P. J. (2009). *Learning to Achieve*. Washington DC: National Institute for Literacy.
71. Teiresiás Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky. (nedat.). *Studenti se specifickými poruchami učení*. Získáno z: <https://www.teiresias.muni.cz/studium/radne-studium/studenti-se-specifickymi-poruchami-uceni>.
72. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
73. Tyler, T. R., & Schuller, R. A. (1991). Aging and attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 689–697. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.5.689>
74. Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
75. Vágnerová, M., Krejčířová, D. & Svoboda, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospělých*. Praha: Portál.
76. Valášková, J. (2014). *Problematika specifických poruch učení v dospělosti*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Masarykova Univerzita.
77. von Collani, G., & Grumm, M. (2009). On the Dimensional Structure of Personality, Ideological Beliefs, Social Attitudes, and Personal Values. *Journal of Individual Differences*, 30(2), 107–119. doi:10.1027/1614-0001.30.2.107
78. Výrost, J & Slaměnik, I. (2011). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
79. Wagner, J., Ram, N., Smith, J., & Gerstorf, D. (2016). Personality trait development at the end of life: Antecedents and correlates of mean-level trajectories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 411–429. <https://doi.org/10.1037/pspp0000071>
80. Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, J. A. & Epstein, M., H. (2005). The Special Education Elementary Longitudinal Study and the National Longitudinal Transition Study: Study designs and Implications for Children and Youth With Emotional Disturbance. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 13, 25-41.
81. World Health Organization. (2016). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.
82. Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Průvodní dopis
4. Úplné znění dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení

1. Příloha č. 1: Abstrakt v češtině

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Postoj veřejnosti k dospělým lidem se specifickými poruchami učení

Autor práce: Bc. Alena Gregorová

Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Počet stran a znaků: 65; 114 301

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 81

Abstrakt (800-1200 znaků)

Diplomová práce se zabývá postojí veřejnosti k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. V teoretické části shrnujeme tematiku poruch učení, postojů, dospělosti i již provedené výzkumy. Samotný výzkum analyzuje odpovědi 403 respondentů na otázky v dotazníku vlastní konstrukce, zabývajícího se postojí k dospělým lidem se specifickými poruchami učení. Výběr respondentů byl realizován příležitostným výběrem a sběr dat probíhal online formou. Validita dotazníku byla ověřena za pomoci konvergentní validity ověřením korelace škály Otevřenosti vůči zkušenosti NEO PI-R a postojového dotazníku vlastní konstrukce. Dostatečnost reliability byla ověřena vnitřní konzistencí testu. Validita i reliabilita testu jsou uspokojivé pro prezentování výsledků. Výsledky testu prokazují souvislost mezi postojí k lidem se specifickými poruchami učení a nejen pohlavím, kdy ženy prokázaly vyšší skóry ale i věkem či nejvyšším dosaženým vzděláním, kde dosahovaly vyšších skfů lidé s terciálním vzděláním. Blízkost/přátelství s dospělým člověkem se specifickými poruchami učení také výrazně ovlivnil postoj k dospělým osobám se specifickými poruchami učení v kladném směru.

Klíčová slova: Specifické poruchy učení, dospělost, postoje, veřejnost

2. Příloha č. 2: Abstrakt v Angličtině

ABSTRACT OF THESIS

Title: Public attitude towards adults with specific learning disabilities

Author: Bc. Alena Gregorová

Supervisor: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Number of pages and characters: 65; 114 301 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 81

Abstract (800–1200 characters)

The master thesis is dedicated to the research of public attitudes toward adults with learning disabilities. The theoretical background summarises the learning disabilities in adults as well as the current state of research. Our research consists in analysis of data obtained from 403 respondents. The respondents were administered a questionnaire survey designed by the author of this thesis. As for the sampling, respondents were chosen using opportunity sampling. The data was collected online via social media. The questionnaire validity was tested through convergent validity testing the correlation of the Openness to experience scale of NEO PI- R to the questionnaire designed for the purpose of our research. Its adequate reliability was confirmed by the internal consistency of the test. The results of the test show a connection between attitudes and gender, where women showed more positive scores. The highest level of education, where people with higher education achieved higher scores. Proximity / friendship with an adult with specific learning disabilities has also significantly influenced the attitude towards adults with specific learning disabilities in a positive way.

Key words: learning disabilities, adulthood, attitudes, public

3. Příloha č. 3: Průvodní dopis

Dobrý den,

jmenuji se Alena Gregorová, jsem studentkou pátého ročníku oboru psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Již několik let se zabývám tématem specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie) v dospělosti. V tuto chvíli bych ráda zjistila postoj veřejnosti k dospělým lidem se specifickými poruchami učení, a právě proto prosím o Vaši pomoc. Vyplněním tohoto dotazníku mi pomůžete k lepšímu pochopení toho, jak česká populace vnímá běžný život dospělých se specifickými poruchami učení. Dotazník je určen úplně všem lidem žijícím v České republice, ve věku 18-65 let.

