



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra pedagogiky a psychologie**

Diplomová práce

**Student se specifickou poruchou učení  
- průchod studiem na vysoké škole**

Vypracovala: Bc. Klára Štáhlichová

Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

České Budějovice, 2020



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

**University of South Bohemia in Ceske Budejovice**

**Faculty of Education**

**Department of Pedagogy and Psychology**

Master's thesis

# **Student with a Specific Learning Disorder – Undertaking Studies at a University**

Author: Bc. Klára Štáhlichová

Supervisor: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

České Budějovice, 2020

## BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

<b>Název diplomové práce:</b>	Student se specifickou poruchou učení – průchod studiem na vysoké škole
<b>Jméno a příjmení autora:</b>	Bc. Klára Štáhlichová
<b>Studijní obor:</b>	Učitelství pro 1. stupeň základních škol
<b>Pracoviště:</b>	Katedra pedagogiky a psychologie
<b>Vedoucí diplomové práce:</b>	PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

**Anotace:** Diplomová práce na téma *Student se specifickou poruchou učení – průchod studiem na vysoké škole* je teoreticko-empirického charakteru. Cílem teoretické části práce je uvedení do problematiky specifických poruch učení v kontextu adolescence a rané dospělosti. Pozornost je dále věnována terciárnímu vzdělávání. Empirická část práce se pak zaměřuje na zjištění faktorů, které determinují průchod studiem jedinců se specifickými poruchami učení na vysoké škole.

Práce je součástí výzkumného projektu GA JU.

**Klíčová slova:** specifické poruchy učení, student se specifickou poruchou učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, terciární vzdělávání, vysoká škola, Jihočeská univerzita

## BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

<b>Title of the graduation thesis:</b>	Student with a Specific Learning Disorder - Undertaking Studies at a University
<b>Author's first name and surname:</b>	Bc. Klára Štáhlichová
<b>Field of study:</b>	Teacher Training for Primary Schools
<b>Department:</b>	Department of Pedagogy and Psychology
<b>Supervisor:</b>	PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.
<b>The year of presentation:</b>	2020

**Annotation:** Master's thesis on the topic *Student with a Specific Learning Disorder - Undertaking Studies at a University* is of a theoretical-empirical nature. The aim of the theoretical part of the thesis is to introduce the problematics of specific learning disorders in the context of adolescence and early adulthood. There is also a focus on tertiary education. The empirical part of the thesis evolves around finding factors which determine the success in finalizing the studies of individuals with specific learning disorders at universities.

This work is part of a research project GA JU.

**Keywords:** specific learning disorder, student with a specific learning disorder, dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, tertiary education, college, University of South Bohemia

## Prohlášení

Prohlášení Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne .....

.....

Klára Štáhlichová

Poděkování patří PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D., vedoucí této diplomové práce, za její ochotu, optimismus, vstřícný a odborný přístup. Rovněž děkuji účastníkům výzkumného šetření a v neposlední řadě svým blízkým a rodině.

# OBSAH

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 VYMEZENÍ POJMU – SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ .....	10
2 PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ .....	13
2.1 Typy specifických poruch učení a jejich symptomatologie.....	13
2.2 Etiologie .....	18
2.3 Vzdělávání studentů se specifickými poruchami učení a jejich diagnostika .....	21
2.4 Výskyt specifických poruch učení .....	24
3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ U ADOLESCENTŮ A DOSPĚLÝCH.....	27
3.1 Charakteristika období dospívání a dospělosti.....	27
3.2 Specifika specifických poruch učení u adolescenta a dospělého jedince.....	29
3.3 Diagnostika specifických poruch učení u adolescenta a dospělého jedince .....	33
3.4 Vzdělávání studentů se specifickými poruchami učení na vysoké škole .....	35
3.5 Podpůrná opatření.....	37
4 TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	40
4.1 Principy terciárního vzdělávání.....	40
4.2 Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích .....	41
PRAKTICKÁ ČÁST .....	46
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ .....	46
5.1 Cíl výzkumného šetření.....	46
5.2 Provedení výzkumného šetření .....	47
5.3 Primární zpracování dat.....	48
5.4 Případové studie .....	53
5.5 Vyhodnocení výzkumných dat .....	90
5.6 Diskuze .....	97
ZÁVĚR.....	100
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	101
SEZNAM ZKRATEK .....	109
SEZNAM PŘÍLOH .....	110

## ÚVOD

S rostoucími nároky na vzdělání v naší společnosti stále více rezonuje téma specifické poruchy učení. Nemůžeme však tvrdit, že se jedná o civilizační nemoc posledních let. Přesný původ specifických poruch učení není přesně znám. Možná zde byly odjakživa, ale v dnešní době, která klade důraz na kvalitnější a vyšší vzdělání, skvělé zvládnání emailové komunikace, jazykovou vybavenost a zároveň nabízí špičkové diagnostické metody, se tyto poruchy objevují více, než tomu bylo v minulosti.

S tématem specifické poruchy učení si osobně dávám do souvislosti hlavně nezbytnou potřebu vyšší informovanosti veřejnosti o těchto vadách, díky níž by došlo k hlubšímu porozumění jedincům, jichž se dané obtíže týkají. Skýtala by se tak šance, že by byly eliminovány některé sekundární projevy těchto poruch, které jsou mnohdy silnější nežli poruchy učení samotné.

Specifické poruchy učení jsou vrozené nebo získané v raném dětství, jsou na celý život, ale nutně neznamenají snížený intelekt. Tato možnost se nevylučuje, avšak je širokou akademickou obcí prokázáno, že intelektové schopnosti jedinců s dysporuchou obvykle dosahují průměrných až nadprůměrných hodnot (viz Matějček, Bartoňová, Jošt aj.).

Lidé se specifickými poruchami učení mají stejné právo na studium na vysoké škole jako kdokoliv jiný. Avšak nároky, které na ně bývají kladeny, jsou v důsledku poruch učení oproti ostatním studentům znatelně vyšší. Na českých veřejných vysokých školách byla proto zřízena odborná centra, která dys-studentům nabízí bezplatné podpůrné služby. Cílem těchto služeb je zajištění podmínek, které jedinci umožní uplatňovat své schopnosti a dovednosti v obdobné míře jako jejich spolužáci, avšak bez zmírňování studijních požadavků. Využívá se funkční diagnostiky, kterou představuje modifikace podmínek, díky čemuž dokáže jedinec „bezbariérověji“ studovat. Běžně dochází k vytyčení toho, co jedinec potřebuje pro docházku na výuku, pro jeho individuální studium a také jaká je potřeba modifikace podmínek pro atestace. Je nutno brát v potaz, že řada studentů se specifickými poruchami však



žádných podpůrných opatření nevyužívá a v souvislosti se svými poruchami pociťuje stud a obavy z jejich publikování.

Po dlouhou dobu nebyl vysokoškolskému prostředí v kontextu specifických poruch věnován dostatek pozornosti. S neustálým rozvojem speciálně-pedagogického a psychologického odvětví postaveného na výzkumech, nových objevech a čím dál tím bohatších zkušenostech však dochází ke zmnožení a zkvalitňování dostupných informací.

Částečným ukonejšením může být také současný rozvoj moderních technologií. Dochází k řadě inovací, které čím dál tím více usnadňují překonávání překážek, které se vlivem specifických poruch učení objevují.

Předložená práce na téma *Student se specifickou poruchou učení-průchod studiem na vysoké škole* je teoreticko-empirického charakteru. Její teoretická část představuje základní terminologii, která se se specifickými poruchami učení pojí. Věnuje se specifickým poruchám učení s ohledem na adolescenty a raně dospělé jedince a dále se zabývá terciárním vzděláváním a vzděláváním na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Empirická část se snaží o odhalení faktorů, které determinují průchod studiem jedinců se specifickými poruchami učení na vysoké škole.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VYMEZENÍ POJMU – SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ

Napříč odbornou literaturou se setkáváme s širokou formulací termínu *specifická porucha učení* (dále jen SPU). Pro lepší orientaci v této diplomové práci je vhodné si některé z těchto pojetí, ze kterých práce vychází, stručně představit.

Dle amerického národního výboru zabývajícího se poruchami učení (National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD) se *poruchami učení* rozumí obecné označení různorodé skupiny poruch projevujících se značnými obtížemi v získávání a užívání poslechových, čtecích dovedností, a také schopností v oblasti mluvení, uvažování a matematiky. Výbor rovněž zmiňuje, že tyto poruchy mohou jedince doprovázet po celou dobu jeho života.<sup>1</sup>

Mezinárodní klasifikace nemocí ve své 11. revizi zveřejňuje své pojetí SPU. Podle ní se SPU vyznačují „významnými a přetrvávajícími obtížemi při osvojování akademických dovedností, které mohou zahrnovat čtení, psaní nebo aritmetiku. Výkon jednotlivce v postižených akademických dovednostech je výrazně nižší, než co by se očekávalo pro daný věk a obecnou úroveň intelektuálního fungování, a vede k významnému zhoršení akademického či profesního fungování jednotlivce. K prvním projevům vývojových poruch učení dochází v raných školních letech, kdy se dané akademické dovednosti vyučují.“<sup>2</sup>

Mezi tradičně citovanými autory z oblasti pedagogiky a psychologie nalezneme různá vymezení termínu, nicméně celkový smysl sdělení se zpravidla nevyklučuje. Přední speciální pedagožka Olga Zelinková uvádí, že projev SPU není ovšem zjevný jen v oblastech řeči, čtení, naslouchání a matematiky, kde je defekt nejzřetelnější, ale že jisté znekválnění může být pozorovatelné i v dalších oblastech, jako je například

---

<sup>1</sup> Srov. NJCLD ONLINE-National Joint Committee on Learning Disabilities: What are Learning Disabilities? [online]. 2016 [cit. 2020-02-26].

<sup>2</sup> Cit. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics [online]. 2019 [cit. 2020-02-26].

soustředěnost, úroveň řeči, zrakové a sluchové percepce, ale také pravolevá a prostorová orientace, rytmizace.<sup>3</sup>

Profesorka Janet Lerner upozorňuje na možné doprovodné defekty SPU. Je možno zaznamenat motorický handicap (ať už jemný či hrubý) a také tzv. non-verbal learning disabilities (neverbální poruchy učení). Tyto poruchy jsou spjaty s problémy sociální obratnosti, kdy některým jedincům se SPU chybí schopnost navazovat a udržovat kontakty, a nevědí, jak s ostatními v některých sociálních situacích jednat.<sup>4</sup> Jak dále uvádí NJCLD, „*problémy s behaviorální sebekontrolou, sociálním vnímáním a sociální interakcí se mohou vyskytovat současně s poruchami učení, samy o sobě však ale nepředstavují poruchy učení. Přestože se poruchy učení mohou vyskytovat souběžně s jinými poruchami (např. smyslovým postižením, mentálním postižením, emoční poruchou) či s vnějšími vlivy (jako jsou kulturní nebo jazykové rozdíly, nedostatečná nebo nevhodná výuka), nejsou výsledkem těchto podmínek či vlivů.*“<sup>5</sup>

V publikaci *Speciální pedagogika* od Slavomila Fišera a Jiřího Škody se dočteme, že SPU jsou poruchy, které neodkazují na mentální úroveň jedince a také nevznikly v důsledku výukového zanedbání. Autoři mimo jiné uvádějí, že k projevu SPU dochází s nástupem do vzdělávacího procesu a že je patrná jejich rozdílnost od jiných školních problémů.<sup>6</sup> S názorem těchto autorů se ztotožňuje i docentka Věra Pokorná, která tvrdí, že „*specifické poruchy učení jsou podmíněny mimointelektovými příčinami*“<sup>7</sup> a stejně tak Linda S. Siegel, která uvádí, že IQ skóre je irelevantní pro definování poruchy učení.<sup>8</sup> „*Poruchy učení nejsou způsobeny poruchou intelektuálního vývoje, smyslovým poškozením (zrakem nebo sluchem), neurologickou či motorickou poruchou, nedostatečnou dostupností vzdělání, nedostatečnou zdatností v jazyce akademické*

---

<sup>3</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015, s. 60

<sup>4</sup> Srov. LERNER, Janet W. *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. 9th ed. Boston: Houghton Mifflin, c2003, s. 15-16.

<sup>5</sup> Cit. NJCLD ONLINE-National Joint Committee on Learning Disabilities: What are Learning Disabilities? [online]. 2016 [cit. 2020-02-26].

<sup>6</sup> Srov. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008.

<sup>7</sup> Cit. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, s. 65

<sup>8</sup> Srov. SIEGEL, Linda S. IQ Is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* [online]. 2016, **22**(8), 469-478 [cit. 2019-11-09].

výuky nebo psychosociální nepříznivostí.“<sup>9</sup> O patrném nepoměru úrovně intelektových schopností a úrovně čtení však hovořil již prof. Zdeněk Matějček v 60. letech 20. století: „Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení [...]. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“<sup>10</sup> V těchto letech stanovila také Světová neurologická federace v Dallasu (1968) definici, která tvrdí, že: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“<sup>11</sup>

Na základě dostupné literatury vychází tato diplomová práce z toho, že specifické poruchy učení představují snížené schopnosti či dovednosti jedince v určité oblasti, které se promítají do jeho učebního či pracovního procesu. Těmito oblastmi se rozumí zejména čtení, psaní, matematické dovednosti. Poruchy, které mimo jiné nejsou vázány na intelekt, obvykle vystavují jedince mnoha nepříjemných sociálním situacím a jiným komplikacím.

Jako závěrečnou poznámku k této kapitole uveďme, že specifické poruchy učení bývají v české literatuře někdy označovány také jako vývojové poruchy učení či jako specifické vývojové poruchy a že k těmto terminologickým proměnám docházelo historicky. V této práci však budeme pracovat s termínem *specifické poruchy učení*.

---

<sup>9</sup> Cit. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* [online]. 2019 [cit. 2020-02-26].

<sup>10</sup> Cit. JIRÁSEK, Jaroslav, Zdeněk MATĚJČEK a Zdeněk ŽLAB. *Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. Na pomoc učitelů, s. 12

<sup>11</sup> Cit. MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie*. 1988, s. 21

## 2 PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

*„Deklarace lidských práv obecně konstatuje, že každý jedinec má právo na vzdělání, což širěji implicitně pojato znamená, že každý jedinec má právo být gramotný, tedy že každý jedinec má právo na optimální proces rozvoje své čtenářské gramotnosti, která je excentrickým bodem vzdělávání vůbec.“<sup>12</sup>*

Dovednost číst, psát a počítat patří k základním prvkům gramotnosti. To obnáší porozumění psanému textu, přepsání slyšeného textu a též pochopení základních početních operací. Schopnost a možnost osvojit si tyto dovednosti je však velmi rozličná. Jedinci neobratní v těchto oblastech bývají označováni za analfabety, což značně ovlivňuje jejich pracovní uplatnění a plnou integraci do společnosti, a to i přestože intelekt, jak bylo již dříve zmíněno, není nebo nemusí být nikterak snížen.

Mnozí svůj handicap maskují a stydí se za něj, což vyvolává neustálé vnitřní konflikty a tlak na ně kladený jen prohlubuje frustraci. Tito jedinci mohou být deprivováni i po stránce sociální, neboť mají obavy ze styku s lidmi, kteří dosáhli nějakého vzdělání. To vše může být důsledkem nekompenzování SPU ve školním věku.<sup>13</sup> Nutno zmínit, že existuje i tzv. dvojí výjimečnost neboli přítomnost rozumového nadání a specifické poruchy učení zároveň. Dle Portešové tito studenti nebývají mnohdy ani identifikováni a jsou vyčleněni ze vzdělávání dříve, než se stihne jejich talent projevit.<sup>14</sup> Věra Pokorná upozorňuje na důležitost učitelské profese a na nutnosti jejího neustálého zkvalitňování, aby se zabránilo dalšímu takovému šíření.<sup>15</sup>

### 2.1 Typy specifických poruch učení a jejich symptomatologie

Specifické poruchy učení jsou hyperonymem pro pojmy: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. V českém prostředí nalezneme pod SPU též dysmúzií, dyspíxií a dyspraxii.<sup>16</sup> Všechny tyto termíny jsou řeckého původu a je pro ně společná

---

<sup>12</sup> Cit. WILDOVÁ, Radka. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Časopis pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2012, (1-2) [cit. 2020-02-26].

<sup>13</sup> Srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, s. 18-20

<sup>14</sup> Srov. PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 5

<sup>15</sup> Srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, s. 18-20

<sup>16</sup> Srov. tamtéž, s. 59-60

předpona dys-, jež je označením pro rozpor, deformaci, nedostatečný či nesprávný vývoj. Sémantická odlišnost je tak pozorovatelná u slov dysfunkce, znamenající nedokonale vyvinutou funkci, a afunkce, která představuje ztrátu již vyvinuté funkce.<sup>17</sup>

Do jisté souvislosti se SPU se dávají i SPCH, tj. specifické poruchy chování, kam řadíme ADD (syndrom deficitu pozornosti) a ADHD (syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou). Poruchy chování se mohou objevovat jakožto sekundární symptomatologie SPU (např. z důvodu nízkého sebevědomí). Dle Swierkoszové mohou poruchy učení i chování existovat spolu souběžně, vzájemně se podmiňovat, ale i být na sobě nezávislé.<sup>18</sup>

Každé dítě má jedinečný kognitivní a genetický profil a vzdělávací systém by měl být schopen sledovat a přizpůsobovat se současnému repertoáru dovedností a znalostí žáka.<sup>19</sup> Projevy SPU jsou velmi individuální, ať už svou intenzitou a šíří, tak i případnou kombinací s jinými poruchami, tzv. komorbiditou.

Z hlediska symptomatologie lze symptomy rozdělit do dvou kategorií, na specifické a nespecifické. Specifické jsou ty, které jsou charakteristické pro danou SPU a umožňují její diagnostiku. U nespecifických je řeč o projevech, jenž doprovázejí nejen jeden typ SPU a nelze na jejich základě konkrétní SPU definovat. Sem patří například deficity pozornosti, zvýšená unavitelnost, deficity paměti, motorické deficity, obtíže v pravolevé orientaci, obtíže v řeči a jazyce, poruchy aktivity, poruchy senzorické integrace, emoční labilita, obtíže v čase a prostoru a ve vnímání posloupnosti.<sup>20</sup>

### *Dyslexie*

*„Dyslexii se rozumí omezená schopnost naučit se číst navzdory normální inteligenci, dobrému tělesnému i duševnímu zdraví, přiměřené vzdělávací nabídce, motivaci a vyvíjenému úsilí dotyčného jedince.“<sup>21</sup>*

---

<sup>17</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015.

<sup>18</sup> Srov. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Aspekty dyslexie dospělých*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013, s. 15

<sup>19</sup> Srov. BUTTERWORTH, Brian a Yulia KOVAS. Understanding Neurocognitive Developmental Disorders Can Improve Education for All. *Science* [online]. 2013 [cit. 2020-06-15]

<sup>20</sup> Srov. VITÁSKOVÁ, K. 2006. Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky. Olomouc: UP.

<sup>21</sup> Cit. JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada).

Dyslexií je specifická porucha učení neurobiologického původu, projevující se obtížemi v oblasti čtení. Zřetelné jsou problémy s přesností a plynulostí čteného textu a také špatné pravopisné a dekodovací schopnosti. To je obvykle výsledkem deficitní fonologické složky jazyka. Druhotně se tak mohou objevovat problémy s porozuměním čtení a snížené čtenářské zkušenosti, což může bránit růstu slovní zásoby.<sup>22</sup> Avšak to, že je někdo dyslektický, zůstává mnohdy bez povšimnutí do té doby, než začne dotyčný číst či psát.

Podrobněji lze symptomy spatřovat v neschopnosti dávat napsané a vyslovené slovo do souvislosti, neboť dotyčnému dělá obtíže vnímat obsah textu a zároveň se přitom soustředit na čtení samotné. Problémy jsou zjevné též v rychlosti čtení. Dyslektik čte obvykle velmi pomalu, jednotlivá slova slabikuje či hláskuje. Při snaze o rychlejší čtení se vytrácí obsah sdělení, a navíc některá slova dyslektik přehlídí, domýšlí nebo zapomněl, že je již přečetl. U textu většího rozsahu jedinec mnohdy přeskakuje a musí do něj opakovaně vracet. Dochází také k častému zaměňování písmen, která podobně znějí (t-d, t-j) nebo jsou si podobná tvarem (b-d-p). Totéž platí i u číslic (6-9). Zároveň se objevuje hojná chybovost v pořadí písmen a slabik a někdy se projevuje čtení v opačném směru, což může pozměnit i význam věty (lom-mol). Dyslektik také špatně spojuje písmena k sobě, nenastává tedy tzv. hlásková syntéza. Typické je i to, že jedinec nespátřuje odlišnost mezi tvrdou a měkkou slabikou (např. di-dy, ti-ty).<sup>23</sup> Čtení je velmi vyčerpávající a vyžaduje adekvátní přístup.

V souvislosti s dyslexií se vyskytuje také řada problému, která se týká psaní. Objevuje se ztráta některých písmen či slov v psaném projevu, neuspořádané psaní vyžadující opakovanou revizi, zvláště pak u delších prací.<sup>24</sup> Další projevy dyslexie je možné dále spatřovat v obtížnostech při jednoduchém tleskání rukou do rytmu písně, zapamatování jmen míst, lidí a pokynů, zopakování abecedy nebo třeba zopakování dnů v týdnu.<sup>25</sup> Dyslexie se promítá i do výuky cizího jazyka. U jazyků, které se výslovnostně liší od psané podoby, mají dyslektici tendenci psát slova foneticky, tedy tak, jak se

---

<sup>22</sup> Srov. Definition of Dyslexia. International Dyslexia Association [online]. [cit. 2020-05-08].

<sup>23</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015.

<sup>24</sup> Srov. Co je to dyslexie? Jaké jsou její příčiny a projevy? Moje dyslexie [online]. [cit. 2020-05-09].

<sup>25</sup> Srov. Dyslexia In the Classroom: What Every Teacher Needs to Know [online]. Baltimore, MD: International Dyslexia Association (IDA), 2017 [cit. 2020-05-09].

vyslovují. Vede to k omezené písemné slovní zásobě u cizího jazyka, a to z důvodu nejasností ohledně toho, jak se slova píší.<sup>26</sup> Na základě odborných publikací údajně více než 50% světové populace dětí se učí číst prvně v jazyce, který není jejich mateřský.<sup>27</sup>

Je třeba si uvědomovat, že lidé s dyslexií se během svého života potýkají s problémy, které sahají dalekosáhleji než jen do školního prostředí. Dyslexie nemusí mít vliv jen na jejich budoucí povolání, pracovní uplatnění, ale významně se dotýká i vztahů se svým okolím, což formuje jedincovu osobnost. Za zmínku jistě stojí zajímavost, že existují odhady o tom, že až 50-80 % těch, kteří jsou ve vězení, jsou dyslektici.<sup>28</sup> To nás může přimět k zamyšlení se nad tím, jak silné asi mohou být sociální dopady této specifické poruchy učení.