Prosím, abyste si dotazník četli pečlivě a pokud možno vyplnili všechny položky. Dotazník je rozdělen na tři sekce. V první vás prosím o vyplnění základních údajů, jako je věk, pohlaví a Vaše nejvyšší dosažené vzdělání, v další sekci se budu ptát na kolik Vás příslušná tvrzení charakterizují a v té poslední nakolik souhlasíte s různými tvrzeními, týkajícími se dospělých lidí s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie). Vyplňování Vám zabere nanejvýš **20 minut** času a je plně **anonymní**.

Vyplněním **souhlasíte se zpracováním údajů**, které zde poskytnete. S daty bude nakládáno dle platné legislativy. Účast ve výzkumu je zcela **dobrovolná**. Osobní údaje (sociodemografická data) účastníka výzkumu budou v rámci výzkumného projektu zpracována v souladu s se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Výsledky tohoto testování budou využity pro účely mé diplomové práce, budou tedy zpracovány statistickým softwarem a publikovány v této práci.

Pokud budete mít nějaké dotazy či nejasnosti, můžete mne také kontaktovat na adrese: gregal00@upol.cz

4. Příloha č. 4: Úplné znění dotazníku postojů k dospělým lidem se specifickými poruchami učení

1. Lidé s poruchami učení mají problémy s emocemi.
2. Lidé s poruchami učení mají nižší inteligenci.
3. Lidé s poruchami učení pomaleji manuálně pracují.
4. Lidé s poruchami učení při práci nemají systém.
5. Lidé s poruchami učení nezvládnou vystudovat vysokou školu.
6. Lidé s poruchami učení nemohou dělat kancelářskou práci.
7. Lidé s poruchami učení mají problémy najít si přátele.
8. Lidé s poruchami učení mají problémy najít si partnera.
9. Lidé s poruchami učení potřebují každý den pomoc ostatních.
10. Lidé si za poruchy učení mohou sami.
11. Pokud by se lidé s poruchami učení ve škole více snažili, žádné problémy by teď neměli.
12. Poruchy učení jsou způsobeny špatnými návyky.
13. Poruchy učení dětem způsobují rodiče tím, že je příliš rozmazlují.
14. Lidé s poruchou učení mají pocit, že nejsou tak dobří jako ostatní lidé.
15. Lidé se za poruchy učení často stydí.
16. Lidé s poruchami učení mají vážné poranění mozku
17. Lidé s poruchami učení dostávají v médiích příliš malou pozornost.
18. Společnost vyvinula dostatečné úsilí ve prospěch lidí s poruchami učení.
19. Lidem se SPU často trvá, než si najdou správný způsob, jak zpracovat novou informaci.
20. Lidé se SPU dohání nedostatky (např. ve čtení) zejména svojí snahou a pílí.
21. Nelíbilo by se mi, kdyby člověk s poruchou učení řídil autobus s mými dětmi.
22. Nelíbilo by se mi, kdyby člověk s poruchou učení učil mé děti český jazyk.
23. Nelíbilo by se mi, kdyby člověk s poruchou učení učil mé děti matematiku.
24. Nelíbilo by se mi, kdyby člověk s poruchou učení učil mé děti tělesnou výchovu.
25. Nelíbilo by se mi, kdyby mě člověk s poruchou učení operoval.
26. Nelíbilo by se mi, kdyby byl člověk s poruchou učení zařazen do sportovního týmu, kterému fandím.
27. Nelíbilo by se mi, kdyby byl člověk s poruchou učení poslancem.

28. Nelíbilo by se mi, kdyby byl člověk s poruchou učení v mém okolí.
29. Mám mnoho přátel, kteří mají poruchu učení.
30. Mám sklon myslet si, že lidé s poruchami učení jsou trochu nedůvěryhodní.
31. Kdybych byl/a zaměstnavatel hledající pracovníky, asi bych nezaměstnal/a člověka s poruchou učení.
32. Děti lidí s poruchami učení jsou ve škole znevýhodněny, protože jim rodiče nedokážou pomoci.
33. Děti rodičů s poruchami učení nezvládají studium.
34. Lidé s poruchami učení nejsou dobrými rodiči.
35. Děti rodičů s poruchami učení nejsou motivovány k tomu se ve škole snažit.
36. Lidé bez poruchy učení jsou šťastnější, než lidé s poruchou učení.
37. Nechtěl/a bych si vzít osobu se specifickými poruchami učení.
38. Společnost se o lidi s poruchami učení stará více, než je spravedlivé vůči ostatním skupinám.
39. Lidé se SPU nemají dostatek snahy dokázat v životě velké věci.
40. lidé se SPU mají problém s dokončováním činností.

Respondenti vybírali odpověď na tvrzení z možností:

- vůbec nesouhlasím,
- spíše nesouhlasím,
- neutrální,
- spíše souhlasím,
- úplně souhlasím.