### *Dysgrafie*

Dysgrafie představuje specifickou poruchu psaní neboli grafického písemného projevu. Jedinec vykazuje obtíže s osvojováním jednotlivých písmen a s jejich tvarovým napodobením. Problémy se objevují v dodržování liniatury a výšky písma, ale i v neúměrně pomalém tempu psaní a v nesprávném řazení písmen. Kromě toho dotýčný často kombinuje psaní tiskacího a psacího písma.<sup>29</sup> Čitelnosti napsaného textu bývá na velmi špatná, žák často škrtá, přepisuje. Dysgrafický písařský projev vyžaduje velké množství energie, času a vytrvalosti.<sup>30</sup>

### *Dysortografie*

Vedle dyslexie a dysgrafie se vyskytuje také dysortografie neboli specifická porucha pravopisu. Projevuje se vynecháváním nebo nesprávným umístěním písmen, slabik či slov v psaném projevu, dochází k záměně tvarově podobných písmen, k různým zkomoleninám, chybám změkčení, zanedbávání délek samohlásek.<sup>31</sup> Liniatura bývá velmi kostrbatá, tlak na psací pomůcku nepřiměřený, někdy se objevuje psaní

---

<sup>26</sup> Co je to dyslexie? Jaké jsou její příčiny a projevy? Moje dyslexie [online]. [cit. 2020-05-09].

<sup>27</sup> Srov. MCBRIDE, Catherine. *Coping with Dyslexia, Dysgraphia and ADHD: A Global Perspective*. Routledge, 2019, s. 11

<sup>28</sup> Srov. tamtéž

<sup>29</sup> Srov. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 160-161

<sup>30</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 42

<sup>31</sup> Srov. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 160-161



v pravolevém směru. Pro dysortografika je obtížné osvojení si správné podoby grafémů psacího písma.<sup>32</sup> Dysortografie se často spojuje s dyslexií. Pro žáky s touto SPU je komplikované psaní úkolů s časovým limitem, kam patří například diktáty, desetiminutovky atp.<sup>33</sup>

### *Dyskalkulie*

Dyskalkulií se míní porucha matematických schopností, zvládnání základních početních výkonů. Existuje několik druhů dyskalkulie. *Praktognostickou dyskalkulií* rozumíme narušení matematické manipulace s předměty či nakreslenými symboly (porovnávání velikosti a počtu, přidávání a ubírání množství, rozklad...). *Verbální dyskalkulie* představuje obtíže s označováním množství a počtu předmětů, matematických úkonů. Vedle toho je *lexická dyskalkulie* neboli neschopnost ve čtení čísel, číslic a operačních symbolů. *Grafická dyskalkulie* označuje neschopnost psaní matematických znaků, *operační dyskalkulie* zase neschopnost v provádění matematických operací (sčítat, odčítat, násobit, dělit...) a *ideognostickou dyskalkulií* je porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.<sup>34</sup>

Výzkumy dokazují, že povaha dyskalkulie a její pozoruhodný nedostatek smyslu pro číslo se napříč kulturami podobá.<sup>35</sup>

### *Dysmúzie*

Dysmúzie je méně častou specifickou poruchou učení, která se projevuje poruchami hudebnosti, tj. vnímáním a reprodukcí hudby. Jedinec špatně odlišuje tóny, nepamatuje si melodii, nereprodukuje rytmus. Objevují se i potíže s notovým zápisem, což ovšem souvisí spíše s poruchami dyslektickými/dysgrafickými.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> Srov. VITÁSKOVÁ, K. 2006. Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky. Olomouc: UP

<sup>33</sup> Srov. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 160-161

<sup>34</sup> Srov. tamtéž, s. 161-162

<sup>35</sup> Srov. MCBRIDE, Catherine. *Coping with Dyslexia, Dysgraphia and ADHD: A Global Perspective*. Routledge, 2019

<sup>36</sup> Srov. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 162

### *Dyspinxie*

Dyspinxie je porucha projevující se nízkou úrovní kresby, kdy jedinec manipuluje s tužkou neobratně, nechápe perspektivu a je pro něj náročné převést 3D obraz do 2D.<sup>37</sup>

### *Dyspraxie*

Porucha obratnosti se nazývá dyspraxie. Je pozorovatelná v motorické oblasti, kdy se jako obtížné ukazuje zvládnání běžných denních činností. Jedinec bývá většinou pomalý, neobratný, ale také demotivovaný, neboť výsledky jeho praktické činnosti nebývají mnoho zdařilé a vzhledné.<sup>38</sup>

## **2.2 Etiologie**

Etiologie je nauka, která se zabývá příčinami vzniku. Historický vývoj prokázal, že je nutné na SPU koukat interdisciplinárně. Téma se dotýká jak oblasti neurofyzologie, speciální pedagogiky, psychologie, sociologie, tak třeba i lingvistiky. Tento komplexní pohled na SPU zdůrazňují ve svých publikacích Věra Pokorná, též Olga Zelinková a Miroslava Bartoňová. Jasně příčiny SPU však nejsou dosud známy.

V knize *Kapitoly ze speciální pedagogiky* od Jarmily Pipekové<sup>39</sup> nalezneme jakési obecnější shrnutí příčin. Autorka uvádí, že u SPU můžeme hledat příčiny v dispozičních čili konstitučních odlišnostech, svou roli sehraávají také genetické vlivy, lehké mozkové postižení, rodinné či školní prostředí. Rodinné a školní prostředí sice nepředstavuje přímé etiologické činitele, přesto má vliv na výkonnost jedince, a proto je tento aspekt také zohledňován.

Příčiny SPU bývají někdy děleny i dle doby svého vzniku, rozeznáváme SPU s původem v prenatálním období (například z důvodu onemocnění matky), v perinatálním období (protrahovaný porod) a v postnatálním období (horečky).<sup>40</sup> Jedinci

---

<sup>37</sup> Srov. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 162

<sup>38</sup> Srov. tamtéž, s. 162-163

<sup>39</sup> Srov. tamtéž, s. 163-164

<sup>40</sup> Srov. tamtéž, s. 164

navíc vykazují různé kombinace abnormalit, a to v různých intenzitách, což brání shodné diagnóze dvou jedinců a limituje to tak i možnosti reedukace.<sup>41</sup>

Věra Pokorná dělí možné příčiny SPU na vnitřní a vnější.<sup>42</sup> Mezi endogenní, tedy příčiny vnitřní, zahrnuje dysfunkci centrální nervové soustavy (dědičnost, lehká mozková dysfunkce), odchýlnou organizaci cerebrálních aktivit, odchýlnou konstelaci laterality-netypickou dominanci hemisfér (levorukost, ambidextrie). K exogenním příčinám řadí rodinu a školu.

Vedle toho, pro své dělení často parafrázovaná německá odbornice Uta Frith prezentuje svou vlastní teorii, v níž shrnuje příčiny SPU ve třech rovinách: biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální.<sup>43</sup>

#### *Rovina biologicko-medicínská*

Před téměř čtyřiceti lety se při výzkumu dyslektiků potvrdila příčina SPU v oblasti genetiky, konkrétně v nestandardní podobě 15. páru chromozomů. Další výzkumy z té doby prokázaly, že přítomnost těchto zvláštností je patrná jen asi v polovině případů. Později se ukázalo, že na vzniku SPU se podílejí i jiné chromozomy, zejména pak 6. pár.<sup>44</sup> Je proto zjevná genetická souvislost s příčinami SPU.

Také struktura a fungování mozku jsou jiným možným důvodem vzniku SPU. Existují anatomické odchylky a diference na buňkové a mezibuňkové úrovni v mozečku v corpus callosum, což je mozková struktura spojující levou a pravou hemisféru. Tato struktura může být zmenšená či zkrácená, následkem čehož může dojít k narušení vzájemné interakce obou hemisfér.<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 21

<sup>42</sup> Srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, s. 75-102

<sup>43</sup> Srov. Uta Frith in ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 21

<sup>44</sup> Srov. tamtéž, s. 19-22

<sup>45</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 23-24

V jiných výzkumech se prokázalo, že na přítomnosti SPU, konkrétně dyslexie, mají vliv i hormonální změny, přesněji zvýšené množství testosteronu. Z tohoto důvodu je incidence specifických poruch učení hojněji zastoupena u chlapců nežli u dívek.<sup>46</sup>

S ohledem na další anatomické odlišnosti jiné studie prokázaly, že lidé s dyslexií mají méně šedé hmoty v některých částech mozku, což možná naznačuje přítomnost méně neuronů, které se projevují méně aktivnějším zpracováváním úkonů.<sup>47</sup> Jiní zahraniční autoři v letošním roce uveřejnili výzkum, který prokazuje výrazně vyšší gyrifikaci mozku u dyslektiků, jinými slovy větší členění mozku v závitě.<sup>48</sup>

### *Rovina kognitivní*

Německá autorka Uta Frith k příčinám SPU se řadí také deficity v kognitivní čili poznávací rovině. Evidentní jsou deficity fonologického charakteru, tedy zvukové stránky jazyka, což se prokázalo dalšími četnými, dlouhodobými studiemi. „*Děti s dyslexií trpí časným poškozením fonémického uvědomění, které způsobuje obtíže v dekódování a osvojení dalších dovedností, jež podmiňují nácvik čtení.*“<sup>49</sup> Deficity v oblasti řeči a jazyka souvisejí s problematickým vyjadřováním, pomalou identifikací písmen a předmětů, skromnou slovní zásobou. Dále se vyskytují deficity vizuální, například slovní slepota, tj. problémy s rozeznáváním hlásek, a také deficity v oblasti očních pohybů, jimiž se zabíral Jiří Jošt, jenž přisoudil malou plynulost očních pohybů nezralosti centrální nervové soustavy.<sup>50</sup> Z kognitivního hlediska jsou poškozené i procesy automatizace. Dochází k pomalejšímu procesům osvojování, než je běžné a je proto třeba zaměřit se na dílčí kroky, které musí jedinec spolehlivě zvládnout. Patrné jsou i deficity v oblasti paměti, kdy je pro dotyčného obtížné zapamatovat si například zadané pokyny pro vypracování úkolu. Deficity v časovém uspořádání pak ovlivňující celkovou rychlost kognitivních procesů, zasahují vizuální, auditivní, motorické i řečové procesy. Je třeba říci, že u jedinců se SPU dochází k různým kombinacím těchto defektů.<sup>51</sup>

---

<sup>46</sup> Srov. tamtéž, s. 24

<sup>47</sup> MCBRIDE, Catherine. *Coping with Dyslexia, Dysgraphia and ADHD: A Global Perspective*. Routledge, 2019.

<sup>48</sup> Srov. KUHL, Ulrike et al. *The Emergence of Dyslexia in the Developing Brain* [online]. 2020 [cit. 2020-06-15]

<sup>49</sup> Cit. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 27

<sup>50</sup> Srov. tamtéž

<sup>51</sup> Srov. tamtéž, s. 26-31

### *Rovina behaviorální*

Do této roviny patří rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní, rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.<sup>52</sup>

V České republice se uskutečnilo nemalé množství výzkumů, které mapovalo jedince se SPU a pokoušelo se o zhodnocení čtenářské úrovně. Kořeny těchto výzkumů sahají až do 30. let 20. století. V 50. a 60. letech se usilovalo o vytvoření materiálů sloužících k diagnostice dyslexie a ověřit si tak dosavadní hypotézy. Vzhledem k prohlubování znalostí v oblasti specifických poruch učení dochází k jejich postupné aktualizaci či k plánovaným úpravám.<sup>53</sup> K současným, mezinárodním a zároveň největším projektům věnujícím se čtenářské gramotnosti patří PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), aktivity spadající pod OECD (Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj).<sup>54</sup> V rámci České republiky se výzkum realizuje Českou školní inspekcí.<sup>55</sup>

### **2.3 Vzdělávání studentů se specifickými poruchami učení a jejich diagnostika**

Již ze samotného označení *specifické poruchy učení* vyplývá, že se bezpodmínečně musejí dotýkat vzdělávacího procesu, tedy učení. Specifické poruchy učení se u každého projevují velmi individuálně, různorodě a mnohotvárně. V prostředí školy se mohou jedinci se SPU cítit diskomfortně a jejich vzdělávání by mohlo být za standardní podmínek komplikované či dokonce nemožné. „*Nutno poznamenat, že školní práce je pro žáky s poruchami učení v širším smyslu příznačná vyšší náročností. Aby dosáhli srovnatelných výsledků se svými vrstevníky, musí vynaložit větší úsilí, přičemž jsou stále ohroženi zátěží selhání, které snižuje jejich motivaci mění sebehodnocení a vyvolává*

---

<sup>52</sup> Srov. tamtéž, s. 32

<sup>53</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 32-40

<sup>54</sup> Srov. BASL. Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti a výsledky žáků v ČR. *Čtenář: Měsíčník pro knihovny* [online]. 2008, 60(12) [cit. 2020-01-22]

<sup>55</sup> Srov. PROCHÁZKOVÁ, Martina. *Proces čtení u žáků se specifickými poruchami učení na I. stupni základní školy*. Brno, 2016, s. 10

*různé obranné reakce.*<sup>56</sup> Pro poskytnutí rovnocenného přístupu všem došlo k legislativním opatřením, která na vzdělávání jedinců se SPU berou ohled.

V České republice je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zakotveno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., konkrétně v § 16, *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.*<sup>57</sup> K poslední novelizaci došlo vyhláškou č. 248/2019 Sb.<sup>58</sup> Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se míní osoby se zdravotním postižením (kam se řadí i SPU), osoby se zdravotním znevýhodněním (jimiž se rozumí obtíže vedoucí k SPU) nebo osoby se sociálním znevýhodněním.<sup>59</sup>

Školský zákon definuje, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají pro naplnění svých vzdělávacích možností nárok na podpůrná opatření, což představuje nutné úpravy ve vzdělávání a školských službách tak, aby byly v souladu s žákovými specifickými potřebami. Tito jedinci mají právo na podpůrná opatření školou a školským zařízením bezplatně.<sup>60</sup>

Podpůrnými opatřeními (PO) se rozumí využívání poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, to se týká i podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání. Dále je zahrnuto využívání speciálních kompenzačních pomůcek, úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovým vzdělávacím programem a akreditovanými vzdělávacími programy, vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), možnost využití asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka, poskytování vzdělávání nebo školských služeb v místech, která jsou technicky uzpůsobená.<sup>61</sup>

---

<sup>56</sup> Cit. BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, s. 58

<sup>57</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

<sup>58</sup> Vyhláška č. 248/2019 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*

<sup>59</sup> Srov. BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

<sup>60</sup> Srov. Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, § 16

<sup>61</sup> Srov. tamtéž, § 16

PO jsou rozčleněny do pěti různých stupňů na základě organizační, pedagogické a finanční náročnosti. V otázce udělování stupňů PO, sehrává významnou roli školské poradenské zařízení (ŠPZ), jehož výsledky poradenské činnosti jsou zpráva a doporučení. Obojí dokumentace je poskytnuta žákovi či jeho zákonnému zástupci. Škole nebo školskému zařízení se poskytuje pouze doporučení. Doporučení slouží škole jako podklad pro vytvoření žákova IVP, který bude korespondovat se školním vzdělávacím programem dané školy. Pouze pro uplatnění PO prvního stupně, spočívajícím jen minimálních úpravách, není nutné, aby škola čekala na doporučení ŠPZ. U zbývajících stupňů to nutné je, a navíc je potřebný předchozí písemný informovaný souhlas studenta či jeho zákonného zástupce.<sup>62</sup>

*„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.“<sup>63</sup> Při zařazování a přijetí do těchto speciálních škol, tříd, oddělení, skupin svou roli sehrává opět ŠPZ. Podmiňující je také písemná žádost žáka nebo jeho zákonného zástupce, doporučení ŠPZ a kompatibilita těchto kroků se zájmem žáka.<sup>64</sup>*

Diagnostika SPU je klíčovým aspektem pro nastolení správné pedagogické intervence, tzv. reedukace. Nese si za cíl rozpoznat, jaké faktory ovlivňují žákovu úspěšnost. Sem lze zařadit například zjišťování úrovně vědomostí, schopností, dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik aj. K diagnostikování dochází ve třídě, kde žák studuje, či ve specializovaném pracovišti a je nejlepším zájmu dítěte žádoucí, aby spolu obě oblasti kooperovaly.<sup>65</sup>

Diagnostika ve školním prostředí umožňuje žáka dlouhodobě pozorovat, všímat si jeho odchylek a získávat srovnání s ostatními spolužáky, tedy lidmi stejného či

---

<sup>62</sup> Srov. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 16 - § 19

<sup>63</sup> Cit. tamtéž, § 16, odst. 9

<sup>64</sup> Srov. tamtéž, § 16

<sup>65</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015, s. 50

obdobného věku. Pokud má vyučující podezření na některou SPU, je na snaze zaměřit se na typické projevy těchto poruch.<sup>66</sup>

Dalším místem, kde k diagnostice dochází, jsou specializovaná centra. Těmi jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Žák zde absolvuje speciální testy, jejichž výsledky jsou ukazatelem toho, v jaké míře se daný jedinec vychyluje od jeho vrstevníků. V důsledku toho je žák integrován buď do běžné třídy anebo do speciální třídy či školy.<sup>67</sup>

Za prvotní diagnostiku se dá považovat již orientační test školní zralosti. K diagnostice SPU jinak dochází nejčastěji u žáků v nižších ročnících prvního stupně ZŠ.<sup>68</sup> Vyšetřování ve specializovaných centrech zahrnují úvodní rozhovor s rodiči, učitelem a dítětem. Cílem je odebrání osobní a rodinné anamnézy a anamnézy prostředí dítěte. Diagnostickými prostředky jsou studentovy práce a dále speciální zkoušky, které zahrnují vyšetření výkonu čtení, písemného projevu, matematických schopností, sluchové a zrakové percepce, vyšetření laterality, vnímání prostorové orientace, představy prostoru a časové posloupnosti. Výsledky žákových výkonů jsou vyhodnocovány multidisciplinárním týmem, tzn. speciálními pedagogy, psychology, v případě potřeby i dalšími odborníky. Jejich spolupráce je základem pro včasnou a efektivní reedukaci.<sup>69</sup>

## 2.4 Výskyt specifických poruch učení

Zaměříme-li se na incidenci specifických poruch učení ve společnosti, nalezneme velmi odlišná procentuální zastoupení. Bartoňová ve své publikaci uvádí, že na základě empirických výzkumů se ukázala přítomnost SPU u 3-4 % dětí školního věku a mládeže.<sup>70</sup> University College London hovoří obecně až o 10 % celkové populace, což by v rámci školy tak odpovídalo 2-3 žákům se SPU v každé třídě.<sup>71</sup> Tyto údaje bývají někdy zpochybňovány samotnými pedagogy, kteří tvrdí, že znevýhodněných může být až 20

---

<sup>66</sup> Srov. tamtéž, s. 50

<sup>67</sup> Srov. tamtéž, s. 50

<sup>68</sup> Srov. MÁROVÁ, I. *Diagnostika SPU* [online]. In: Brno: MUNI, 2016 [cit. 2020-05-11].

<sup>69</sup> Srov. tamtéž

<sup>70</sup> Srov. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování. Distanční studijní text*. V Opavě: Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2019, s. 10

<sup>71</sup> Srov. *Learning Disabilities Affect up to 10 Percent of Children* [online]. University College London: ScienceDaily, 2013 [cit. 2020-06-15]



%.<sup>72</sup> Důvodem k takové rozdílnosti v procentuálních vyjádřeních je fakt, že měřitelnost SPU je velmi složitá vzhledem k šíři možných projevů, jejich kombinacím a rovněž přístupu k potenciálním poruchám.

Nicméně existují také odhady o výskytu jednotlivých specifických poruch učení. Usuzuje se, že asi u 4-9 % celkové populace se objevuje deficit v oblasti čtení a 3-7 % v matematice.<sup>73</sup> Fisher uvádí, že z jedinců s evidentními SPU jich asi 95 % trpí dyslexií. V českém prostředí byla dyslexie diagnostikována přibližně u 3 % dětí.<sup>74</sup>

U SPU se poměrně běžně vyskytuje vzájemná komorbidita a komorbidita se SPCH. Catherine McBride ve své knize uvádí, že 25-40 % dyslektiků má ke SPU přidruženou také ADHD, asi 25 % dyslektiků má také dyskalkulii a až 30 % dyslektiků disponuje rovněž dysgrafií.<sup>75</sup> V této souvislosti však stojí za zmínku výzkum z roku 2014 realizovaný v Mnichově, jenž zkoumal poruchy v oblasti čtení, pravopisu a aritmetiky u žáků ZŠ. Hlavním zjištěním této studie bylo, že komorbidní poruchy učení se vyskytovaly stejně často jako izolované poruchy učení. Nejvyšší míra komorbidních poruch pak byla zaznamenána v oblasti čtení a pravopisu.<sup>76</sup>

Pokud hovoříme o genderu, zmíněný výzkum ukázal, že oproti dívkám je více chlapců dysortografických a také deficitních v kombinaci poruch čtení a pravopisu. Za to u více dívek se prokázala přítomnost poruchy v oblasti aritmetiky. Ukázalo se tak, že u izolovaných poruch učení jsou genderové rozdíly, kdežto u komorbidních poruch je to vyvážené.<sup>77</sup>

Jak bylo zmíněno výše (kap. 2.2), zvýšená hladina testosteronu je potenciálním původcem dyslexie, což vysvětluje její vyšší prezenci u mužů. Mimo jiné je dle prof. Matějčka mužský mozek více lateralizován než mozek ženy. Muži mají jasně dominantnější pravou hemisféru (zajišťující lepší prostorovou a názorovou orientaci) nežli ženy, které mají poměr hemisfér v rovnováze či je levá hemisféra specializovanější

---

<sup>72</sup> Dítě s poruchou učení potřebuje individuální přístup. Důležitá je i spolupráce se školou. *Zdravi.euro.cz: ZAM Zdravotnictví a medicína* [online]. [cit. 2020-01-24].

<sup>73</sup> MOLL, Kristina et al. *Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences* [online]. 2014

<sup>74</sup> ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013, s. 11

<sup>75</sup> Srov. MCBRIDE, Catherine. *Coping with Dyslexia, Dysgraphia and ADHD: A Global Perspective*. Routledge, 2019, s. 54-78

<sup>76</sup> Srov. MOLL, Kristina et al. *Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences* [online]. 2014

<sup>77</sup> Srov. tamtéž

(zajišťující řečovou obratnost).<sup>78</sup> V roce 2005 Haynes uvedl, že chlapci v poměru k dívkám disponují SPU 3,5:1.<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Srov. MATĚJČEK, Z. Dyslexie-specifické poruchy učení. Jinočany: H&H, 1995, s. 83

<sup>79</sup> Srov. HAYNES, CH. in POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. *Specifické poruchy učení u dospělých jedinců* [online]. Praha, 2006 [cit. 2020-06-15], s. 32

### 3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ U ADOLESCENTŮ A DOSPĚLÝCH

Tato kapitola se snaží představit SPU v souvislosti s obdobím adolescence a dospělosti. Nejprve je uvedena charakteristika vývojových období dospívání a dospělost. Dále jsou popsána specifika poruch učení u adolescentních a dospělých jedinců, hovoří se také o jejich diagnostice, které nebyla u této věkové skupiny dlouho dobu věnována pozornost. Navazuje podkapitola o problematice SPU při studiu na vysoké škole a o možnostech podpůrných opatření.

#### 3.1 Charakteristika období dospívání a dospělosti

Období dospívání, adolescence neboli puberty, představuje životní fázi, která navazuje na dětství. Rysy, kterými se dospívání od dětství odlišuje, jsou zjevné v jedincových somatických, psychických a sociálních oblastech. Vágnerová jej označuje jako období hledání a přehodnocování. Dospívající se snaží svou proměnu uchopit, buduje si příznivé sociální postavení a formuje si svou vlastní identitu. Specifikem adolescence je úsilí o brzké získání větších práv a svobod v oblasti rozhodování, avšak ne k odpovědnosti a povinnostem. Průběh dospívání je velmi individuální, přesto lze obecně říci, že dívky dospívají v průměru rychleji než chlapci.<sup>80</sup> Adolescentní životní etapa bývá rozdělena na dvě fáze, jednak na ranou adolescenci (pubescenci), dále na adolescenci pozdní.

Raná adolescence se obvykle odhaduje na jedenáctý až patnáctý rok života. Zřetelná je výrazná tělesná proměna spjatá s pohlavním vývojem nesoucí řadu psychosociálních důsledků. Proměňuje se způsob myšlení, již například dokáže uvažovat abstraktně, logicky.<sup>81</sup> Jean Piaget označuje toto vývojové období jako stádium formálních operací. Jiné je také emoční prožívání, dotýčný se odpoutává od rodiny a své sociální potřeby shledává zejména u svých vrstevníků, se kterými se identifikuje. Obvykle se mění i vizuální stránka jedince, způsobená zvýšenou pozorností a péčí o svůj zevnějšek, většinou dochází i k úpravě životního stylu, hodnot, zálib.<sup>82</sup>

Za pozdního adolescenta bývá považován ten, kdo již pohlavně dozraje, což se děje většinou mezi patnácti a dvaceti lety. Dochází ke komplexnějším psychosociálním

---

<sup>80</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 367-374

<sup>81</sup> Srov. tamtéž, s. 369

<sup>82</sup> Srov. tamtéž, s. 369

proměnám, osobnostním změnám. Dospívající nabývají nové, prestižnější role, jejich vztahy s rodinou se pomalu stabilizují a rozvíjí se oblast partnerská. Nadále se vyvíjí vlastní identita, což prohlubuje poznání sebe sama. Dále dozrává prefrontální mozková kůra zodpovědná za rozhodování a také limbický systém považovaný za centrum emočního prožívání. U adolescentů se objevuje potřeba prosadit požadované změny, což může být někdy i riskantní. Hledají hranice svých možností, touží po nevšedních, vzrušujících zážitcích, což se někdy pokládá za důsledek zvýšené hladiny dopaminu v době dospívání. Často dochází k oddálení standardní dospělosti, což Erikson nazývá jako adolescentní psychosociální moratorium, tedy odložení rozhodnutí, které by bylo příliš závazné.<sup>83</sup>

Pro adolescenci obecně je běžný vrůstající zájem adolescentů o existenciální otázky jako je téma smrti, osudu, smysluplnosti, viny a odsouzení. Přestože bývá hledání odpovědí někdy doprovázeno existenciální úzkostí, je třeba ji vnímat jako přirozenou součást adolescence, pojímat ji jako výzvu, nikoliv jako projev nějaké poruchy.<sup>84</sup> „Úspěšné zvládnutí procesu hledání smyslu se dá považovat za jeden z důležitých vývojových úkolů tohoto období.“<sup>85</sup> Zaobírání se smyslem života doprovází člověka napříč všemi vývojovými stádii, zejména pak od té doby, kdy je rozvinuté abstraktní myšlení. Zvládnutí těchto témat determinuje jedincovu duševní a psychologickou pohodu a je třeba chápat ho jako dynamický, nikoliv statický fenomén.<sup>86</sup>

Z dospívání se plynule přechází do období mladé dospělosti. Rozvíjí se další kognitivní funkce, stabilizuje se emoční prožívání a upevňuje se vlastní pojetí. Dospělost vyžaduje zodpovědné jednání, neboť dochází k přijetí profesních a rodičovských rolí. Charakteristikou (mladé) dospělosti je samostatnost a nezávislost. Bývá to také ekonomická soběstačnost, neboť jedinec začíná svůj profesní život a disponuje tak příjmy za svou odvedenou práci. Volba sociálních vztahů, které navazuje, je svobodná, přestože může být raně dospělý tlačěn do manželství či rodičovství, což může jeho svobodu omezovat. Za hlavní cíl období mladé dospělosti je dosáhnout intimity, která

---

<sup>83</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 371

<sup>84</sup> Srov. BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016, s. 270-271

<sup>85</sup> Cit. tamtéž, s. 271

<sup>86</sup> Srov. tamtéž, s. 261-274

představuje kvalitativní proměnu vrstevnického vztahu. Vztahy již nejsou povrchní a anonymní, vyžadují více otevřenosti, důvěry a respektu.<sup>87</sup>

Na mladou dospělost navazuje období střední dospělosti. Není však stanovena přesná věková hranice, která jej odděluje. Odhadem se však jedná o třicátý pátý až padesátý rok života, kdy tato životní fáze probíhá. Jedná se o relativně klidné a stabilní období, a to i přestože vyžaduje co možno největší zodpovědnost, neboť jedinci tohoto věku musí pečovat o své děti a zároveň o své stárnoucí rodiče. Střední dospělost je považována za životní střed, kdy jsou jedinci na vrcholu své zralosti a životních sil a dokáží nejlépe využívat své dovednosti. Provází je bilancování představ minulých s představami budoucími, což někdy způsobí pocity úzkosti a nenaplnění a objevuje se tzv. krize středního věku. Tu zahrnují hlavně fyzické a psychické změny-klimakterium, pocity nudy, rutiny, neuspokojení, osamělosti, zužujících se životních šancí, nedostatku energie, smutku ze ztráty atraktivity atd. Reakce na krizi jsou rozmanité, někdo může rezignovat, jiný zase stárnutí připustit a odmítnout.<sup>88</sup>

Pozdní dospělost je provázena dalšími fyzickými a psychickými proměnami jedince. Pozvolný úbytek sil a případné nemoci nabourávají zajatý režim a fungování. Projevuje se snížená schopnost organismu přijímat informace, zhoršuje se paměť. Dochází k celkovému zpomalení, zjevné například v mírnější a klidnější verbální i neverbální komunikaci. Jedinec se však stává méně odolný proti životním zátěžím a cítí se slabě při jejich překonávání. Nicméně pozdní dospělost, pozvolné stárnutí a přechod do období stáří nese velmi individuální projevy u každého člověka.<sup>89</sup>

### **3.2 Specifika specifických poruch učení u adolescenta a dospělého jedince**

Řada laiků ale i odborníků se domnívá, že SPU jsou záležitostí pouze školního období, nikoliv dospělosti. To je však mylná domněnka vzniklá v důsledku toho, že v českém prostředí se dospělým jedincům se SPU věnuje méně pozornosti.<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> Srov. ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Anna PETŘKOVÁ. *Psychologie dospělých: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, s. 33-34

<sup>88</sup> Srov. tamtéž, s. 34-37

<sup>89</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 118-136

<sup>90</sup> Srov. CIMLEROVÁ, Pavla, et al. *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 9

Kognitivní schopnosti a dovednosti se s věkem vyvíjí a mění. U dospělých jedinců se SPU mohou být deficity v některých kognitivních složkách patrné stejně tak jako i mimořádný rozvoj jiných složek kognice.<sup>91</sup> „Výzkumy potvrzují, že mnozí dospělí se SPU čelí více různým obtížím. Stejně tak ovšem dokazují, že rozvoj příslušných složek kognice, jejich cílený trénink či vědomé využívání metakognitivních strategií vede k větší úspěšnosti a spokojenosti v pracovním životě.“<sup>92</sup> Mezi faktory zásadně ovlivňující úspěšnost rozvoje a zvládání poruch patří jedincova vytrvalost, motivace, snaha překonávat překážky, míra uvědomění a porozumění a také dovednosti jako reflektovat, hodnotit a zpracovávat informace. Všechny tyto aspekty je možné v průběhu života významně formovat a posilovat. Je prokázáno, že některé projevy SPU jsou u dospělců do určité míry kompenzovatelné. Znamená to, že například u dyslektiků se může jednat o kompenzování plynulosti a porozumění textu, kdy se prosté fonologické uvědomění projevuje jako patřičně funkční, neboť dosažená úroveň zmíněných dovedností je dostačující pro práci s textem. V souvislosti s těmito jedinci se někdy setkáme s termínem „high-functioning“ (z překl. vysoce funkční jedinci).<sup>93</sup>

Po dobu celého života provází dys-jedince otázky a obavy vzniklé v důsledku jejich poruch. Jejich starosti nabývají spíše emocionálního a sociálního charakteru, pozornost je tedy věnována hlavně symptomům tzv. sekundárním, doprovodným, než-li symptomům primárním, jimiž se míní přímé zdroje SPU. Snahou je pak maskovat obtíže primární, které poruchy způsobují.<sup>94</sup>

V souvislosti se sekundárními projevy SPU lze zpozorovat, že v dětství a školních letech je soustředěnost věnována zejména zkoumání a uvědomování si vlastních odlišností na základě srovnávání se s vlastními vrstevníky. Léta dospívání a dospělosti přináší spíše starosti v oblasti komunikace s okolím, zejména pak o svých poruchách. Přestože se tyto projevy objevují u SPU až sekundárně, v rámci poradenství se s nimi většinou musí pracovat primárně. Každodenní konfrontace se svými poruchami vystavují

---

<sup>91</sup> Srov. CIMLEROVÁ, Pavla, et al. *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita, 2014 s. 9

<sup>92</sup> Cit. tamtéž, s. 9

<sup>93</sup> Srov. tamtéž, s. 9-11

<sup>94</sup> Srov. tamtéž, s. 11

jedince nepříjemným pocitům, leckdy skličujícím, v krajním případě až sebedestruktivním.<sup>95</sup>

Těmito obtížemi se u dospívajících a dospělých dyslektiků obvykle míní zmatek a neporozumění vlastní osobě. U dotyčných se často vyskytují kontrastující výkony, nadstandardní zvládnání obtížných úkolů spolu se situacemi, v nichž jedinec působí nešikovně, až téměř nekompetentně. Pro mnohé z nich je to důvodem ke studu a k pocitům viny. SPU se sice nepromítají do intelektové oblasti, nicméně nejistota, nedostatek sebedůvěry a narušené sebevědomí se může reflektovat v kariérních neúspěších, a to například v zaujímání nižších pozic, než kterým odpovídají schopnosti a dovednosti dyslektiků. Pochopitelnými projevy jsou pak pocity frustrace a vzteku, a to ať už vůči sobě samému či lidem okolo. Dyslektici bývají úzkostliví, obávají se nových výzev, pracovních příležitostí, bývají bojácní a někdy se projevuje i panické chování. Čelí věčným obavám, že někdo odkryje jejich slabiny a podrobí je tak nepříjemným dotazům, kritickým poznámkám nebo výsměchům. V jedincích tak koření pocity zoufalství, které mohou vést k depresím.<sup>96</sup>

Jako specifické se jeví obavy ohledně přiznání svého handicapu partnerovi. Míra vzájemného poznání zprostředkovává pohled na jedince i s jeho nedokonalostmi, což může zahrnovat i objev partnerova handicapu. Strachu z reakce může předcházet maskování handicapu, které může přinést řadu komplikací a neblahých důsledků. Partner může mít pochybnosti již od začátku, že cosi jejich vztah narušuje, a nečasné vysvětlení může ohrožovat jeho další vývoj. Na druhou stranu, předčasné odhalení poruchy v době, kdy vztah není pro taková zjištění ještě dostatečně pevný, může vést k nejistotě, která může souviset s podobně negativními důsledky. Zelinková proto doporučuje opatrné přiznání obtíží až po určité době známosti a potřeba taktního jednání.<sup>97</sup>

Další roli, kterou dospělí zaujímá, je role rodičovská. Rodič se SPU může u svého potomka poměrně brzy spatřit chování podobné jemu samotnému. Patrný je tak vliv genetiky a nápodoby zároveň. Uvědomělí rodiče bývají s dítětem empatičtější a vědí, jak

---

<sup>95</sup> Srov. KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada), s. 219

<sup>96</sup> Srov. tamtéž, s. 219-220

<sup>97</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013, s. 119-121

s poruchou pracovat. Utváří se reciproční vztah, kdy je při pomoci dítěti pomáháno s reedukací i samotnému rodiči. Jiným případem však mohou být rodiče, kteří si v důsledku nedostatku sebekritičnosti poruchu nepřipouští a své dítě hodnotí jako líné, čímž se zabraňuje včasné intervenci.<sup>98</sup>

Souhrn těchto nepříjemností a impaktů poruch je dostatečným důvodem pro vyhledání odborné poradenské pomoci, která nabídne jedinci bezpečné prostředí a porozumění. Měla by poskytnout pomocnou ruku při řešení komunikačních obtíží s okolím jedince se SPU, stejně tak i s hledáním adekvátních kroků, jenž usnadní situace jeho běžného života.<sup>99</sup> „*Dokud klient nebude mít příležitost hovořit o svých emocích, vyrovnat se s nimi, sdílet s někým svůj vztek, bezradnost, neštěstí, strach či jiné negativní prožitky, je těžké mu nabízet rady týkající se dalších oblastí.*“<sup>100</sup>

S dospíváním přichází osamostatnění a větší zodpovědnost za svůj život, je tedy třeba hledat efektivnější cesty zvládnání důsledků své poruchy. Jako nejvhodnější se v tomto ohledu jeví tzv. koučové. Spolupráce s nimi spočívá v orientaci se na jedincův potenciál a na organizaci jeho pracovních i rodinných záležitostí. Nedostatky způsobené SPU se mohou proměnit i v jejich přednosti, kdy jsou například dyslektici obratnější při svých verbálních projevech.<sup>101</sup> „*Je zřejmé, že dyslexie nevylučuje úspěch, i když třeba jen v podobě absolvování vysokoškolského studia nebo dosažení vyšší manažerské pozice. Velká diference stylů myšlení u dyslektiků může dokonce jejich kariérní úspěch v některých oblastech podpořit.*“<sup>102</sup>

Pro jedince se SPU je velkým pozitivem prudký a stále pokračující rozvoj technologií v posledních dekáдах. Díky tomu dochází k neustálým inovacím softwarů a stejně tak užitečných hardwarových pomůcek. Aktuálně můžeme nalézt různé diktafonní funkce a aplikace sloužící jako předčítače textu. Slovníky, plánovači, internetovými prohlížeči již disponuje téměř každý chytrý telefon.<sup>103</sup> Lidem se SPU se tak

---

<sup>98</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013, s. 121-123

<sup>99</sup> Srov. KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada), s. 221

<sup>100</sup> Cit. tamtéž, s. 221

<sup>101</sup> Srov. tamtéž, s. 222

<sup>102</sup> Cit. PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 25

<sup>103</sup> Srov. KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada), s. 222



skýtá naděje v lepší integraci do společnosti, která bude zřetelná jak po stránce pracovní, tak i sociální.

### 3.3 Diagnostika specifických poruch učení u adolescenta a dospělého jedince

Pro diagnostiku SPU, přesněji diagnostiku dyslexie, se u adolescentů a dospělých provádí tzv. DysTest, tedy testování na základě testové baterie Diagnostika specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium. Tato baterie se skládá z celkem patnácti testů, které jsou členěny do osmi modulů. Každý z těchto modulů se orientuje na jinou oblast dovedností, jež se pojí se SPU.<sup>104</sup>

Tato baterie, vydaná v roce 2007 Institutem pedagogicko-psychologického poradenství, je v České republice považována za první diagnostický nástroj určený dospívajícím a dospělým. Od svého vzniku došlo k jejímu významnému přetvoření, a to mezi lety 2012 a 2014, kdy byl v chodu projekt Síť expertních pracovišť k zajištění inkluze v terciárním vzdělávání. S tím se pojí vznik inovované verze testu, která nese název Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium. Zdrojem pro změny staly zejména zahraniční výzkumy, zkušenosti a odborné poznatky. Na přetvořenou verzi testu navazovaly dvě pilotní studie, které ověřovaly efektivitu testování, a poté standardizační studie. Standardizační studie proběhla v první polovině roku 2014, během ní došlo k nastavení percentilové normy pro jednotlivé testy, indexové a mezní skóry, označující hranice pásma normy a pásma deficitu.<sup>105</sup>

Diagnostika SPU si klade za cíl nejen ověření přítomnosti SPU, ale zejména nastavení případných podpůrných opatření, tedy vhodných intervenčních a kompenzačních postupů.<sup>106</sup> „Cílem inovace původních a tvorby nových diagnostických

---

<sup>104</sup> Srov. CIMLEROVÁ, Pavla, et al. *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 14

<sup>105</sup> Srov. NEUWIRTHOVÁ, Barbora. Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium: Recenze metody. *TESTFÓRUM* [online]. 2015, 4(6), 59-66 [cit. 2020-06-10], s. 60-64

<sup>106</sup> Srov. CIMLEROVÁ, Pavla, et al. *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 14

testů bylo co nejvíce věnovat pozornost potřebám vysokoškoláků v kontextu jejich studia a přípravy na výkon budoucí profese.<sup>107</sup> Práce s tímto diagnostickým materiálem je svěřena do rukou psychologů, speciálních pedagogů, případně psycholingvistů, pracovníků pedagogicko-psychologických poraden či dalším pedagogických pracovníků odborných pracovišť vysokých škol. K manipulaci s těmito testy je opravňuje absolvování akreditovaného vzdělávání,<sup>108</sup> které je organizováno Národním ústavem pro vzdělávání.

Jednotlivé bateriové testy monitorují specifické projevy dyslexie. Jedná se o mapování čtenářských dovedností (Tiché čtení, Hlasité čtení, Čtení pseudoslov), získání informací o jedincových jazykových kompetencích (Fonologická kompetence, Diktát, Morfologická kompetence, Lexikální fluence, Syntaktická kompetence, Resumé), zrakové percepce (Vnímání známých grafémů, Vnímání neznámých grafémů), sluchové percepce (Vnímání známých fonémů, Vnímání neznámých fonémů) a paměti (Pracovní paměť). U probanda se pozoruje také tempo, které dotyčný pro plnění úkolů potřebuje, obvyklou dobou administrace kompletní baterie však bývají dvě až tři hodiny.<sup>109</sup> Nedílnou součástí diagnostikování tvoří také anamnestické vyšetření. „Podstatnou součástí obrazu je i prožívání obtíží a jejich reflexe. Proto se jako součást diagnostických baterií zařazují i dotazovací metody, nejčastěji dotazník nebo rozhovor, mapující tuto oblast, a to buď v úvodu samotného vyšetření, anebo ve smyslu předběžného screeningu ve fázi posuzování potřebnosti diagnostického vyšetření.“<sup>110</sup> Zaměření se nejen na primární, ale i sekundární projevy poruch zajišťuje holističtější přístup, s čímž souvisí i zvolení co možno nejadekvátnější intervence.

Data, která se při administraci baterie získávají, jsou zaznamenávána do softwarové testové aplikace, je proto nutné být vybaven tabletem či počítačem. Tato aplikace disponuje časomírou, která umožňuje ukládat měření časů jednotlivých úkolů.

---

<sup>107</sup> Cit. CIMLEROVÁ, Pavla, et al. *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 14

<sup>108</sup> Srov. NEUWIRTHOVÁ, Barbora. Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium: Recenze metody. *TESTFÓRUM* [online]. 2015, 4(6), 59-66 [cit. 2020-06-10], s. 59

<sup>109</sup> Srov. tamtéž, s. 59-60

<sup>110</sup> Cit. CIMLEROVÁ, Pavla, et al. *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 21

Úlohou aplikace je rovněž vyhodnocování zadaných dat z testování a následné vygenerování protokolu s podrobnými výsledky.<sup>111</sup> Přínosem aplikace je mimo jiné to, že se jeví jako vhodný zdroj dat do budoucna a může posloužit jako vhodný nástroj pro případnou aktualizaci pásma norem.<sup>112</sup>

Test nelze považovat za dokonalý a naprosto přesný. Má své limity a s dalšími výzkumy a poznatky se očekávají jeho další aktualizace. Je třeba chápat, že do výsledku se mohou promítat různé kompenzační strategie, které si jedinci zvládli v průběhu let osvojit.<sup>113</sup>

### **3.4 Vzdělávání studentů se specifickými poruchami učení na vysoké škole**

Včasná diagnostika SPU je důležitá pro brzké zajištění reedukační péče a podpory. „A to především z důvodu možného negativního vlivu na další vzdělávací a profesní dráhu těchto jedinců. Specifikem je to, že intelektové schopnosti žáků s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné, z čehož plyne, že porucha není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi.“<sup>114</sup>

Jak z výše uvedeného vyplývá, SPU mohou představovat a obvykle také představují potíže během studia na vysoké škole. Možným východiskem pro řešení těchto komplikací se jeví úprava studijních podmínek, která by dys-jedincům umožnila hladší a bezbariérovější průběh studia. Je třeba mít na paměti, že dyslektici, ač plní některé studijní povinnosti jinými způsoby než mnozí spolužáci, musí prokazovat stejné oborové znalosti jako oni.

Pomoc se zvládnutím studijních povinností poskytují poradenská centra při vysokých školách, která v českém prostředí působí již od roku 1976, avšak jejich významný rozvoj je zaznamenaný až porevolučně.<sup>115</sup> Tato centra nabízí diagnostiku

---

<sup>111</sup> Srov. CIMLEROVÁ, Pavla, et al. *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 17-19

<sup>112</sup> Srov. NEUWIRTHOVÁ, Barbora. Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium: Recenze metody. *TESTFÓRUM* [online]. 2015, 4(6), 59-66 [cit. 2020-06-10], s. 60-64

<sup>113</sup> Srov. KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada), s. 113-116

<sup>114</sup> Cit. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování. Distanční studijní text*. V Opavě: Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2019. s. 10

<sup>115</sup> Srov. NOVÁČEK, Libor. *Poradenství na českých vysokých školách* [online]. Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. Praha, 2019 [cit. 2020-06-11], s. 3

poruch, která je prováděna na základě zmíněných DysTestů (kap. 3.3). Nežli DysTestům bývá v terciárním vzdělávání pozornost věnována hlavně tzv. funkční diagnostice. Tou se míní řešení potřebných úprav podmínek, díky nimž dokáže jedinec při svém studium na vysoké škole „fungovat“, pracovat. Běžně dochází k vytyčení toho, co dotyčný potřebuje pro docházku na výuku, pro jeho individuální studium a také jaká je potřeba modifikace podmínek pro atestace. Jedinci už často vědí, v čem jsou jejich deficity, a tak svá, obvykle nesložitá přání dokáží zřetelně vyjádřit.<sup>116</sup>

*„Musí projevít znalosti jako jejich spolužáci, ale je třeba jim k tomu upravit podmínky, jestliže se dostali na vysokou školu, zjevně nějaké studijní předpoklady mají a u studentů s dyslexií to mnohdy také znamená, že velmi dobře vědí, za jakých okolností se jim optimálně pracuje.“<sup>117</sup>*

Tou nejběžnější úpravou bývá časová dotace pro plnění úkolů či zkoušek. Pro dyslektiky je velmi vysilující práce s texty, zejména pak při atestacích, kdy se často a zbytečně dopouští chyb, a to právě z důvodu jejich poruchy. U rozsáhlejších textů mají tendenci některé části přeskakovat, odhadovat, chovat se zmatečně. Z tohoto důvodu se vysokoškolským dyslektikům pro práci poskytuje více času. V lepším případě, je-li to možné, jsou jedinci zkoušeni ústně, aby se stresuplné čtení a psaní redukovalo na možné minimum.<sup>118</sup>

Velmi tíživou situaci představují zkoušky z cizího jazyka, které vyžadují komplexní prokázání znalostí, tedy jak v mluvené, auditivní, tak i v písemné podobě a čtení zároveň. Učitelé mnohdy nevědí, jak se ke studentům se SPU postavit a jak s nimi pracovat. Proto některá poradenská centra při vysokých školách pořádají pro učitele jazyků přednášky, aby jim poskytly potřebné informace a doporučily alternativní postupy při výuce těchto studentů.<sup>119</sup>

Během samotného studia hrají důležitou roli přednášky a konzultace, kdy si jedinec osvojuje učivo auditivně. Komplikaci zase představuje zápis poznámek z hodin, avšak to může být vyřešeno díky oborovým skriptům, prezentacím z hodin nebo prostou

---

<sup>116</sup> Srov. KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada), s. 216-218

<sup>117</sup> Cit. tamtéž, s. 218

<sup>118</sup> Srov. tamtéž, s. 216-218

<sup>119</sup> Srov. tamtéž, s. 216-218

spoluprací se spolužáky. Klíčovými se stávají moderní technologie, které disponují například diktafonní funkcí či převodem mluveného projevu do psané podoby.<sup>120</sup>

Dnes je již u přijímacího řízení na vysoké školy možné poskytnout dys-uchazečům o studium úpravu organizačních podmínek pro vykonání zkoušky. Většinou se jedná právě o navýšení časového limitu, někdy to bývá zvětšení textu, které umožní lepší čtení. Podmínkou pro uskutečnění těchto úprav je předložený doklad o tom, že dotyčný poruchou skutečně disponuje.<sup>121</sup>

### 3.5 Podpůrná opatření

Podpora rovnocenných příležitostí pro všechny studenty i s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby vychází z Národního plánu podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020. Kvalitou vysokoškolského vzdělávacího procesu se zaměřením na potřeby osob se SVP se zabývá dokument Kvalita v systému terciárního vzdělávání v kontextu zdravotního postižení.

Dnes je již zákonnou povinností českých veřejných vysokých škol činit veškerá možná opatření pro vyrovnání příležitostí pro studium na vysoké škole.<sup>122</sup> Garantuje se, že studenti se SVP, kam patří i studenti se SPU, mají na veřejných vysokých školách nárok na využívání služeb vysokoškolských poradenských pracovišť, které fungují jako nástroj pro implementaci rovných příležitostí. Lze nalézt poradenství mnohého zaměření-studijní, kariérové, psychologické, případně také právní, sociální či duchovní.<sup>123</sup>

Vzhledem k velmi specifickým, odlišně se projevujícím SPU, pracují poradenská pracoviště při vysokých školách se studentem individuálně. Mapují jeho osobní předpoklady, určují podpůrné učební a komunikační prostředky technického charakteru a vyhledávají nejvhodnější způsob ověřování jejich vědomostí a dovedností. K těmto vyhodnocováním dochází na základě kritérií týkajících se nároků na slovní a mluvní

---

<sup>120</sup> Srov. KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada), s. 216-218

<sup>121</sup> Srov. tamtéž, s. 216

<sup>122</sup> Srov. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (§21, odst. 1., písm. e)

<sup>123</sup> Srov. Česká-republika: Podpora a poradenství ve vzdělávání. *EURYDICE* [online]. Oficiální internetová stránka Evropské unie, 2019 [cit. 2020-06-12].

komunikaci, psaný text, práci se symbolikou a grafikou, práci s multimédií, technologiemi a osobními potřebami, jež souvisí s poruchou.<sup>124</sup>

Doporučení pro práci se studenty se SPU jsou obsažena v Zásobníku standardizovaných opatření poskytovaných vysokou školou, které vydalo MŠMT ČR v roce 2012. Jedním z doporučení je provádění již zmíněné funkční diagnostiky, která je podkladem pro úpravu podmínek studia. Dále se radí poskytovat učební materiály v elektronické podobě, se kterými bude moci jedinec se SPU dále pracovat. Vhodné je také poskytnutí prezentací ještě před začátkem výuky. Zásobník zmiňuje studentův nárok na konzultace v případě nepochopení některému z vyučovaných témat a na možnost žádat o prodloužení zkuškového období či o posun termínu zkoušky. Časovou kompenzací se míní navýšení času asi o 25 % při práci s textem a při vypracování testu. Realizace podpůrných opatření je závislá na rozhodnutí pedagogů. Základním předpokladem pro úspěch je studentovo aktivní zapojení, spočívající v podílení se na optimalizaci podmínek, hledání adekvátních způsobů zápisů a zpracování informací a dodržování přestávek.<sup>125</sup>

Za zmínku bezpochybně stojí odborné společnosti, které se SPU zabývají. Jednou z nich je Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami na vysokých školách (tzv. AP3SP), založená v roce 2013. Představuje zájmové sdružení právnických osob, které se věnují českým vysokoškolským studentům se SVP a rovněž ostatním členům české akademické obce.<sup>126</sup> Dále Česká společnost Dyslexie, která je občanským sdružením seskupujícím odborníky na problematiku SPU. Jsou aktivní při pořádání přednášek a seminářů, kam zvou i zahraniční hosty. Mezinárodní dyslektická společnost (The International Dyslexia Association) sdružuje odborníky SPU z celého světa a patří k nejznámějším zahraničním společnostem. Britská dyslektická společnost

---

<sup>124</sup> Srov. ZEZULKOVÁ, Eva, Hana NOVOHRADSKÁ, Renata KOVÁŘOVÁ a Martin KALEJA. *Studenti se specifickými vzdělávacími potřebami na vysoké škole* [online]. Ostravská univerzita v Ostravě. Ostrava, 2013 [cit. 2020-06-12], s. 77

<sup>125</sup> Srov. ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádcí pro zdraví, s. 75

<sup>126</sup> Srov. *Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami na vysokých školách* [online]. [cit. 2020-06-12]

(The British Dyslexia Association) je další významnou zahraniční institucí podporující utváření přívětivějšího prostředí jedincům s dyslexií.<sup>127</sup>

V závěru této kapitoly je konstatování, že i přesto, že v českém prostředí stále panují negativní postoje a soudy o poruchách a jejich nositelích a také jsou zde neustále překážky v jejich vzdělávání, srovnávací studie OECD ukazují, že v případě vysokoškolských integračních snah patří Česká republika k nejúspěšnějším členům této organizace.<sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> Srov. SMEČKOVÁ, Gabriela. *Student se specifickými poruchami učení na vysoké škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 37-38

<sup>128</sup> Srov. ZEZULKOVÁ, Eva, Hana NOVOHRADSKÁ, Renata KOVÁŘOVÁ a Martin KALEJA. *Studenti se specifickými vzdělávacími potřebami na vysoké škole* [online]. Ostravská univerzita v Ostravě. Ostrava, 2013 [cit. 2020-06-12], s. 11-12

## 4 Terciární vzdělávání

Terciárním vzděláváním se rozumí nejvyšší stupeň vzdělávacího systému. Klade jistou dávku náročnosti, která může být o to vyšší, pokud student vykazuje SPU. Jak terciární vzdělávání vypadá a na jakých principech je postaveno, je obsahem této kapitoly. Své místo v ní zaujímá Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, kde je uvedeno několik slov k univerzitním podpůrným pracovištím a jejich poskytovaným službám, jichž může každý student či akademický pracovník využít.

### 4.1 Principy terciárního vzdělávání

*„Pro mnoho lidí obnáší terciární vzdělávání pouze vzdělávání vysokoškolské. Ve skutečnosti však terciární vzdělávání zahrnuje téměř veškeré standardní vzdělávání následující po maturitní zkoušce.“*<sup>129</sup> Terciární vzdělávání slouží ke zvýšení dosavadní kvalifikace zájemců. Rozděluje se na vzdělávání tzv. nevysokoškolské, kam spadají vyšší odborné školy (VOŠ) a jazykové školy, a vzdělávání tzv. vysokoškolské, jehož zprostředkovatelem jsou vysoké školy (VŠ).<sup>130</sup> S rokem 2001 se u vysokoškolského vzdělávání zavedla třístupňová struktura: bakalářský studijní program, magisterský studijní program a doktorský studijní program.<sup>131</sup>

Vyšší odborné školy mohou být veřejné, jsou tak pod správou kraje. Se státním svolením k působnosti se vyskytují také VOŠ státní, soukromé či církevní. Jen asi čtvrtina všech VOŠ působí samostatně, jinak jsou vázány na střední odborné školy.<sup>132</sup> VOŠ fungují v českém prostředí od roku 1996/97 a jejich zaměření je oproti vysokým školám více praktické. Tento typ vzdělávání probíhá jak denní formou, tak i dálkovou, večerní, distanční či kombinovanou. Studium je završeno absolutoriem, přičemž absolventům je přiznáno označení „diplomovaný specialista“ s titulem DiS. U všech VOŠ, kterých je v ČR aktuálně asi sto osmdesát, se platí školné, které nepřesahuje více než pět tisíc korun za školní rok.<sup>133</sup>

---

<sup>129</sup> Cit. *Učitelství noviny* [online]. 2014, (16) [cit. 2020-06-14]

<sup>130</sup> Srov. tamtéž

<sup>131</sup> Srov. *Národní ústav odborného vzdělávání: Terciární vzdělávání* [online]. 2019 [cit. 2020-06-13]

<sup>132</sup> Srov. tamtéž

<sup>133</sup> Srov. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Obecná informace o vyšším odborném vzdělávání* [online]. [cit. 2020-06-14]



České vysoké školy rozlišujeme dle zřizovatele na veřejné, státní (vojenské a policejní) a od roku 1999 i na soukromé. Podle studijních programů se člení na VŠ neuniverzitní a univerzitní. Specifikem neuniverzitních VŠ je to, že nejsou rozděleny na fakulty, uskutečňují zejména bakalářské studijní programy, s tím i související výzkumnou činnost, a neposkytují doktorské studijní programy. Fungování škol je jinak podobné VŠ univerzitním. Mezi veřejné neuniverzitní školy patří pouze Vysoká škola polytechnická v Jihlavě a Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích. Všechny soukromé vysoké školy, jako například Metropolitní univerzita Praha o.p.s. či Vysoká škola Jana Amose Komenského Praha, vznikly jako neuniverzitní. U VŠ univerzitních nalezneme nejen fakulty, ale také vysokoškolské ústavy a jiná pracoviště pro vědeckou a informační činnost, ubytovací a stravovací zařízení spolu se zařízeními pro kulturní a sportovní vyžití. Vysoké školy veřejné, kromě dvou zmíněných škol, patří k univerzitním VŠ.<sup>134</sup>

V ČR funguje třicet osm soukromých a dvacet šest veřejných VŠ. Až devadesát procent všech vysokoškoláků navštěvuje VŠ veřejné. Celkový počet studentů všech VŠ pro rok 2017 představoval asi tři sta tisíc. Většinu studentů i absolventů představují ženy, přičemž největší zájem je projeven o obchod, administrativu a právo. Zvyšuje se také počet zahraničních studentů, v současné době je cizincem každý sedmý student české VŠ.<sup>135</sup> Chvályhodné je také postavení českých VŠ ve světovém žebříčku. Nejlepší, 296. místo, obsadila v roce 2019 Univerzita Karlova v Praze. V nejlepší tisícovce se umístilo sedm dalších českých VŠ, mezi něž čerstvě patří i Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.<sup>136</sup>

## 4.2 Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích (JU) vznikla v roce 1991. Tvoří ji celkem osm fakult: Pedagogická fakulta, Ekonomická fakulta, Filosofická fakulta, Teologická fakulta, Zdravotně sociální fakulta, Přírodovědecká fakulta, Zemědělská fakulta a od roku 2009 i Fakulta rybářství a ochrany vod. JU, patřící k významným českým institucím v oblasti výzkumu a vývoje, studuje přibližně devět tisíc studentů na 220 nabízených oborech.

---

<sup>134</sup> Srov. *Národní ústav odborného vzdělávání: Terciární vzdělávání* [online]. 2019 [cit. 2020-06-13].

<sup>135</sup> *Revue pro sociální politiku a výzkum* [online]. 2019 [cit. 2020-06-14]

<sup>136</sup> Srov. KOUCKÝ, Jan a BARTUŠEK. *Universitas: Magazín vysokých škol* [online]. Univerzita Karlova v Praze, 30.12.2019 [cit. 2020-06-14]

Udrží si i mezinárodní kontakty, spolupracuje s více než čtyřmi sty univerzitami z celého světa a podporuje zahraniční výjezdy jak studentů, tak i akademických pracovníků.<sup>137</sup>

Nejstarší fakultou JU, s kořeny v roce 1948, je Pedagogická fakulta (PF). Původně byla součástí Univerzity Karlovy, později však došlo k jejímu osamostatnění.<sup>138</sup> Dnes ji navštěvuje zhruba 2 200 studentů, vyučuje zde 153 učitelů a pracuje dalších 92 zaměstnanců. Studium zde probíhá na 15 katedrách.<sup>139</sup> Fakulta se svou lokalitou vymyká univerzitnímu kampusu, její tři budovy se rozprostírají v historickém centru města České Budějovice a poslední, čtvrtá budova je umístěna v jejich blízkém okolí. Součástí školy jsou tělovýchovná sportoviště, umělecké ateliéry, fakulní výuková zahrada, multifunkční aula, aj.

Provozně ekonomická fakulta byla spoluzakládající fakultou JU. Od roku 1960 byla pobočkou pražské Vysoké školy zemědělské. Na jejím základě a tradici poté vznikla v roce 2007 Ekonomická fakulta JU (EF). Dle výroční zprávy navštěvovalo EF v roce 2017 celkem 1438 studentů, z čehož 997 z nich bylo na bakalářském stupni studia, 404 na navazujícím magisterském studiu a 37 na doktorském studiu. Celkovou studijní neúspěšnost studentů v daném roce představovalo 37,56 %. Z hlediska poradenství, na EF je zřízeno Kariérní centrum, které pomáhá studentům s přípravou na přijímací pohovory, poskytuje podporu rozvoje kompetencí pro vyšší uplatnitelnost absolventů na trhu práce atd. <sup>140</sup> Zajímavostí EF JU je její status „Fairtradová fakulta“, získaný za osvětu týkající se šetrného spotřebního chování.<sup>141</sup>

Zemědělská fakulta (ZF) je po PF druhou nejstarší fakultou JU. Usiluje o vědecké poznání a tvůrčí činnost v oblasti agrobiologie a příbuzných aplikovaných věd. U bakalářského studia lze studovat na třech studijních programech (Zemědělská specializace, Zemědělství, Zootechnika), u magisterského studia též na třech studijních

---

<sup>137</sup> Srov. *Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: O Jihočeské univerzitě* [online]. [cit. 2020-06-14]

<sup>138</sup> srov. *tamtéž*

<sup>139</sup> srov. O fakultě. *Pedagogická fakulta JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23].

<sup>140</sup> Srov. *Výroční zpráva o činnosti Ekonomické fakulty Jihočeské univerzity v ČB za rok 2017* [online]. In: České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23].

<sup>141</sup> srov. O Ekonomické fakultě. *Filosofická fakulta JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23].

programech (Zemědělská specializace, Zemědělské inženýrství, Zootechnika). Je možné navázat studiem doktorského studia, a to v případě, je-li dotyčný absolventem zemědělského či přírodovědného magisterského studia. V rámci ZF je provozován minipivovar, kde je navázána spolupráce s českobudějovickým pivovarem Budvar. Podobně je na ZF připravena zpracovna mléka a masa. Součástí kampusu JU jsou venkovní pastviny s přístřešky, kde jsou ve výběžích umístěni koně a ovce.<sup>142</sup>

Přírodovědecká fakulta (PřF) v roce 2007 nahradila původní Biologickou fakultu.<sup>143</sup> Dnes zde nalezneme celkem 15 kateder a ústavů. V roce 2018 zde studovalo 1038 studentů. PřF se věnuje zejména dvěma oblastem vzdělávání, jednak standardní výukové činnosti skrze akreditované bakalářské, magisterské a doktorské obory, a dále vzdělávací činnosti určené širší veřejnosti-zejména učitelům a studentům středních škol.<sup>144</sup> PřF má svou arktickou výzkumnou stanici lokalizovanou na souostroví Svalbard, která je významným centrem určeným pro vědecké účely.<sup>145</sup>

Teologická fakulta (TF), založená v roce 1991, navazuje na „*kulturní a vzdělávací tradici vyššího teologického a filosofického studia ve městě, která sahá až do počátku devatenáctého století. Ve své vědecké a pedagogické činnosti se TF zaměřuje na oblast teologie a filosofie, dále na oblast sociální práce, a výchovy, kde je kladen důraz na křesťanské, etické a sociální hodnoty, a také na oblast religionistiky, pro kterou v r. 2019 získala poprvé akreditaci bakalářského studia.*“<sup>146</sup> V roce 2019 navštěvovalo TF celkem 751 studentů, z čehož naprostou většinu činily ženy. Z hlediska managementu TF jsou muži a ženy v prakticky vyrovnaném počtu.<sup>147</sup> Fakulta sídlí v prostorách bývalého kapucínského konventu v centru Českých Budějovic. Její součástí je také knihovna J. P. Ondoka a kaple zasvěcená J. N. Neumannovi.<sup>148</sup>

---

<sup>142</sup> srov. *Výroční zpráva o činnosti ZF JU za rok 2018* [online]. In: České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2019 [cit. 2020-06-23].

<sup>143</sup> srov. O Jihočeské univerzitě. *Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23].

<sup>144</sup> srov. *Výroční zpráva o činnosti PřF JU za rok 2018* [online]. In: České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2019 [cit. 2020-06-23].

<sup>145</sup> srov. Úvod. *Czech Arctic Research Station* [online]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23].

<sup>146</sup> cit. *Teologická fakulta: Výroční zpráva o činnosti za rok 2019* [online]. In: České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23].

<sup>147</sup> Srov. tamtéž

<sup>148</sup> srov. O fakultě. *Teologická fakulta JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23].

Zdravotně sociální fakulta (ZSF) představuje druhou největší fakultu JU. Navštěvuje ji více než 2000 studentů, kteří své studium uskutečňují na 13 bakalářských, 4 navazujících studijních oborech a na 2 doktorských studijních programech. ZSF funguje samostatně od roku 1991 a jejím úsilím je propojení zdravotnické a sociální problematiky. Spolupracuje se všemi nemocnicemi Jihočeského kraje, s Centrem pro rehabilitaci osob se zdravotním postižením Arpida v Českých Budějovicích, s domovy pro seniory a dalšími zdravotnickými a sociálními institucemi.<sup>149</sup>

Filosofická fakulta (FF) se nachází v univerzitním kampusu, v jednom z nejmodernějších prostor univerzity. Zřízena byla v roce 2006. V roce 2018 ji navštěvovalo celkem 611 studentů, ale počet studentů ovšem s každým rokem (od roku 2012) ubývá.<sup>150</sup> Nabídnuto je vzdělání v oblasti historie a filosofie, ale také estetiky a dějin umění. Součástí fakulty je 8 ústavů, které jsou reprezentovány vyučujícími s bohatou publikační činností.<sup>151</sup>

Nejmladší fakultou JU je Fakulta rybnářství a ochrany vod (FROV). Vznikla v roce 2009 s cílem prohloubení vědeckého rozvoje v rybnářských oborech a v disciplínách, které se orientují na ochranu vod. Nabízí studium dvou bakalářských, tří navazujících a dvou doktorských studijních programů, jenž v roce 2019 studovalo 8 066 osob. Působí zde tři ústavy: Výzkumný ústav rybnářský a hydrobiologický (ve Vodňanech), Ústav akvakultury a ochrany vod (v Českých Budějovicích) a Ústav komplexních systémů v Nových Hradech.<sup>152</sup> Fakulta disponuje svým výzkumným centrem CENAKVA, se sídlem ve Vodňanech, jehož hlavním vědeckým cílem je porozumění procesům sladkovodních ekosystémů, včetně jejich biodiverzity a ochrany.<sup>153</sup>

V rámci Jihočeské univerzity funguje od roku 2012 Centrum podpory studentů se specifickými potřebami Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, které se snaží o

---

<sup>149</sup> Srov. O fakultě. *Zdravotně sociální fakulta JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23].

<sup>150</sup> Srov. *Výroční zpráva Filosofické fakulty JU za rok 2018* [online]. In: České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23].

<sup>151</sup> srov. O fakultě. *Filosofická fakulta JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23].

<sup>152</sup> srov. O fakultě. *Fakulta rybnářství a ochrany vod JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <http://www.frov.jcu.cz/cs/o-fakulte/ustavy>

<sup>153</sup> Srov. Jihočeské výzkumné centrum akvakultury a biodiverzity hydrocenóz /CENAKVA/. *Fakulta rybnářství a ochrany vod JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23].

zpřístupnění studia studentům se SVP. Cílem je poskytnutí podpory pro uplatnění svých schopností, přičemž nedochází ke snižování nároků na studium. Ke konci roku 2018 zde bylo registrováno 102 studentů se SVP, z čehož 37 z nich disponovalo SPU. Zdroj uvádí, že evidované množství studentů představuje cca 1,2 % všech studentů JU a že došlo k nárůstu o 680 % oproti roku 2011. Z hlediska personálního zajištění, jsou zde zaměstnání tři pracovníci na plný úvazek, jeden na částečný a součinnost zajišťují někteří externí spolupracovníci. Služby, které toto Centrum poskytuje, zahrnuje například osobní asistenci, adaptaci studijních materiálů, nácvik studijních a pracovních strategií, obsahový přepis, diagnostiku SPU, funkční diagnostiku, individuální výuku atd. Využívání těchto podpůrných opatření je pro studenty dobrovolné a bezplatné. Centrum a s ním spojené aktivity jsou hrazeny MŠMT a financemi JU.<sup>154</sup>

Součástí JU je i Vysokoškolská psychologická poradna JU, jejíž tým zkušených psychologů a pedagogů poskytuje poradenské, psychoterapeutické způsoby práce. Obvykle se jedná o pomoc a podporu v oblasti studijních problémů, psychických obtíží, partnerských, kamarádských i rodinných vztahů, osobního růstu spojeným s poznáváním silných a slabých stránek jedince, výchovy dětí aj. Kromě toho nabízí psychologickou diagnostiku, profesní diagnostiku a kariérní poradenství, logopedické poradenství, pořádá různé workshopy a semináře. Poradna je k nalezení na Pedagogické fakultě JU a svými službami je k dispozici všem studentům a zaměstnancům JU.<sup>155</sup>

Na půdě Teologické fakulty JU lze využít služeb Pastoračně-psychologického poradenství. Založeno je na individuálních rozhovorech o duchovních otázkách či osobních problémech a je poskytováno kněžími a psychology, kteří na Teologické fakultě JU působí. Poradna funguje asi sedm hodin týdně a vzhledem k uplynulým letům na svém významu stále nabývá.<sup>156</sup>

---

<sup>154</sup> Srov. *Centrum podpory studentů se specifickými potřebami* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-12].

<sup>155</sup> Srov. *Vysokoškolská psychologická poradna JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-13].

<sup>156</sup> Srov. *Pastoračně-psychologické poradenství* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-13].

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Praktická část této diplomové práce je postavena na kvalitativním výzkumném šetření. Věnuje se problematice vysokoškolských studentů se specifickými poruchami učení, konkrétně pak faktorům, které ovlivňují průchod studiem těchto studentů.

V této kapitole je nejprve popsán cíl výzkumného šetření spolu s definovanou výzkumnou otázkou. Následuje popis provedeného výzkumu včetně jeho metodického zpracování. Další část práce tvoří subkapitola „Primární zpracování dat“, která provádí prvotní analýzu informací získaných v rámci výzkumného šetření. Navazující část práce představují případové studie vypracované zvláště ke každému účastníkovi výzkumu. Závěrem praktické části je vyhodnocení výzkumných dat spolu s diskuzí zodpovídající stanovenou výzkumnou otázkou.

#### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření, které představuje praktickou část této diplomové práce, je popsat adolescentní a raně dospělé studenty se specifickými poruchami učení a jejich průchod studiem na vysoké škole. Důraz je kladen na jejich celkovou reflexi vysokoškolského studia a na aspekty, které jejich vysokoškolské studium ať už kladně či negativně ovlivňují.

Stanovená hlavní výzkumná otázka (HVO) tedy zní:

*Jaké faktory facilitují či brzdí průchod studiem na vysoké škole u jedinců se SPU?*

Výzkumným vzorkem se stali studenti a čerství absolventi Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, u nichž byla diagnostikována specifická porucha učení. U většiny z nich se jednalo o komorbidní výskyt těchto poruch. Do výzkumného šetření bylo zapojeno celkem osm studentů či absolventů, a to z Pedagogické fakulty JU, Zdravotně sociální fakulty JU, Filosofické fakulty JU a Přírodovědecké fakulty JU. Uskutečněn byl navíc ještě jeden rozhovor se studentkou Metropolitní univerzity Praha (MUP), která projevila zájem o zapojení se do výzkumného šetření.

Z důvodu manipulace s důvěrnými informacemi a v souladu s GDPR, nejsou jména těchto osob zveřejňována. O zachování anonymity byl každý z jedinců obeznámen již v úvodu výzkumného šetření. Jednotlivým účastníkům výzkumů bylo předěleno krycí označení, a to *Respondent 1 (R1), Respondent 2 (R2), ... Respondent 9 (R9)*.

## 5.2 Provedení výzkumného šetření

Provedení výzkumu by se dalo rozdělit na dvě části. První část je založena na dotazníkovém šetření, jehož cílem byl základní anamnestický sběr informací o jedinci a jeho příznacích spojených se SPU. Pro tento záměr byl využit upravený tzv. *Dotazník klienta DYS – centra Praha*, který je součástí *Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium z roku 2014*. Na odborných pracovištích je tento dotazník jednou ze složek diagnostického vyšetření SPU. Samostatně jej nelze považovat za dostačující prvek pro určení některé ze SPU, je pouze orientační a přítomnost SPU pouze naznačuje. Dotazník ve své původní verzi zahrnuje celkem jedenáct otázek. V této diplomové práci se pracuje s jeho upravenou, zkrácenou verzí, jež zahrnuje otázek pouze devět. Je třeba zdůraznit, že pro účely této práce byl dotazník využit jen jako jeden ze způsobů sběru dat o respondentovi, nikoliv k provádění odborné diagnostiky.

Další část výzkumného šetření je založena na hloubkových rozhovorech neboli interview. „*Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (in-depth interview), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“<sup>157</sup> Použitým typem hloubkového rozhovoru pro účely této práce bylo tzv. polostrukturované dotazování, založené na předem připravených otázkách a tématech. Tyto otázky mají své pořadí a také znění. Na snaze bylo pokládat otázky tak, aby nebyly sugestivní a návodné a ponechal se respondentovi prostor pro odpověď.

Pokládání otázek, na nichž byly rozhovory s respondenty postaveny, je možné rozdělit do třech okruhů. První okruh zahrnuje úvodní otázky, které ujišťují zachování anonymity, souhlas o záznamu rozhovoru. Zároveň ale také otázky, které umožňují

---

<sup>157</sup> Cit. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 159

zorientování se v řešené problematice a směřují ke klíčovým tématům. Druhý okruh obsahuje otázky, které mapují průběh vysokoškolského studia jedinců se SPU, včetně faktorů, které jej ovlivňují. Tyto otázky představují tělo celého rozhovoru. Navazují na ně otázky spadající do třetího okruhu, které se zabírají péčí o dys-jedince a intervencí jejich SPU. Souhrn klíčových otázek, které tvořily strukturu každého rozhovoru, jsou obsaženy v *Příloze 1*.

Rozhovory učiněné výzkumu byly s každým z respondentů prováděny individuálně a každý z nich trval přibližně hodinu. Některé se uskutečnily formou osobního setkání a některé se vzhledem k preferenci respondentů, post-koronavirovým opatřením během roku 2020 či logistickým složitostem uskutečnily pomocí videohovorů. Záznam dat se díky vstřícnému přístupu respondentů mohl učinit pomocí audionahrávek prostřednictvím diktafonu. Nahrané rozhovory byly následně transkribovány. Přepis vybraného rozhovoru je k nalezení v *Příloze 2*.

Nedílnou součástí při konání rozhovorů představuje také výzkumníkovo pozorování. Díky pozorování lze sledovat neverbální projevy dotazovaného, z čehož je možné usuzovat například to, jak dotyčný pochopil položenou otázku. „*Zkušený tazatel je také zkušeným pozorovatelem, schopným číst neverbální sdělení, citlivým k prostředí rozhovoru a ke svému vztahu s účastníkem zkoumání. Stejně tak pozorovatel často potřebuje dovednosti k rozhovoru, protože během práce v terénu je nucen dotazovat se na mnoho otázek, neformálně a formálně. Porozumění pozorování a rozhovoru jako provázaným technikám kvalitativního výzkumu je základním krokem k uvědomění si podstaty tohoto typu zkoumání.*“<sup>158</sup> Každý z devíti respondentů vyplnil dotazník, zúčastnil se individuálního rozhovoru a podrobil se pozorování. Nasbírané materiály se staly podkladem pro vytvoření případových studií o jednotlivých respondentech (kap. 5.4).

### **5.3 Primární zpracování dat**

V této subkapitole si dovoluujeme představit několik statistických informací, vzešlých z primární analýzy nasbíraných dat. K této analýze došlo na základě údajů získaných v rámci dotazníkového šetření a rozhovorů. Úmyslem není kvantifikovat získaná data, jako

---

<sup>158</sup> Cit. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 160



spíše poskytnout lepší orientaci ve výzkumném šetření a zároveň podrobněji popsat výzkumný vzorek. Text si dovoluujeme doplnit o několik grafických znázornění.

**Tabulka 1** představuje souhrn přehled všech respondentů, kteří byli zapojeni do výzkumu. Z tabulky je patrné, že mezi celkovým počtem devíti respondentů se nacházelo osm žen a jeden muž. Věkové rozmezí všech odpovídá datu narození 1994-1999. Ve čtyřech případech šlo o absolventy Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (JU), kteří své studium ukončili teprve nedávno, tj. v průběhu uplynulých dvou let. Zbýlých pět respondentů v současné době studuje, čtyři z nich na JU a jeden na Metropolitní univerzitě Praha.

Tatáž tabulka ukazuje, že nejčastějšími respondenty byli studenti/absolventi Pedagogické fakulty, a to konkrétně v šesti případech, z čehož je jeden z respondentů zároveň studující na Filosofické fakultě JU. Z *Tabulky 1* je dále zjevné, že jeden z respondentů je absolventem Zdravotně sociální fakulty JU, jeden studentem Přírodovědecké fakulty JU a jeden studentem Metropolitní univerzity Praha.

Zároveň lze z *Tabulky 1* vyčíst, že komorbidita SPU se týká sedmi jedinců z celkového počtu devíti respondentů. Pouze dva účastníci výzkumu disponují jednou SPU, kterou je dyslexie. Dyslexii má celkem osm respondentů, dysgrafii mají celkem čtyři respondenti, dysortografii pět jedinců a dyskalkulii pouze jeden.

Zdrojem informací obsažených v Tabulce 1 jsou odpovědi na otázky č. 1, č. 2, získaných v rámci dotazníkového šetření. Data v Tabulce 1 („SPU“, „VŠ/fakulta“, „Status“) byla opatřena díky uskutečněným rozhovorům.

**Tabulka 1**

Respondent	Pohlaví	Rok narození	SPU	VŠ/fakulta	Status
R1	žena	1994	dyslexie, dysortografie	JU, PF	absolvent
R2	žena	1995	dyslexie, dysortografie	JU, PF	absolvent
R3	žena	1996	dyslexie, dysgrafie, dysortografie	JU, ZSF	absolvent
R4	žena	1997	dyslexie	MUP	student
R5	žena	1998	dyslexie, dysgrafie, dysortografie	JU, PF	student
R6	žena	1997	dyslexie, dysgrafie	JU, PF + FF	student
R7	muž	1999	dyslexie, dysgrafie	JU, PŘF	student
R8	žena	1994	dysortografie, dyskalkulie	JU, PF	absolvent
R9	žena	1999	dyslexie	JU, PF	student

Z odpovědí získaných v dotazníkovém šetření dále vyplývá, že osm respondentů se domnívá, že své vysokoškolské studium zvládá „Celkem dobře. Jeden respondent „S jistými obtížemi“ (otázka č. 3 – „Studium zvládám“).

Odpovědi v dotaznících také ukazují, že výběr vysoké školy byl ve všech případech vlastní volbou respondenta. U jednoho respondenta byl výběr školy zároveň ovlivněn i doporučením od výchovného poradce/pracovníka pedagogicko-psychologické poradny (otázka č. 4 – „Výběr oboru/školy“).

Díky informacím plynoucích z dotazníků lze říct, že všech devět respondentů si své první obtíže při učení poprvé uvědomilo během studia na 1. stupni ZŠ (otázka č. 5 - „Kdy jste si uvědomil/a první obtíže při učení?“).

V navazující otázce, která popisuje tehdejší pocity respondentů (otázka č. 6 – „Jak jste se cítil/a?“) a umožňuje označení vícero možností, bylo nejčastější odpovědí „Neschopně“, a to v pěti případech. Ve čtyřech případech dotazovaní označili odpověď „Podporován/a rodiči, učiteli“ ve dvou případech „Provinile“, v jednom případě „Moc jsem to nevnímал/a“ a v jednom případě „Výjimečně“. Respondenti měli možnost uvést

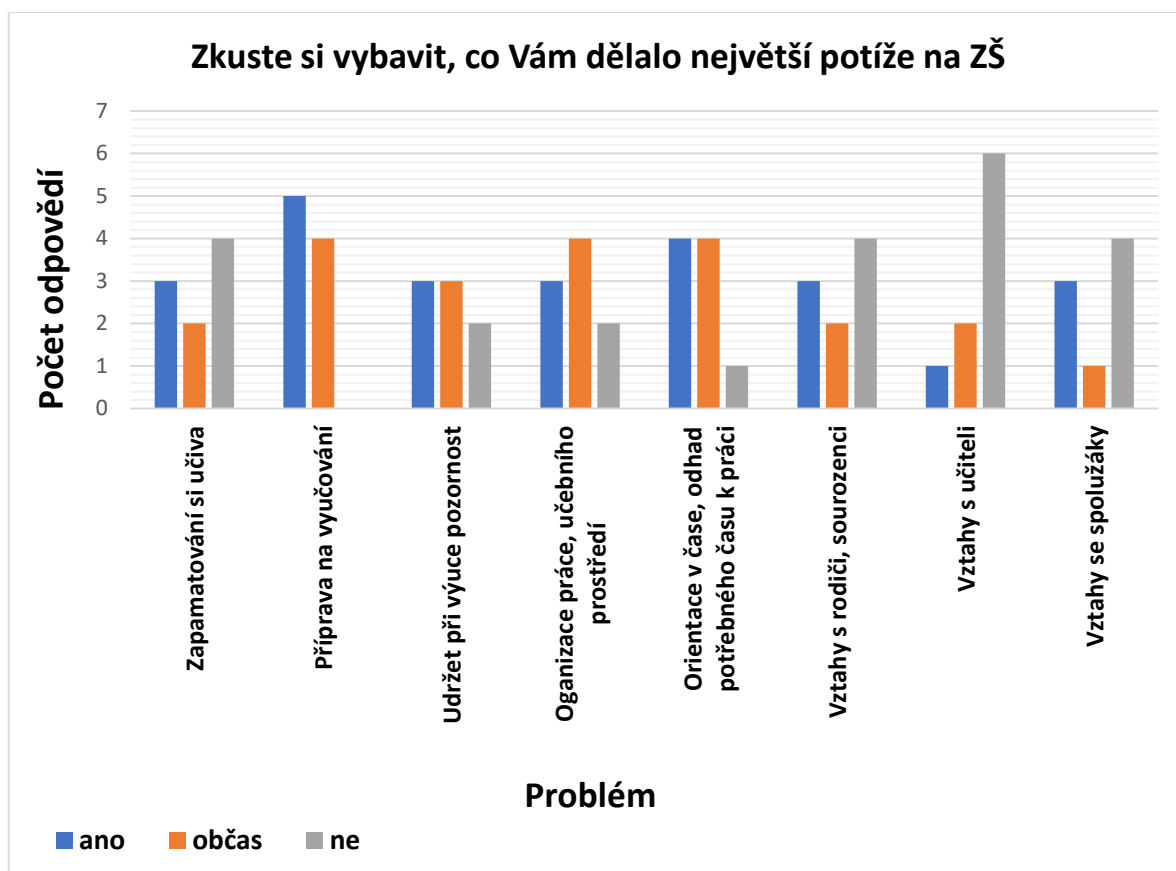
i jiné, odlišné odpovědi. Zde objevila v jednom případě odpověď „*Trapně*“, jednou odpověď „*Jako přítěž pro učitele a rodiče*“ a u jednoho respondenta odpověď „*Jako když stojím před problémem, který je třeba pokořit.*“

**Graf 1** znázorňuje výsledky získaných odpovědí sedmé dotazníkové položky. Respondenti zde byli dotazováni na to, co jim při studiu na základní škole dělalo největší obtíže.

Součástí této položky byla jednoduchá tabulka, která obsahovala výčet problémů, které se se specifickými poruchami učení obvykle pojí. Mezi zmíněné problémy patří: „*Zapamatování si učiva*“, „*Příprava na vyučování*“, „*Udržet při výuce pozornost*“, „*Organizace práce, učebního prostředí*“, „*Orientace v čase, odhad potřebného času k práci*“, „*Vztahy s rodiči, sourozenci*“, „*Vztahy s učiteli*“ a „*Vztahy se spolužáky*“. Respondenti měli rovněž možnost doplnit další, jiný problém, který není v nabídce uveden. Ke každému z definovaných problémů měl respondent, dle své zkušenosti, zaznamenat odpověď (křížek) „*ano*“, „*občas*“ a „*ne*“.

Z *Grafu 1* vyplývá, že nejčastěji vyskytující se potíže na základní škole představovala příprava na vyučování, a to u pěti dotazovaných. Dále se, ve čtyřech případech, jednalo o časovou orientaci a odhad potřebného času k práci. S počtem tří odpovědí se jednalo o udržení pozornosti při výuce, organizaci práce a učebního prostředí, vztahy s rodinou a vztahy se spolužáky. Pouze v jednom případě respondent odpověděl, že byl vystaven potížím s učiteli.

**Graf 1**

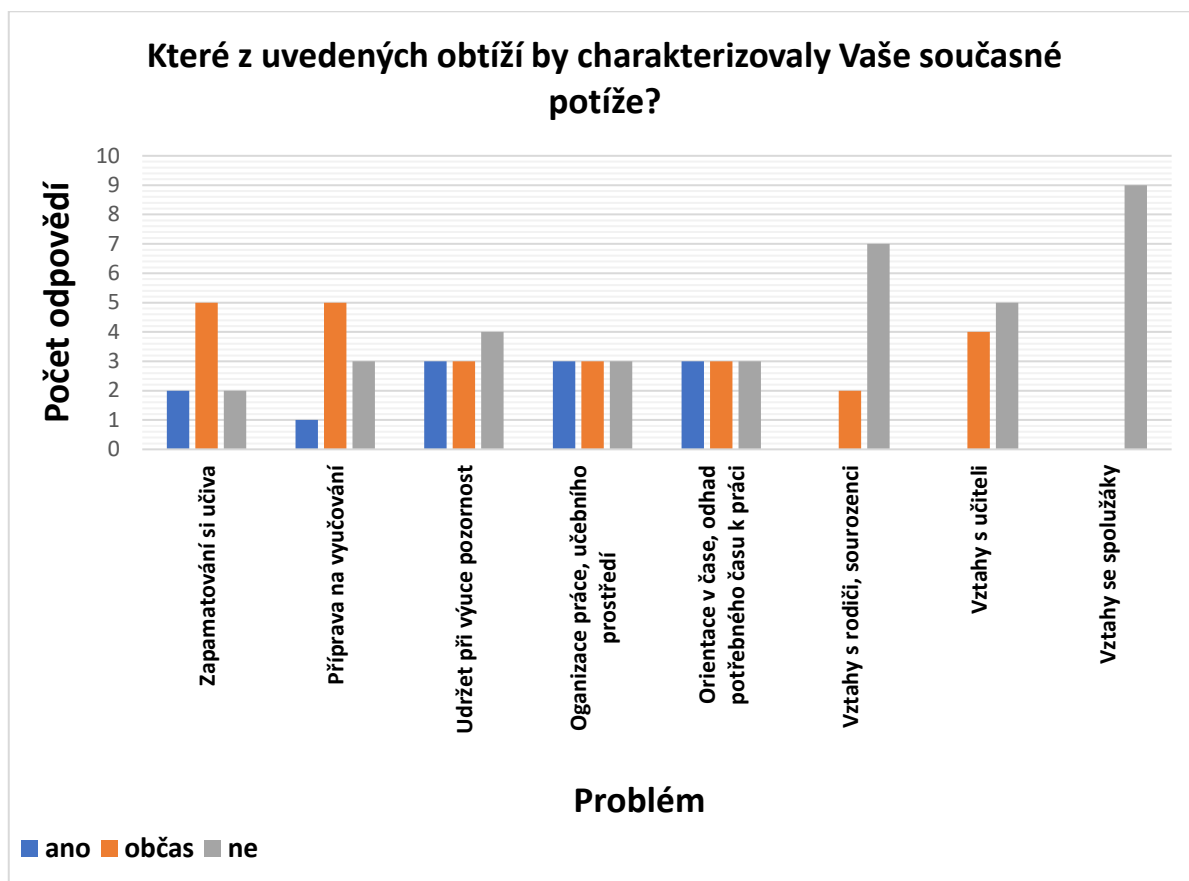


**Graf 2** zobrazuje výsledky osmé dotazníkové položky, jejímž úkolem bylo zmapovat současné potíže respondenta. I zde byla položka doplněna o tabulky, do níž dotazovaní zaznamenávaly své odpovědi v podobě křížku. Výčet uvedených problémů je shodný s problémy v předchozí, sedmé otázce. Jedná se o problémy, které se obvykle dávají do souvislosti se specifickými poruchami učení. Patří sem: „Zapamatování si učiva“, „Příprava na vyučování“, „Udržet při výuce pozornost“, „Organizace práce, učebního prostředí“, „Orientace v čase, odhad potřebného času k práci“, „Vztahy s rodiči, sourozenci“, „Vztahy s učiteli“ a „Vztahy se spolužáky“. Respondent mohl uvést také další problém, s nímž se potýká, který není v nabídce. Dle svých individuálních dispozic udávali respondenti své odpovědi „ano“, „občas“ a „ne“.

Z grafického znázornění je patrné, že se mezi vysokoškolskými studenty/absolventy se SPU nejvíce objevují obtíže s udržením pozornosti při výuce (konkrétně u tří respondentů), s organizací práce a učebního prostředí (také u tří

respondentů) a s orientací v čase, odhadem potřebného času k práci (rovněž u tří respondentů). Obtíže se zapamatováním si učiva označili celkem dva respondenti a s přípravou na vyučování pouze jeden.

**Graf 2**



Poslední položka (otázka č. 9) v dotazníku zjišťuje, který z problémů uvedených v předchozí otázce považuje respondent osobně za nejvíce obtěžující. Zmíněná otázka zahrnuje také podotázku, která se zajímá o to, co respondentovi pomáhá tento problém překonávat. Oba dotazy jsou položeny ve formě otevřených otázek. Získané odpovědi se u každého respondenta liší a jejich konkrétní znění je součástí individuálních případových studií v následující kapitole 5.4.

## 5.4 Případové studie

Případová studie (z angl. case study) je jedním z přístupů kvalitativního výzkumu. „Jedná se o přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho

hlubšímu porozumění.<sup>159</sup> Hendl uvádí, že „jde o detailní studium jednoho nebo několika málo případů, jimiž se snažíme zachytit složitost případu a popsat vztahy v jejich celistvosti“.<sup>160</sup>

„Jako kvalitativní design nemůže případová studie nikdy spoléhat na náhodný výběr. Vždy se tak jedná o záměrnou volbu, která je nezbytná proto, aby vybraný objekt měl vlastnosti, které badatel chce sledovat.“<sup>161</sup>

Naším záměrem je podat popis o jednotlivých respondentech (studentech/absolventech VŠ) a jejich specifických poruchách učení v kontextu vysokoškolského studia, přičemž se soustředíme na faktory, které jim v tomto typu vzdělávání usnadňovaly či brzdily průchod studiem.

Případová studie, jak vyplývá z názvu, je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů

Zpracované studie zahrnují osobní údaje o respondentovi, jako je pohlaví, rok narození, diagnostika SPU, diagnóza, střední škola, vysoká škola a status. Součástí každé studie je vyhodnocení dotazníkového šetření daného respondenta a dále vyhodnocení rozhovoru, který s ním byl učiněn. V závěru se nachází také stručné shrnutí respondenta.

---

<sup>159</sup> Cit. *Pedagogika* [online]. 65. 2015 [cit. 2020-06-14].

<sup>160</sup> Cit. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 104

<sup>161</sup> Cit. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 103

## PŘÍPADOVÁ STUDIE I (Respondent 1)

### OSOBNÍ ÚDAJE

**Pohlaví:** žena

**Rok narození:** 1994

**Diagnostika SPU:** 4.-5. třída ZŠ

**Diagnóza:** dyslexie, dysortografie

**Střední škola:** pedagogické lyceum

**Vysoká škola:** Pedagogická fakulta, JU (Učitelství pro 1. stupeň ZŠ)

**Status:** absolvent

### VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU:

V položce dotazníku, která se týká zvládnutí studia na vysoké škole, respondentka 1 (R1) označila odpověď „*Celkem dobře*“. V následující položce mapující výběr oboru/školy uvedla odpověď „*moje volba*“. V dalších dvou dotazníkových položkách zjišťujících uvědomění si prvních obtíží při učení R1 uvedla „*Na 1. stupni ZŠ*“ a své pocity (otázka č. 6 – „*Jak jste se cítil/a?*“) označila „*Neschopně*“ a doplnila „*Trapně*“.

Respondentka 1 v odpovědi na otázku „*Co Vám dělalo největší potíže na ZŠ?*“ označila jako největší problém zapamatování si učiva a přípravu na vyučování. Současně s tím se někdy objevovaly také potíže s organizací práce, učebního prostředí. V navazující otázce „*Které z uvedených obtíží by charakterizovaly Vaše současné obtíže?*“ označila oba problémy pouze za občasné. Na otázku č. 9 „*Který z uvedených problémů považujete Vy osobně za nejvíce obtěžující?*“ odpovídá, že zapamatování učiva, které je významným způsobem ovlivněno zájmem respondentky o studované téma. V podotázce „*Co Vám pomáhá tento problém překonávat?*“ uvedla, že jí pomáhá přepis poznámek v ruce, neustálé čtení dokola jako básničku, opakování nahlas, barevné zvýrazňování a učení se ve spolupráci s někým dalším.

### VYHODNOCENÍ ROZHOVORU:

*Jako první byla respondentce 1 položena otázka, která zjišťovala začátky manifestujících se potíží spojených se specifickými poruchami učení. Z odpovědi vyplynulo, že první obtíže byly zaznamenány nevlastní matkou, pravděpodobně již ve 3. třídě ZŠ. Třídni*

učitelka tyto potíže neregistrovala. Rodiče R1 se rozhodli obrátit na psychologa, kterého v té době R1 z jiných důvodů navštěvovala. Psycholožka je nasměřovala do pedagogicko-psychologické poradny, kde byla R1 diagnostikována dyslexie spolu s dysortografií a následně nastavena podpůrná opatření pro hodiny českého jazyka. Tato podpůrná opatření dle R1 zahrnovala zkrácení diktátů a kompenzační pomůcku pro čtení-tzv. čtecí okénko. Nastavených podpůrných opatření R1 využívala v období mezi 4.-6. třídou. R1 dále uvádí, že s nástupem na 2. stupeň ZŠ už nechtěla podpůrná opatření využívat, neboť se za své poruchy styděla. Na střední pedagogické škole a na Pedagogické fakultě své poruchy vůbec nezmínila ze stejného důvodu, studu za svůj hendikep.

*Následovala otázka, jejíž snahou bylo dozvědět se od R1, jak toto období prožívala ona sama.* V této souvislosti R1 popsala pocit vlastního omezení založený na srovnávání se s ostatními spolužáky: *„Mně vadilo, že všichni mají všechno správně a já tam mám mraky chyb.“* R1 dále uvádí, že s matkou musela číst každý den aspoň hodinu nahlas. Situace se mění v 8. třídě, kdy R1 začala číst potichu (zároveň poznamenává, že má-li teď v dospělosti číst nahlas, tak s tím bude mít problém, je si nejistá).

*Dále byla R1 dotázána, jak na sebe v kontextu svých specifických poruch (dyslexie a dysortografie) pohlíží dnes.* Z odpovědi vyplývá, že stále přetrvává obava z hlasitého čtení na veřejnosti a problémy s pravopisem: *„Nicméně pořád nerada čtu nahlas na veřejnosti a když něco píšu, tak si pravopis kontroluju třeba čtyřikrát.“* Při psaní používá jazykové příručky, nepamatuje si a nedokáže aplikovat různá pravopisná pravidla: *„Hodně používám jazykové příručky, protože nejsem schopná si to zapamatovat.“*, stále dělá chyby při psaní a těžce snáší to, že musí kontrolovat, co napsala, což považuje za časově náročné.

*Další okruh otázek se týkal výběru střední a vysoké školy.* R1 absolvovala studium na střední pedagogické škole a volba vysoké školy byla jakýmsi logickým vyústěním úspěšně ukončeného studia na škole střední: *„V pedagogice jsem ale chtěla zůstat.“* R1 dále hovořila o tom, že si nepřála, aby její středoškolské učitelé věděli o její poruše, proto neměla žádná podpůrná opatření, stejně jako na škole vysoké (Pedagogická fakulta). To, že neuplatňovala nárok na podpůrná opatření, zdůvodňuje obavou z toho, že učitel sám by neměl mít poruchu učení.



Odpověď na otázku, *co je pro respondentku 1 z celé poruchy nejobtížnější*, byla zcela jednoznačná. Prožívá pocit studu, když se dopouští chyb: „*Protože když uděláš chybu, člověk se hned cítí blbě.*”

Respondentka 1 sdělila, že se jí i přes její počáteční obavu ze zkoušky z českého jazyka podařilo zvládnout přijímací řízení na Pedagogickou fakultu. Dále zmínila, že se obtížněji adaptovala na způsob vysokoškolského studia.

*Následující otázky směřovaly k podpůrným opatřením na VŠ.* R1 uvedla, že o podpůrných opatřeních zpočátku studia a ani v jeho průběhu neuvažovala. Byla vedena tím, že nechce svůj “problém” zveřejnit.

*Další dotazy byly směřovány k vybraným problémům, které jsou často v různých publikovaných studiích v souvislosti s vysokoškolským studiem zmiňovány.* R1 byla dotázána například na to, jak se v průběhu studia vyrovnávala s nároky na kvalitu a kvantitu zadávaných seminárních prací (eseje, rešerše, diplomová práce...). Odpovídající uvedla, že závažným problémem pro ni bylo prostudování literatury, kterou k vypracování zadané práce nutně potřebovala: „*...horší bylo najít literaturu a přečíst jí.*” Jako další obtíž uvádí gramatickou stránku prací: „*Další oříšek byl pro mě pravopis a slovosled.*” a pravopis. Vždy potřebovala spolužáky či blízké osoby, aby po ní text přečetli.

*Následujícím tématem bylo pořizování záznamů z přednášek a cvičení.* R1 uvádí, že si poznámky psala sama. Zpočátku v ruce, což jí dělalo problém, později přešla na počítač a tablet: „*Měla jsem tak víc času vnímat, co přednášející říká.*” Přesto si své poznámky musela doplňovat od spolužáků. Při psaní na počítači R1 často využívala automatické opravy. Nepříjemné pocity prožívala, když ve cvičení musela reagovat na dotazy vyučujícího před vrstevníky: „*Já jsem docela upovídaná ve známém prostředí, ale před vrstevníky, a ještě velkou skupinou, mi to není úplně příjemné.*” Na otázku, *zda preferuje individuální či skupinovou práci*, uvedla, že při práci ve dvojici se cítila být více jistá: „*...jsou tam další oči navíc, který kontrolují.*”

*Na dotaz, který se týkal toho, jak zvládala zkoušky (ústní i písemné),* R1 odpověděla, že určitým stresovým momentem (zejména pak při testech) byl velký počet otázek s pro ni malou časovou dotací na vypracování.

*Řada studií se zaměřuje na zjišťování toho, jaké vysokoškolští studenti s poruchou učení používají učební strategie. Na dotaz, jaké strategie R1 používala, uvedla, že při přípravě na zkoušku potřebovala klidné prostředí. Při studiu z odborné literatury (skripta, učebnice, monografie...) využívala zvýrazňování slov při analýze informací: „Padne hodně zvýrazňovačů.“ a přepisování textu vlastních poznámek. R1 dále uvedla, že k porozumění potřebuje text přečíst několikrát a mít pro to dostatek času.*

*Respondentce 1 byla položena otázka, zda by jí uvědomění si limitů vyplývající ze specifických poruch učení bránilo jít znovu studovat na vysokou školu. Odpověď zněla, že by se pro studium rozhodla znovu, ač je to spojeno s řadou omezení.*

*Ačkoliv R1 sama nezažádala o žádná podpůrná opatření v rámci studia na vysoké škole, na dotaz, jaká podpůrná opatření by jí přišla důležitá, odpověděla, že by uvítala tištěné poznámky k přednáškám: „Mohla bych se více soustředit na to, co ten vyučující říká, a ne na to, co já si píšu. Ideálně mít poznámky k dispozici ještě před hodinou.“*

*Dále byly R1 kladeny dotazy, zda její deficit učení ovlivnily její vztahy s okolím (se spolužáky, rodinou, vyučujícími...). Odpověď zněla, že zpočátku pociťovala určitý problém s učitelkou na 1. stupni. Za větší komplikaci vnímala vztah se spolužáky: „Měla jsem problém s tím, že se mi spolužáci posmívali, že neumím správně číst, že mi to nejde.“*

#### **ZÁVĚREČNÉ SRHNUTÍ:**

Respondentka 1 je absolventkou Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Za své poruchy učení (dyslexii a dysortografii) se stydí, což je i důvodem, proč se po většinu svých studijních let o svém „problému“ svému okolí nezmiňovala. Znamená to, že nevyužívala podpůrných opatření, na která měla potenciálně nárok. R1 vždy vynakládala velké úsilí, aby stíhala požadované studijní tempo. U dotazované přetrvávají obavy z hlasitého čtení na veřejnosti a pravopisu. Využívá opakovaného čtení textu pro správné porozumění, při učení vyžaduje klid, dostatek času na přípravu, přepisu textů a zvýrazňování.

## PŘÍPADOVÁ STUDIE II (Respondent 2)

### OSOBNÍ ÚDAJE

**Pohlaví:** žena

**Rok narození:** 1995

**Diagnostika SPU:** 1. třída ZŠ

**Diagnóza:** dyslexie, dysortografie

**Střední škola:** pedagogické lyceum

**Vysoká škola:** Pedagogická fakulta, JU (Učitelství pro 1. stupeň ZŠ)

**Status:** absolvent

### VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU:

V rámci dotazníkového šetření byla respondentce 2 (R2) *položena otázka, jež se zaobírá zvládáním vysokoškolského studia*. Vybranou odpovědí z nabídky je „*Celkem dobře*“. *Následující položka zjišťovala výběr vysoké školy a oboru, přičemž zvolenou odpovědí je „Byla moje volba“*. Na otázku „*Kdy jste si uvědomil/a první obtíže při učení?*“ R2 odpověděla „*Na 1. stupni ZŠ*“. Odpovědi „*Moc jsem to nevnímal/a*“ a „*Podporován/a rodiči, učiteli*“ jsou odpovědi k otázce „*Jak jste se tehdy cítil/a?*“.

*Následující položka mapovala největší potíže spjaté se specifickými poruchami učení, které respondenta provázely během studia na základní škole*. Označenými problémy bylo zapamatování si učiva spolu s přípravou na vyučování. Za občasně vyskytující se potíže R2 vyznačila udržení pozornosti při výuce, orientaci v čas, odhad potřebného času k práci a dále vztahy s rodiči/sourozenci. V navazující otázce „*Které z uvedených obtíží by charakterizovaly Vaše současné potíže?*“ bylo vybráno pouze zapamatování si učiva. Poslední dotazníková položka se snažila odhalit, *jaké problémy považuje R2 za nejvíce obtěžující a co jí pomáhá tento problém překonávat*. R2 reagovala tím, že nejvíce obtěžující je pro ni strach z psaní e-mailů, SMS... důležitým osobám, neboť má obavu, že by v textu mohla ponechat nějakou chybu. Z hlediska překonávání problému jí pomáhá, když jí někdo napsaný text kontroluje, což většinou bývá přítel.

## VYHODNOCENÍ ROZHOVORU:

*Na to, kdy a jakým způsobem se u respondentky 2 začaly projevovat specifické poruchy učení, byla nasměrována úvodní otázka rozhovoru. Z odpovědi R2 vyplývá, že první známky poruch byly zjevné v 1. třídě na základní škole. Během lekcí klavíru je jako první zaznamenala její vyučující, která byla zároveň prvostupňovou třídní učitelkou R2: „Ta jako první odhalila, že úplně nezvládám u klavíru koordinovat obě ruce, že nezvládám čtení not atd.“*

R2 navštívila odborné pracoviště, kde jí byla diagnostikována dyslexie a dysortografie. Ze získaných odpovědí vyplývá, že byla R2 nastavena podpůrná opatření, která spočívala ve formě psaní zkrácených či jinak upravovaných diktátů. R2 chodila na skupinovou reedukaci, kterou vedl výchovný poradce. R2 považuje 1. stupeň na ZŠ za nejnáročnější ze všech svých období studia: *„Tam se to pořád zaměřuje na to být bezchybný.“* Po celou dobu základního vzdělávání se jí v domácí přípravě intenzivně věnovala matka, s níž každodenně četla a psala diktáty.

*Další otázky na R2 se týkaly jejího středoškolského studia. R2 nastoupila na pedagogické lyceum, které si vybrala na základě svého vlastního zájmu a přesvědčení: „Já už odmalinka věděla, že chci učit a už odmala jsem si za tím šla.“* Avšak, jak uvedla, zde se o svých specifických poruchách učení bála zmínit, neboť měla obavu, že by mohly být příčinou nepřijetí ke studiu. Ve své přípravě na výuku pracovala již samostatně, ale učila se více než její spolužáci, kteří mj. o jejich poruchách učení nevěděli: *„Já jsem byla blázen, takový aktivista, tak jsem si sama psala diktáty, protože jsme věděla, že mi to nejde.“*

*Další okruh otázek pokládaných R2 se věnoval vysokoškolskému studiu. Pedagogické dráze zůstala R2 věrná a rozhodla se pro studium učitelství 1. stupeň pro ZŠ, ale také pro paralelní studium hudební konzervatoře. I zde, vyplývající z výpovědí R2, přetrvávaly obavy z přijetí z důvodu respondentčiny dyslexie a dysortografie, proto se jimi v úvodu studia, ale ani později neprezentovala a neuplatňovala tedy ani své nároky na podpůrná opatření: *„Měla jsem bariéru, že přeci učitel nemůže mít SPU.“* Na druhou stranu R2 uvedla, že jí řada projevů díky předchozímu tréninku odstranila či významně eliminovala.*

R2 byla vystavena řadě momentů, které ji kariéerně demotivovaly a rovněž umocnily potřebu své poruchy nepublikovat a nevyužívat tedy ani žádných podpůrných opatření, například: „*Hned v prváku, v rámci jednoho pedagogického předmětu, vyučující zmínila, že jedinci se SPU by neměli vyučovat. Tak jsem si říkala, že raději nikomu nic říkat nebudu.*“, „*Té (jiné vyučující) jsem jednou v emailu zapoměla napsat jednu čárku ve větě, tak mi psala, že tohle je pro učitele nepřipustné.*“ R2 dále uvedla, že okolní reakce na SPU jsou limitující více nežli porucha samotná: „*Ten psychický aspekt je mnohem silnější než problém samotný.*“

Na otázku, jak probíhalo přijímací řízení, R2 odpověděla, že největší strach měla z angličtiny, kterou u sebe považuje za problematickou. „*Kupodivu jsem jí asi nějak napsala, tak mě vzali.*“

Další položená otázka mapovala počátky vysokoškolského studia R2. Ze získané odpovědi je zřejmé, že začátky na vysoké škole byly pro R2 příjemnější nežli na střední škole, a to z důvodu mnoha hodin tělesné výchovy, které jí nedělaly problém, žádných průběžných testů a dostatku času na závěrečné zkoušky.

Dále byly pokládány otázky k možným problematickým aspektům vysokoškolského studia. Zařazena byla otázka, která zjišťovala, jaké jsou učební strategie R2. Dotyčná uvedla, že si zpracovává stručný a přehledný soupis otázek. Pomáhá jí také učení nahlas.

Následovala otázka „*Jaké to pro Tebe bylo u zkoušek? Preferovala jsi ústní nebo písemnou formu?*“ Odpověď zněla, že vzhledem k neschopnosti udržet soustředěnost na dvě věci (kontrolu pravopisu a obsah odpovědí) upřednostňuje ústní zkoušení nad písemným. Strach z písemné formy testů byl umocněn dalšími nepříjemnými zkušenostmi: „*Napsala jsem tam hrubku a vyučující pak před celou třídou četl výsledky a mně se vysmál, že tam mám hrubku.*“ R2 také uvedla, že by jí u testů pomohlo více času.

Položena byla otázka zjišťující názor respondentky na zpracovávání seminárních a jiných vysokoškolských prací. R2 odpověděla, že je vždy nějak „*sesumírovala*“ a dala je ke kontrolnímu čtení někomu ve svém okolí: „*Měla jsem strach je odevzdat, a to kvůli chybám.*“ V diplomové práci R2 se projevily její dys-poruchy, které byly vedoucí práce rozpoznány.

*Pokud se jedná psaní poznámek z hodin v rámci studia na vysoké škole, jichž se týkal jeden z dotazů, R2 odpověděla, že si poznámky zapisovala sama a v ruce, což dobře stíhala. Ovšem z důvodu chyb v pravopisu zažívala pocity studu, když své výpisky někomu půjčovala.*

Na otázku „*Vyhovuje Ti více skupinové učení či individuální příprava?*“ R2 uvedla, že se učí raději sama: „*Ostatní jsou na mě moc rychlí anebo mě rozhodí, že něco ví a já to nevím.*“

*Dále byla R2 dotázána na to, jak zvládala a jak hodnotí přednášky a cvičení na vysoké škole a kterou z forem výuky upřednostňuje.* R2 odpověděla, že preferuje spíše přednášky, neboť cvičení byla většinou „o ničem“. Při výuce měla problém s tím, když vyučující pouštěl prezentaci a zároveň vyprávěl něco jiného.

*R2 byly taktéž položeny otázky, co ze svých poruch učení považuje za nejvíce obtěžující a jak se se svými obtížemi na vysoké škole vypořádá.* Odpověď zněla, že nejhorší je pravopis kvůli neschopnosti soustředit se na více věcí naráz. S vypořádáváním se pomáhá kontrola, tu na vysoké škole však většinou nestíhala: „*Vždycky jsem nějak přežila, všechny okolo jsem upozornila, ať si dají pozor, že tam jsou chyby.*“

*K otázce týkající se faktorů, které brzdí vysokoškolské studium R2 uvedla, že limitujícími aspekty je únava, špatná komunikace, trestání a upozorňování na chyby „...jedinec se SPU obvykle nalezne tu chybu a ví to.“ a přístup učitelů „Je hrozně důležitý a pro mě to bylo na VŠ to nejhorší.“*

*Na otázku, zda-li R2 někdy navštívila Centrum podpory studentů se specifickými potřebami JU odpověděla, že o jeho existenci netušila a že kdyby věděla o možnosti získat podpůrná opatření, přemýšlela by o navázání kontaktu.*

## **ZÁVĚREČNÉ SRHNUTÍ:**

Respondentka 2 si od dětství přála stát se učitelkou 1. stupně na ZŠ. Po celé své studium byla vnitřně motivovaná tímto cílem a vytrvale si za ním šla. Během studia musela respondentka překonat mnoho překážek, které spočívaly zejména v negativních reakcích okolí na SPU, a to včetně vyučující na VŠ. Kromě toho R2 obtížně odhadovala čas potřebný k vypracování úkolů, což se negativně projevovalo zejména u písemných

zkoušek. S (ne)dostatkem času souviselo i množství pravopisných chyb, které v textu R2 zanechala. Při studiu R2 věnovala značnou pozornost důkladným přípravám a je navyklá po sobě napsaný text opakovaně kontrolovat, aby eliminovala množství chyb.

## PŘÍPADOVÁ STUDIE III (Respondent 3)

### OSOBNÍ ÚDAJE

**Pohlaví:** žena

**Rok narození:** 1996

**Diagnostika SPU:** 1.-2. třída ZŠ

**Diagnóza:** dyslexie, dysgrafie, dysortografie

**Střední škola:** střední škola ekologického zaměření

**Vysoká škola:** Zdravotně sociální fakulta, JU (Porodní asistentka)

**Status:** absolvent

### VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU:

V dotazníkovém šetření respondentka 3 (R3) uvedla, že *výběr vysoké školy/oboru* byl její volbou a že své studium zde zvládala „*celkem dobře*“. V položce „*Kdy jste si uvědomil/a první obtíže při učení?*“ označila, že na 1. stupni ZŠ a na otázku „*Jak jste se cítil/a?*“ odpověděla, že „*neschopně*“ a „*podporován/a rodiči, učiteli*“.

V sedmé dotazníkové položce znějící „*Zkuste si vybavit, co Vám dělalo největší obtíže na ZŠ*“ R3 uvedla, že vztahy se spolužáky. Za obtíže projevující občasně uvedla zapamatování si učiva, přípravu na vyučování, udržení pozornosti při výuce, organizaci práce, orientaci v čase a vztahy s učiteli. „*Které z uvedených obtíží by charakterizovaly Vaše současné potíže?*“ je navazující položkou dotazníku. Zde R3 označila udržení pozornosti při výuce a organizaci práce a za občasně vyskytující se současné obtíže označila zapamatování si učiva, přípravu na vyučování, orientaci v čase, vztahy se spolužáky a vztahy s učiteli.

V poslední položce s otázkou, *který z problémů považuje R3 osobně za nejvíce obtěžující*, a s podotázkou „*Co Vám pomáhá tento problém překonávat?*“ uvedla R3 v obou případech odpověď „*nevím*“.



## **VYHODNOCENÍ ROZHOVORU:**

*Snahou otázky zahajující rozhovor s R3, bylo zmapovat období prvotních projevů specifických poruch učení u R3. Ze získané odpovědi vyplývá, že první, kdo si respondentčiných poruch všiml, byla teta, profesí učitel. Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) byla zprostředkována v období mezi 1.-2. třídou, a to díky snaze matky a tety. Vyučující v této souvislosti zaujala pasivní přístup. U R3 se potvrdila dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Přijetí diagnózy usnadnilo rodinné prostředí, v němž se dys-poruchy vyskytují již po několik generací.*

*Navazující otázka v rozhovoru se týkala poskytovaných podpůrných opatření respondentky 3. Z její odpovědi je patrné, že v 1.-2. třídě se jednalo pouze o občasné „doplňovačky“ místo diktátů, z nichž byla obvykle negativně hodnocena. Efektivnějších opatření R3 dosáhla ve 2.-3. třídě se změnou třídní učitelky. V 5. třídě došlo k další obměně vyučující. Poskytovaná opatření byla považována za nedostačující, a tak R3 docházela na doučování. Působení na ZŠ hodnotí R3 za velmi těžké, neboť si v 7. třídě prošla šikanou prováděnou spolužáky: „Vadilo jim, že jsem ve škole měla oproti nim nějaké výhody, dostávala jsem něco jiného než oni. Cítila jsem se být vyčleněná z kolektivu.“*

*Další okruh otázek se zabíral středoškolským studiem. R3 zmínila, že se kvůli výběru střední školy ocitla v PPP. SŠ si vybírala mezi zdravotnický a sociálně zaměřenými obory. Zvolení střední školy (ekologicky orientovaná) bylo významně determinováno matkou, která si přála, aby si zůstaly s dcerou poblíž. Během studia na SŠ měla R3 úpravu v českém jazyce (zkrácené diktáty), a to i během maturitní zkoušky (slohová práce psaná na PC, prodloužená doba přípravy před ústní zkouškou).*

*Další otázky směřující na R3 se zabíraly jejím začátkem a poté průchodem vysokoškolského studia. Z reakce R3 na otázku týkající se výběru vysoké školy vyplynulo, že stále tíhla ke zdravotnictví, a proto se rozhodla pro obor porodní asistence. Přestože byla ve hře i předškolní pedagogika. Ta byla zavržena z důvodu vstupních talentových kresebných zkoušek a názoru, že učitelství a SPU nejsou dobrou kombinací. V návazné otázce ohledně přijímacího řízení na zvolený obor (porodní asistence) uvedla, že skládané písemné zkoušky nebyly náročné, a to i přesto, že nežádala o žádné úlevy.*

Mimo jiné dotyčná, *na otázku zajímavící se o podpůrná opatření v rámci VŠ*, sdělila, že úvodem 1. ročníku na doporučení své vyučující zkontaktovala Centrum podpory studentů se specifickými potřebami JU. Jejich pomoc (kontaktování vyučujících s prosbou o poskytování studijních materiálů, více času atp.) R3 oceňuje.

*Dotazované byla položena další otázka, jež se zaměřila na učební strategie respondentky.* Z odpovědi vyšlo, že velkou roli sehrávalo barevné zvýrazňování textu.

*Dále byly kladeny otázky ohledně zpracovávání vysokoškolských prací (seminární práce, rešerše, bakalářské práce...).* Odpověď R3 zněla, že psaní textů, zejména pak bakalářské práce, pro ni bylo velmi nepříjemnou záležitostí: *„Seminárky pro mě byly za trest! To bylo jediné, co mě štválo a co jsem přikládala té poruše.“*, *„Až na tu hnusnou zkušenost s bakalářkou to (studium) bylo fajn.“* V tomto ohledu by R3 uvítala nějaká podpůrná opatření. Dále R3 zmínila: *„Už jsem nešla studovat magisterské studium. Jednak jsem si chtěla samostatně vydělávat, ale také mě děsilo, že bych měla psát diplomku.“*

Následujícím tématem byly ústní a písemné zkoušky. Zde R3 poznamenala, že nerada mluví před třídou nahlas, nerada prezentuje. Dodala, že ji dělá obtíže studium na zkoušky, když musí čerpat z velkého množství literatury. U (bakalářských) státních závěrečných zkoušek měla R3, jak sama uvedla, nastavená podpůrná opatření v podobě delší přípravy na ústní část.

*Dalším tématem bylo pořizování poznámek z hodin, na což byl dále R3 dotazována.* Respondentka odpověděla, že měla se zápisem z hodin obtíže již od začátku vysokoškolského studia. Avšak díky brzkému navázání kontaktu s Centrem byl tento problém vyřešen-zápisy prováděla spolužačka na PC, respondentce 3 je posílala a za jejich vypracování obdržela určitý finanční obnos formou stipendia: *„Spíše jsem se tedy snažila poslouchat přednášky, protože jsem věděla, že mi to kamarádka pošle.“*

*Odpověď na otázku, jaké má R3 naučené mechanismy pro zvládnání svých specifických poruch učení,* zněla, že si po sobě musí vše kontrolovat a pokud to jde, neřešit nic ve spěchu.

## **ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ:**

Přijetí svých specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie) usnadnil respondentce 3 fakt, že má v rodině několik příbuzných, kteří se potýkají s obtížemi podobného charakteru, a i přesto jsou ve svém životě úspěšní. Avšak špatný třídní kolektiv na základní škole přinesl nezapomenutelnou negativní zkušenost, kterou byla šikana. O dalších podobně špatných zkušenostech v rámci studia na střední a vysoké škole nemluví. Své studium má již dokončené a nyní se již pracovně věnuje svému oboru, kterým je porodní asistence.

## PŘÍPADOVÁ STUDIE IV (Respondent 4)

### OSOBNÍ ÚDAJE

**Pohlaví:** žena

**Rok narození:** 1997

**Diagnostika SPU:** 2.-3. třída ZŠ

**Diagnóza:** dyslexie

**Střední škola:** -

**Vysoká škola:** Metropolitní univerzita Praha (Humanitní studia)

**Status:** studentka

### VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU:

*Jednou z úvodních položek dotazníku je otázka, která zjišťuje zvládnutí vysokoškolského studia dle respondenta. V této souvislosti respondentka 4 (R4) označila odpověď „S jistými obtížemi“. Získanou reakcí na navazující dotazníkovou položku, *zajímající se o výběr oboru/školy* R4, je „Byla moje volba“. Další dvě položky se zabývají *uvědoměním si prvních obtíží při učení a pocity, které jej provázely*. Označené odpovědi zní „Na 1. stupni ZŠ“ a „Provinile“.*

V dotazníku se objevila také otázka *„Co Vám dělalo největší potíže na ZŠ?“* Odpovědí R4 je příprava na vyučování spolu s časovou orientací. Následovala otázka *„Které z uvedených obtíží by charakterizovaly Vaše současné potíže?“*, na níž R4 odpověděla totožně jako v otázce předchozí (tj. příprava na vyučování a orientace v čase). V poslední, otevřené otázce se zjišťovalo, *který ze současných problémů považuje respondent za nejvíce obtěžující*. Na tuto otázku R4 reagovala, že orientace v čase, neboť potřebuje dostatek na přečtení textu a zároveň ujištění se, že ho správně pochopila. V podotázce *„Co Vám pomáhá tento problém překonávat“* napsala: *„Na základní škole to byla domluva s učitelkou a na střední/vysoké škole si svůj problém nijak extra nepřipouštím. Když mám možnost, tak si věci v klidu připravím dopředu.“*

## VYHODNOCENÍ ROZHOVORU:

*Na otázku mapující období, v němž byly patrné první projevy specifických poruch učení, dotazovaná odpověděla, že se jednalo o 2.-3. třídu na ZŠ. Tehdy se u dotyčné potvrdila dyslexie. Aktivní kroky v uskutečnění diagnostického vyšetření v poradně učinila matka respondentky, která také pojala prvotní podezření. R4 uvedla, že tou dobou pociťovala stud za to, že má něco „navíc“.*

Podle R4 to z hlediska přístupu školy nebylo na 1. stupni problematické. Nicméně na 2. stupni nebyla respondentčina diagnóza dostatečně zohledňována a byla příčinou špatných známek z diktátů. Až ke konci studia na ZŠ bylo, jak R4 dále zmiňuje, nastaveno podpůrné opatření a to „pouze“ v podobě poskytnutí časové dotace na zkontrolování.

*Dalším tématem při rozhovoru byla střední škola. R4 podotkla, že se zde neprokazovala žádným dokumentem konfirmujícím její obtíže, takže si v průběhu let nežádala ani o žádná podpůrná opatření. O ty projevila zájem až před maturitní zkouškou, avšak dočkala se zamítnutí své žádosti. Údajně proto, že tehdy nenavštěvovala pravidelně poradnu, což bylo podmínkou k získání podpůrných opatření: „Potřebovala jsem si to třeba dvakrát přečíst, a to jsem nestíhala. Rychle jsem si přečetla zadání, něco zakroužkovala a modlila se, že to je v pořádku, že jsem si to přečetla správně.“*

*Pro zachování chronologické návaznosti představoval další okruh sadu otázek, jež řešily problematiku specifických poruch učení v souvislosti s vysokoškolským vzděláváním. Tyto otázky se nejprve zaměřily na výběr vysoké školy, načež R4 uvedla, že si vysokou školu (Metropolitní univerzitu Praha) zvolila podle profese (redaktorka/politoložka), jíž by se v budoucnu ráda věnovala. Vybraným studijním oborem se stala Humanitní studia.*

*Další otázka směřovala k podpůrným opatřením v rámci studia na vysoké škole. Z odpovědí R4 vyplývá, že v rámci Metropolitní univerzity Praha nefunguje žádné podpůrné centrum, které by se o studenty se specifickými vzdělávacími potřebami zajímalo: „U nás nefunguje ani psycholog či výchovný poradce. Neměla jsem v rámci univerzity možnost si přes někoho požádat o nějaké podpůrné opatření.“ Respondentka dodala, že by jejich služeb ráda využila. Dále doplnila, že by během svého studia na vysoké škole ocenila poskytnutí více času na testy a loajálnější přístup vyučujících.*

Z odpovědi na následující otázku „*Jak probíhalo nebo stále probíhá Tvé studium na VŠ?*“ je zřejmé, že se R4 potýká s časovými obtížemi a také se správným porozuměním učivu: „*Učila jsem se z knížky, třeba i stokrát jsem si to přečetla, a i tak jsem tomu jinak rozuměla.*“

*Jakou učební strategii zaujímá bylo obsahem další otázky, položené respondentce 4. Dotyčná sdělila, že při učení využívá tvorby psaní výpisků z učební materiálů. Rovněž jí vyhovuje spolupráce s někým dalším: „Nejlepší je, když mohu téma probrat se spolužáky, kteří mi to případně dovysvětlí.“*

*Pokud se jedná o zpracovávání vysokoškolských prací (seminárních prací, rešerší, bakalářských prací aj.), o čemž pojednával další dotaz, R4 uvedla, že se často dopouští hrubek a že ke kontrole těchto prací využívá svou matku.*

*Snahou další otázky bylo zjistit, jak si dotazovaná pořizuje poznámky z hodin. R4 odpověděla, že si je zajišťuje sama. Píše si je v ruce, neboť psaní na PC považuje za pomalé. Někteří z vyučujících své poznámky poskytují sami od sebe, což R4 vyhovuje.*

Další otázka zněla „*Jakým způsobem se vypořádáváš se svými SPU?*“. V souvislosti s ní R4 uvedla, že se se svou poruchou (dyslexií) sžila a pokud to bylo potřeba, obrátila se s prosbou o pomoc na svou matku.

*Na závěrečný dotaz, který se týkal toho, co představovalo při studiu na vysoké škole největší problémy, R4 odpověděla, že psaní bakalářky a veřejný projev před třídou, což se však časem zlepšilo: „Řekla jsem si, že mě stejně neposlouchaj, ale ze začátku to pro mě byl hroznej teror.“*

#### **ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ:**

U respondentky 4 je již od dětství známa dyslexie. Oporu jí během studijních let poskytuje především matka. R4 se u svého vysokoškolského studia potýká zejména s problémy v časové orientaci a s odhadem potřebného času k práci. Dále jsou R4 patrné obtíže v porozumění textů. Z tohoto důvodu se dotazovaná ráda učí se svými spolužáky. V rámci svého studia na Metropolitní univerzitě Praha postrádá odborné pracoviště, které by jí pomohlo dané studijní záležitosti řešit.

## PŘÍPADOVÁ STUDIE V (Respondent 5)

### OSOBNÍ ÚDAJE

**Pohlaví:** žena

**Rok narození:** 1998

**Diagnostika SPU:** 1. třída ZŠ

**Diagnóza:** dyslexie, dysgrafie, dysortografie (+ epilepsie, ADHD)

**Střední škola:**

**Vysoká škola:** Pedagogická fakulta, JU (Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání)

**Status:** studentka

### VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU:

Respondentka 5 (R5) v dotazníku uvedla, že své *vysokoškolské studium zvládá „Celkem dobře“*. Zároveň v položce *věnující se výběru oboru/školy* označila odpověď *„Byla moje volba“*. V otázce *znějící „Kdy jste si uvědomil/a první obtíže při studiu“* zvolila odpověď *„Na 1. stupni ZŠ“*. V související otázce *„Jak jste se cítil/a?“* označila *„Neschopně“* a dále doplnila *„Jako přítěž pro rodiče a učitele.“*

Z dotazníkového šetření vyplývá, že *největšími potížemi R5 na ZŠ* byla příprava na vyučování, udržení pozornosti, organizace práce, orientace v čase, vztahy s rodinou, učiteli a spolužáky. R5 dále zmínila psaní poznámek a slohů apod. Za občasně vyskytující se obtíže označila zapamatování si učiva. *Následující otázka pojednávala o současných obtížích*. Zde R5 uvedla, že mezi tyto problémy patří udržení pozornosti, organizace práce, orientace v čase a doplnila také *„čtení dlouhých textů a příprava poznámek, ze kterých se učím na zkoušky“*. Za potíže, které se objevují občasně, vybrala zapamatování si učiva, přípravu na vyučování, vztahy s učiteli a doplnila také *„psaní poznámek a slohů“*.

*Poslední otázka se dotazovala, který z uvedených problémů považuje R5 za nejvíce obtěžující*. Odpovědí bylo udržení pozornosti a příprava poznámek, z nich se dotyčná učí na zkoušky. V podotázce *„Co Vám pomáhá tento problém překonávat“* zareagovala: *„Udržet pozornost: častá interakce s vyučujícím, sedět blízko k němu, mít zatažené a zavřené okno (abych z něj nemohla koukat), ohleduplní nevyrušující spolužáci*.

*Příprava poznámek ke zkoušce: spolupráce s kamarády/spolužáky, psaní na PC, materiály umístěné na portálu Moodle.“*

#### **VYHODNOCENÍ ROZHOVORU:**

*Rozhovor s R5 byl zahájen otázkami, jejichž snahou bylo zmapovat počátky potíží spojených se specifickými poruchami učení (SPU). Ze získaných odpovědí vyplynulo, že první náznaky byly zjevné již na konci mateřské školy, avšak dobré komunikační dovednosti R5 byly prý dostatečným důvodem pro nástup do školy základní. K diagnostice SPU – konkrétně dyslexie, dysgrafie a dysortografie – došlo v průběhu prvních let primárního vzdělávání. Současně s tím bylo R5 diagnostikováno také ADHD. Vzápětí došlo k nastavení podpůrných opatření (více času na testy, úprava diktátů).*

Poruch učení si pravděpodobně jako první všimla třídní učitelka, která byla velmi přísná a SPU prezentovala jako nedostatek úsilí. To mělo za následek narušení vztahů ve třídním kolektivu: *„Nebrala to jako něco košer a vnímala to tak, že se chceme ulejt. [...] Spolužáci si mysleli, že nám nadržují.“* Na R5, jak uvádí, byl navíc kladen tlak ze strany rodiny, aby nosila dobré výsledky. Přiznala, že jejich oporu ve zvládnání svých obtíží nenalezla. Při výuce se R5 snažila být aktivní, neboť věděla, že při nedostatku interakce ztratí pozornost: *„Vnímali mě jako šprtku.“* Na 2. stupni vyučující usoudili, jak R5 zmiňuje, že podpůrné opatření v podobě navýšení času již nepotřebuje, protože nemá špatné známky. To R5 velmi stresovalo.

Dle slov R5 byl přechod na střední školu nejhorší. Dotazovaná při rozhovoru sdělila, že tou dobou navštívila poradnu, kde vyhodnotili nepotřebnost podpůrných opatření na střední škole (důvodem byla neposkytovaná podpůrná opatření v rámci 2. stupně ZŠ, a i přesto dobrý studijní průměr). Situace se zkomplikovala v 1. ročníku na střední škole, kdy se R5 rozvinula epilepsie, jejíž medikace dále zhoršovala soustředění. Ve 3. ročníku, jak dále R5 uvedla, byla podpůrná opatření (více času) znovuobnovena. I zde R5 zažívala těžké chvíle uvnitř třídního kolektivu: *„Tam to ti studenti, mé okolí, vnímali hodně špatně, protože nechápali, proč já, premiant třídy, bych měla dostávat ještě nějaký čas navíc. Hodně mě shazovali okolo toho.“* R5 zmínila, že až do střední školy měla v porozumění svým SPU sama „guláš“. Bližší význam našla až při studiu střední školy, když se o SPU učili: *„Pochopila jsem, že to není má chyba, že bych se nesnažila. Pohled na to se mi o dost zlepšil.“*



*Při rozhovoru následoval okruh témat, který se týkal vysokoškolského studia. Nejprve samotného výběru školy/oboru, poté počátkům tohoto studia. R5 představila svůj studijní dvouobor, kterým je Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ spolu se Společenskými vědami zaměřenými na vzdělávání. R5 při volbě své školy nezohledňovala pouze svůj zájem, ale také reference a názory ostatních: „Šla jsem se podívat na Den otevřených dveří JU a zavítala jsem na workshop mateřinek. [...] já se ptala na studenty se SPU, jestli mají šanci se tam dostat. A ta vyučující mi odpověděla, že dostat se můžu do školy, ale že mě pak nikdo nezaměstná.“ R5 uvedla, že byla velmi skeptická, jestli má vůbec jedinec se specifickými poruchami učení šanci dostat se na vysokou školu.*

*V otázce na přijímací řízení na vysokou školu R5 zareagovala tím, že jí velmi pomohla podpůrná opatření (separovaná místnost, více času) zprostředkovaná Centrem podpory studentů se specifickými potřebami JU. Shodná podpůrná opatření jsou respondentce 5 nastavena i po zbytek studia.*

*Na dotaz vztahující se k zápisu ke studiu R5 uvedla, že jí dělalo obtíž pochytit všechny důležité informace, ale porozumět i jejich obsahu. Určité komplikace očekávala, proto jí doprovodila známá, která na stejné univerzitě studuje.*

*Nástup na vysokou školu hodnotí R5 jako „hroznej nářez“. Měla tendence se vzdát, ale velmi jí pomohla spolupráce se spolužáky: „I když něco nestihnu, tak mi to spolužáci naposílají.“*

*Během rozhovoru byla R5 dotazována, co je pro ni vzhledem ke své diagnóze, v rámci vysokoškolského studia, nejhorší. Uvedla, že nejobtížnější je pro ni čtení. Musí se velmi koncentrovat a čte pomalu. Problém jí dělá dlouhá výuka, nedokáže udržet pozornost: „Já tam pořád nenacházím ten systém, jak dávat pozor celou dobu.“ Zároveň jí, jak z odpovědí dále vyplývá, stresuje čtení nahlas.*

*Následující otázky směřovaly k jednotlivým problémům, které se s vysokoškolským studiem dávají do kontextu. Patří sem obstarávání si výpisků z hodin. R5 poznamenala, že psaní poznámek v ruce je pro ni nezvladatelné, využívá tedy PC, což hodnotí jako rychlejší, a navíc jí to kontroluje chyby: „Obvykle si píšu třeba první tři písmena ze slova a potom se to doma snažím domyslet, anebo píšu kamarádce, jestli by mi to neposlala a z toho to doplním.“*

*K otázce, jaké jsou strategie R5 pro překonávání svých obtíží, odpověděla, že když se učí, velmi jí pomáhá hlasové předčítání, které je funkcí Wordu. Také se snaží prostudovat text s předstihem. Kvůli hyperaktivitě usedá ve třídě do zvláštních lavic, aby nerušila ostatní. Předměty si obvykle zapisuje s někým, koho zná, aby si od něj poté dopsala to, co během hodiny nestihla: „A dysgrafii řeším jen počítačem“.*

*Zpracovávání vysokoškolských prací (jako jsou např. eseje, rešerše, bakalářské a diplomové práce...) bylo další otázkou při rozhovoru. Odpovědí R5 na tuto otázku bylo, že je to pro ni velmi náročné, zejména časově. Seminární práce označila za své „odvěké nemesis“. U bakalářské práce, kterou momentálně zpracovává, se potýká s problémem, že shromáždila hodně dat, které jí dělá obtíž zpracovat: „I když jsem si to napsala do poznámek do Wordu, tak když si to přečtu, tak to za dvě minuty zapomenu.“ Specifické poruchy učení a k nim přidružené další obtíže jsou částečným důvodem, proč R5 prodlužuje své studium. Značnou komplikací, jak R5 uvádí, bylo také koronavirové období, kdy byla značná část výuky nahrazena eseji s brzkými deadliny.*

*Další dotaz směřoval k přístupu vyučujících v rámci studia na vysoké škole. Z odpovědí je patrné, že se R5 setkává s různými přístupy, které jí více či méně vyhovují. Obecně považuje vyučující za vstřícné a oceňuje možnosti návštěv během konzultačních hodin. „Ale hned v prváku jsem se setkala s tím, že má vyučující nevěděla, v čem spočívá separovaná místnost a víc času na test. Nechala mě to psát u ní v kabinetu a mezitím zkoušela další studenty. To mi přišlo jako velká ignorace.“*

#### **ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ:**

Z rozhovoru s respondentkou 5 vyplývá, že si prošla řadou náročných období, která se dotýkaly nejen studijních ale i vztahových oblastí a která musela zvládnout víceméně svépomocí. Při studiu na vysoké škole vděčí Centru JU, které se práci s vysokoškolskými dys-studenty věnuje. Respondentku 5, která disponuje dyslexií, dysgrafií, dysortografií, ADHD a epilepsií, nejvíce tíží čtení rozsáhlých textů, zpracovávání vysokoškolských prací, souboj s časem. I přes mnoho překážek, s nimiž se R5 musí vypořádávat, své studium hodnotí jako celkem dobré. Zmiňuje, že v tomto ohledu jí značně pomáhá její výřečnost, odhodlání a umanutost.

## PŘÍPADOVÁ STUDIE VI (Respondent 6)

### OSOBNÍ ÚDAJE

**Pohlaví:** žena

**Rok narození:** 1997

**Diagnostika SPU:** 1. třída ZŠ

**Diagnóza:** dyslexie, dysgrafie

**Střední škola:** gymnázium

**Vysoká škola:** Pedagogická a Filosofická fakulta, JU (Anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ a Dějepis pro 2. stupeň ZŠ a SŠ)

**Status:** studentka

### VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU:

Respondentka 6 (R6) v dotazníkovém šetření, v otázce mapující subjektivní pocit zvládnání vysokoškolského studia, označila „Celkem dobře“. V následující položce, která zjišťuje způsob výběru školy/oboru, dotyčná odpověděla „Byla moje volba“. Na otázku „Kdy jste si uvědomil/a první obtíže při učení?“ označila odpověď „Na 1. stupni ZŠ“. Spjata s tímto obdobím je i navazující otázka „Jak jste se cítil/a?“, na níž R6 podala odpověď „Neschopně“ a „Podporován/a rodiči, učiteli“.

Dále se v anamnestickém dotazníku objevovala otázka „Co Vám dělalo největší potíže na ZŠ?“, kde R6 označila orientaci v čase a odhad potřebného času k práci. Mezi občasně vyskytující se obtíže zařadila přípravu na vyučování, organizaci práce a vztahy s okolím zahrnující rodiče, sourozence a učitele. Dotazník tvořila také otázka, která zjišťovala, jakými obtížemi se respondent potýká v současné době. Zde R6 uvedla, že se v jejím případě jedná o orientaci v čase, odhad potřebného času k práci a občas se projevují obtíže jako je zapamatování si učiva, vztahy s rodinou a učiteli. Otázka, která představovala závěr dotazníku, zjišťovala, který z uvedených problémů je pro respondenta nejvíce obtěžující. R6 odpověděla, že jsou to vztahy s rodiči a problémy s časovou orientací. V podotázce „Co Vám pomáhá tento problém překonávat?“ uvedla: „Nejsem schopná si určit časové mantinely, dokážu u učení sedět mimo školu i 12 h denně a zanedbávám sama sebe, málo dělám to, co mně baví a u čeho si odpočinu, ale za poslední rok se snažím dělat pokroky. Také mám oporu v blízkých. Přes školní rok si ráda

*chodím odpočinout na brigádu. Moji rodiče vždycky dbali hodně na moje vzdělání, musela jsem se dobře učit, jinak byli na mně našťvaní, nedovolili mi selhat. Možná i proto na VŠ s tím vším tolik moc bojuju a kolikrát jsem zklamaná a našťvaná na sebe, když nedostanu dobrou známku nebo zkoušku neudělám, to se odrazí v tom, že jdu ještě víc do sebe a potom trávím hodně času u učení.“*

#### **VYHODNOCENÍ ROZHOVORU:**

*První okruh otázek položených respondentce R6 se týkal období, kdy u ní byly prvně zaznamenány specifické poruchy učení (SPU). R6 zmínila, že ke zjištění poruch a k jejich následné diagnostice na popud rodičů došlo v 1. třídě na ZŠ. Dotyčné se potvrdila dyslexie s dysgrafií a dostala podpůrné opatření v podobě více času. S dívkou se až do 3. třídy učila doma maminka a poté babička. R6 poznamenala, že na základní škole měla špatný kolektiv a chodila do školy s odporem. Na toto období má, jak je z odpovědi patrné, špatné vzpomínky: „Mám zkušenosti už z dětství, že na Tebe koukají jak na retarda. Přijdeš jim divná, ačkoliv ty sám se tak nevnímáš.“*

*Období střední školy, kam dále plynula konverzace, hodnotí R6 pozitivněji. Studovala gymnázium, kde se setkala s lidmi s obdobnými obtížemi a uvnitř třídy si byli všichni nápomocní. R6 také uvedla, že během gymnaziálních let kvůli učení ještě občas zavítala k babičce.*

*Další část rozhovoru se týkala vysokoškolského studia, nejdříve jeho začátků. K volbě studijních oborů (Anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ a Dějepis pro 2. stupeň ZŠ a SŠ) došlo u R6 na základě toho, co jí dělalo v průběhu studia na gymnáziu nejmenší problém, na co se, jak zmiňuje, nemusela připravovat. Důvodem, proč šla na vysokou školu, jsou dle jejích slov rodiče, kteří si přejí, aby dosáhla „alespoň“ bakalářského vzdělání. Na Jihočeskou univerzitu byla přijata bez přijímacích zkoušek, na základě středoškolského průměru známek. Při rozhovoru R6 zmínila, že nástup na vysokou školu byl pro ni šokem. Neočekávala tak velký objem učiva, s nímž se pojí i časová náročnost. R6 dále uvedla, že při tvorbě rozvrhu se snaží poskládat si předměty do co nejméně dnů, aby měla na domácí přípravu více času v kuse.*

*Dále byly položeny otázky, které mapovaly podpůrná opatření R6 na vysoké škole. Dotazovaná uvedla, že se již během zápisu zajímala o podporu vysokoškolských studentů*

se SPU v rámci Jihočeské univerzity, avšak na odborném pracovišti jí odpověděli, že je pro zimní semestr příliš pozdě žádat o pomoc. R6 proto hodnotí první semestr svého studia jako hodně náročný. Podpůrné opatření (25 % času navíc) jí bylo nastaveno až od letního semestru 1. ročníku. Dotyčná ho však hodnotí jako neefektivní. Uvedla, že se zajímala o další možnosti podpůrných opatření, ale vzhledem k vysokým inteligenčním výsledkům v testech na ně nezískala nárok: „*Nějakým způsobem jsem na to prý moc chytrá, aby mi dali nějaké další opatření.*“

*R6 byla položena otázka, která se zajímala o vztahy mezi ní a vyučujícími. R6, která má nyní odstudované tři roky na vysoké škole, uvedla, že tyto vztahy jsou spíše negativní: „...nemám takovou důvěru k učitelům“, „Učitelé jsou tam (na Filosofické fakultě) hodně přísní a nepovolí, spíš ti podkopávají nohy.“ R6 dodává, že i zde jsou ovšem tzv. světlé výjimky. Podle slov R6 by bylo třeba změnit přístup vyučujících, protože mnoho z nich SPU vůbec neuznává: „Připadám si na vejšce jak cvičená opička, ke který dostali papíry.“, „Myslím si, že vůči DYS lidem by to chtělo se více otevřít, být víc lidští, snažit se dotyčného pochopit a nejet jen tabulkově, co mají napsáno na papíře“.*

*Další část rozhovoru tvořil okruh otázek, který se zajímal o přípravu respondentky na vyučování a na její učební styly. R6 přiznala, že nad školou tráví hodně času a velmi se stresuje, když něco nestíhá: „Výška mě vybičovala hlavně v tom, že na sobě musím fakt makat. Nemohu nechat nic na poslední chvíli, jako třeba spousta mých spolužáků.“, „...jsem na sebe pedant.“ Při učení využívá opakovaného čtení a čtení nahlas. Z odpovědí je patrné, že R6 dělá dobře, když to, co se naučila, může někomu povykládat. R6 uvedla, že jí také pomáhá zvýrazňování textu.*

*K otázce, jak zvládá psaní vysokoškolských prací, R6 odpověděla, že s tím má obtíže: „Nemám problém mluvit, ale vyjádřit na papír vše, co chci říct, s tím mám problém.“ Setkává se s tím, že jsou jí eseje a seminární práce vraceny k opravě, nikoliv kvůli gramatice, ale kvůli strohosti. R6 upřesnila, že vyučujícím nedávají věty smysl, přijde jim, že na sebe logicky nenavazují. „Většinou to nějakým způsobem, nechci říct, sesmolím a snažím se to napsat co nejlíp. Já z té práce mám vždy dobrý pocit, ale pak jsem z toho sepsnutá, když mi to vrátí kvůli něčemu.“ R6 se již týká psaní bakalářské práce. Kvůli obavám z jejího zvládnutí, zejména rozsahu, se na ni rozhodla nechat více času, prodlužuje proto studium.*

*Další otázka směřovala k tématu zkoušek. V kontextu zkoušek R6 zmínila, že preferuje ústní zkoušení. Celkově preferuje osobní komunikaci, což se týká i emailové korespondence. R6 dále uvedla, že k přípravě na zkoušky potřebuje klid, velkou roli sehrává zvládání stresu. I z tohoto důvodu se rozhodla prodloužit své studium, aby si rozložila své bakalářské státní závěrečné zkoušky.*

*Jeden z dalších okruhů otázek při rozhovoru se zabíral náročností vybraných studijních oborů (anglický jazyk a historie) a motivace ke studiu. R6 hovořila o tom, že v rámci dějepisu musí přečíst až 15 odborných titulů za semestr, což ji spolu s dalšími studijními požadavky a tlakem ze strany vyučujících velmi stresuje: „Kolikrát když sedím a oni nám diktují tu literaturu, tak si říkám, že nemám šanci to za ten semestr přečíst. Že to nezvládnou. [...] Kdybych neměla tu sebedisciplínu, tak už na škole dávno nejsem.“ Svě studium považuje R6 za psychicky velmi náročné a demotivující, a to kvůli tomu, co označuje „velkým umíračkem“: „Mám ale kamarádky, který to nezvládly a vyhodili je ze školy. Takže když si to tak vezmu, tak mám vyhozený všechny kamarádky a zůstala jsem tam sama.“, „Chuť se na to vykašlat jsem měla snad každý druhý den.“. R6 sdělila, že odpočinkem jí je práce v obchodě, kam chodí na brigádu. Také sport a procházky. Svě studium by prý bez této psychohygieny nezvládla.*

*Závěrečnou otázkou bylo, zda by se rozhodla jít studovat totéž, kdyby věděla, co to obnáší. Na to R6 odpověděla, že vzhledem k množství učiva by do toho znovu nešla. Rozhodla by se pro jiný studijní obor.*

### **ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ:**

Respondentka 6 má vzhledem k svému studovanému vysokoškolskému dvouoboru možnost vyzkoušet si studium na dvou různých fakultách. R2 svůj výběr oboru/školy nevnímá jako zcela zdařený, neboť své studium považuje za samo o sobě velmi obtížné, natož pak s poruchami učení. Dotyčné nevyhovují nastavená podpůrná opatření v souvislosti s jejím studiem a značně jí nevyhovuje striktní a vcelku nepřátelský přístup vyučujících. Dotazovaná má velmi silnou vůli, sebekázeň a sebekontrolu, což jí pomáhá ve studiu úspěšně pokračovat.

## PŘÍPADOVÁ STUDIE VII (Respondent 7)

### OSOBNÍ ÚDAJE

**Pohlaví:** muž

**Rok narození:** 1999

**Diagnostika SPU:** 3.-4. třída ZŠ

**Diagnóza:** dyslexie, dysgrafie

**Střední škola:** gymnázium, poté přírodovědné lyceum

**Vysoká škola:** Přírodovědecká fakulta, JU (Biologie)

**Status:** student

### VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU:

*V dotazníkové položce zjišťující, jak respondent zvládá studium, označil respondent 7 (R7) „Celkem dobře“. V následující položce dotazující se na výběr oboru/školy uvedl odpověď „Byla moje volba“ a „Byla nám doporučena výchovným poradcem/pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny“. V otázce „Kdy jste si uvědomil/a první obtíže při učení?“ označil „Na 1. stupni ZŠ“ a v navazující otázce „Jak jste se cítil/a?“ odpověděl „Výjimečně“ a doplnil „Jako když stojím před problémem, který je třeba pokořit.“*

*Další otázka v dotazníku zjišťovala, co dělalo respondentovi největší potíže na ZŠ. V souvislosti s touto otázkou R7 odpověděl, že „Udržet při výuce pozornost“, „Organizace práce, učebního prostředí“, „Orientace v čase, odhad potřebného času k práci“, „Vztahy s rodiči, sourozenci“, „Vztahy se spolužáky“. Odpovědi dále doplnil o „Rychlost čtení a pochopení úloh, psaní.“ Z hlediska občasně projevujících se obtíží vyznačil odpověď „Příprava na vyučování“. V následující otázce: *Které z obtíží by charakterizovaly Vaše současné obtíže?* R7 uvedl odpověď „Organizace práce, učebního prostředí“, k níž dále doplnil o odpověď „Pochopení textu“.*

*V závěru dotazníku se objevila otázka, která zjišťovala, které z potíží hodnotí respondenti za nejvíce obtěžující. Zde R7 uvedl odpověď „Pochopení textu“ a v související podotázce, která zní: „Co Vám pomáhá tento problém překonávat?“, odpověděl: „Důkladné a pečlivé přečtení textu, přeložení do „lidské řeči“.*

## VYHODNOCENÍ ROZHOVORU:

*Rozhovor s R7 začal otázkami, které mapovaly počátky projevů jeho specifických poruch učení (SPU). R7 k tématu uvedl, že projevy SPU byly patrné již v 1. třídě ZŠ: „Už jak jsem se začínal učit, číst a psát, tak už tam bylo vidět, že jsem na tom hůř než ostatní.“ Tyto odlišnosti jako první zaznamenala třídní učitelka. Rodiče dotyčného zaujali v této záležitosti pasivní přístup a až ve 3.-4. třídě, na popud vyučující z důvodu zintenzivňujících se projevů, vzali R7 do pedagogicko-psychologické poradny. Tam mu byla diagnostikovaná dyslexie a dysgrafie. „Do té doby jsem se snažil držet krok“, „Mojí rodiče jsou v tomhle trochu zpátečnický, takže si mysleli, že to ze mě vytřískaj.“ Otec R7 nechával číst syna na termíny, což nesnášel a s čímž mu nakonec pomáhala matka. Z iniciativy matky si R7 začal psát deníčky, což postupem času začal také nesnášet: „Mysleli si, že když budu hodně číst a hodně psát, že se to vyléčí, že to je jen nějaká krátkodobá záležitost, což nebyla.“*

Poté, co byl R7 diagnostikován, nastavila se mu ve škole podpůrná opatření, která, jak uvedl, zahrnovala pouze více času na diktáty a jejich opakované přečtení vyučujícím. V 5. třídě, s jistými úpravami (více času a oddělená místnost), dělal přijímací zkoušky na gymnázium, kde studoval po dobu čtyř let.

*Další část rozhovoru se věnovala tématu střední školy, přírodovědného lycea, kam po absolvování nižšího gymnázia R7 přestoupil. Dotazovaný zmínil, že své poruchy (dyslexie a dysgrafie) nepovažoval za nijak extrémní, a tak se studium rozhodl zvládnout i bez podpůrných opatření: „Říkal jsem si, že jestli tu školu chci, že je musím dohnat.“ Během maturitní zkoušky tento pocit, že ostatní „dohnal“, získal. Výhodu spatřoval zejména v literatuře, jíž, jak přiznal, věnoval veškerý svůj čas: „Začal jsem se vyžívat v knížkách, i když čtu pomaleji.“*

*Následující otázky směřovaly k vysokoškolskému studiu respondenta 7, nejprve k jeho úplným začátkům, kam lze zařadit výběr školy/oboru, přijímací řízení, zápis a tvorba rozvrhu. R7 uvedl, že se rozhodl pro studium oboru Biologie, což vnímal po absolvování přírodovědného lycea jako přirozené. Zmínil, že měl vždy velký zájem o tuto oblast. Ke studiu na Přírodovědeckou fakultu JU byl přijat bez přijímaček. V souvislosti se zápisem sdělil, že s nimi bojuje každý rok: „Každý zápis je pro mě očistec.“ Dále vysvětlil, že má „maglajz“ v tom, co se po něm při zápisu chce, neboť má obecně problém v*



porozumění. Při zápisu se vždy snaží „přilepit“ na někoho, kdo mu pak pomůže. Rozvrh se snaží nedělat nabitý, neboť je pak vyčerpaný, nemůže se soustředit a jeho dysporuchy se pak více projevují: „*Já potřebuju oddychový chvílky vždycky.*“

*Jednou z částí rozhovoru bylo také pořizování poznámek z hodin.* V tomto směru měl R7 obtíž hned v počátcích svého studia na vysoké škole. Zápisky si nejprve dělal sám, ručně, protože to je pro něj prý rychlejší a „stravitelnější“, a poté si je přepisoval do PC. K tomu dodal, že se ale jedná o časově náročnou záležitost. Psaní poznámek, jak z odpovědí vyplývá, ho při výuce hodně ruší, snižuje jeho soustředěnost.

*Další otázky se týkaly zvládnutí studia na vysoké škole.* R7 se v rámci vysokoškolského studia nespojil s Centrem podpory studentů se specifickými potřebami JU a nevyužil ani své možnosti požádat o podpůrná opatření. Uvedl, že je odmalička takový, že si před sebe klade překážky, které chce zdolat a že zastává názor, když chce někdo univerzitu vystudovat, tak na ní musí mít.

Na dotaz, jak se R7 učí, odpověděl, že mu vyhovuje čtení nahlas. Využívá prvků dramatiky, jako je imitace: „*Mně se to pak skvěle vštěpí, když si třeba chemii přeříkávám jako Felix Holzmann.*“ R7 dále přiznal, že mu učení z důvodu SPU zabere rozhodně více času než ostatním. Za vyhovující považuje terénní cvičení, díky názornosti si to lépe pamatuje a nemusí se pak tolik učit. Texty ke zkouškám si jinak musí přečíst vícekrát, témata diskutuje s ostatními. V tomto ohledu mu pomáhá spolužačka, s níž řeší pro něj sporné či nesrozumitelné věci ve skriptech.

*Posléze se rozhovor ubíral k tématu zkoušek.* Z odpovědí R7 je zřejmé, že mu ústní zkoušení, díky jeho výřečnosti, vyhovuje o dost více, a to i přesto, že se často doptává, protože zcela nepochopil otázce. Bariérou jsou mu v tomto ohledu testy, které shledává mnohdy jako nesrozumitelné, není z nich patrné, na co se vyučující ptá. R7 dále zmínil, že jsou pro něj obtížné také rozsáhlé testy a testy s otevřenými otázkami, protože nikdy neví, kolik toho má napsat do odpovědi: „*Mně z tý jejich otázky nevyzní, kolik toho po mě chtějí nebo co přesně chtějí.*“ R7 dodal, že si text potřebuje důkladně přečíst a přeříkat do svého jazyka, což vyžaduje dostatek času.

Písemné zkoušky na vysoké škole má spjat s pár nepříjemnými momenty. Již dvakrát nesplnil zápočet z důvodu SPU. „*Nedávno jsem psal zápočet a vyučující mi psala,*

*že to po mně nepřečte, takže mi holt některý odpovědi nemůže počítat. Neudělal jsem to kvůli tomu.” V druhém případě se jednalo nezvládnutí zápočtu z toho důvodu, že R7 zkoušce předcházela přednáška, kde R7 dával pozor, což ho vyčerpalo: „Všechny ty otázky mi přišly jako rozsypanej čaj, jako takovej maglajz. Vůbec jsem nechápal, co se po mně chce, nerozuměl jsem těm slovům a tak.“*

*Se psaním seminárních prací (esejí, rešerší aj.), čehož si týkala další část rozhovoru, nemá R7, jak poznamenává, velké problémy. Avšak z hlediska syntaxe si práce nechává zkontrolovat kamarádkou: „...jestli to vůbec dává smysl a není to slohově moc kostrbatý.“*

*Další fáze rozhovoru se zabírala tím, co R7 dělá největší potíže. Na tuto otázku R7 odpověděl, že je to psaní testů a poznámek.*

K otázce, jak se se svými SPU vypořádává uvedl, že při čtení si text překládá na jednotlivá písmenka, která si dále skládá ve slova: „...je to sice pomalejší, ale za ty roky, co to dělám, už mám svůj systém, že to odsejpá.“ Dále zmínil, že pokud se jedná o psaní, tak z toho se „vypsal“, a to díky deníčkům, které psal, a slohům, které ho bavily.

#### **ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ:**

Respondent 7 zastává názor, že jestli vysokoškolské studium chce, musí prokázat, že na to má. A to i bez speciálních úprav a opatření. Zmiňuje, že své studium biologického zaměření zvládá celkem dobře a baví ho. Rovněž přiznal, že při učení se na zkoušky využívá originálních dramatických prvků spočívajících v imitaci. Z rozhovoru s ním také vyplynulo, že se občas setká s obtížemi v porozumění některým textů a nevyhovuje mu psaní testů a zápisků z hodin.

## PŘÍPADOVÁ STUDIE VIII (Respondent 8)

### OSOBNÍ ÚDAJE

**Pohlaví:** žena

**Rok narození:** 1994

**Diagnostika SPU:** 2. třída ZŠ

**Diagnóza:** dyskalkulie, dysortografie

**Střední škola:** -

**Vysoká škola:** Pedagogická fakulta, JU (Psychologie)

**Status:** absolvent

### VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU:

*Jedna z prvních dotazníkových položek se ptá na zvládnutí studia respondentem. V této souvislosti zněla odpověď respondentky 8 (R8) „Celkem dobře“. Následující položka se dotazovala na výběr oboru/školy, na niž R8 podala odpověď „Byla moje volba“. K otázce „Kdy jste si uvědomil/a první obtíže při učení?“ uvedla „Na 1. stupni ZŠ“. Následující dotaz mapoval pocity, které v daném období R9 doprovázely. Zde R8 označila odpovědi „Provinile“ a „Neschopně“.*

*Další část dotazníku tvořila otázka, která zjišťovala, s jakými největšími potížemi se respondent potýkal v průběhu ZŠ. Jako odpověď na otázku uvedla R8 přípravu na vyučování, organizaci práce a učebního prostředí, dále vztahy s rodinou a se spolužáky. Mezi občasné projevující se obtíže uvedla časovou orientaci, odhad potřebného času k práci a udržení pozornosti při výuce. Následující dotaz mapoval, s jakými obtížemi se respondent setkává v současné době. R8 k této otázce uvedla „pouze“ občasné vyskytující se potíže, mezi něž zařadila přípravu na vyučování, udržení pozornosti při výuce, organizaci práce a učebního prostředí. Na poslední otázku „Který z problémů považujete Vy osobně za nejvíce obtěžující“ R8 uvedla vztahy s rodiči. V podotázce „Co Vám pomáhá tento problém překonávat?“ odpověděla: „Komunikace o problému“.*

## VYHODNOCENÍ ROZHOVORU:

V úvodu rozhovoru R8 zodpovídala otázky zaměřující se na počátek jejích specifických poruch učení (SPU). R8 ve svých odpovědích uvedla, že první projevy SPU v oblastech psaní, počítání a soustředění, byly rozeznány asi ve 2. třídě ZŠ rodiči, kteří srovnávali její výkony spolu s výkony starší sestry. R8 provázela intenzivní domácí příprava: „Furt mě někdo buzeroval“ a diagnostika potvrzující dyskalkulii spolu s dysortografií.

V období 2. stupně ZŠ na vyskytující se SPU mezi studenty zareagovala škola, jež R8 navštěvovala. Zorganizovala pravidelná setkání žáků, které trápily SPU, během nichž si mohli dodělávat úkoly: „Nevím, jestli to byl kýženej efekt, ale nás to hrozně nabombovalo s ostatníma. Zatímco jsi byl zvyklej, že jsi nejpomalejší a vlastně jako hloupej, když nejsi tak rychlej jako ostatní, tak teď jsme vlastně měli takovej spolek, kde jsme si říkali „Dys-debilové“ a najednou jsme byli všichni hrozní kamarádi. Najednou jsi měl kolem sebe lidi, co mají taky pětky z diktátů.“

Další okruh otázek se zabíral vysokoškolským studiem. R8 se rozhodla pro studium psychologie z vlastního zájmu, přičemž své SPU (dyskalkulie a dysortografie) nikterak nezohledňovala. Zároveň se o svých „problémech“ nikomu nesvěřila: „Myslím, že bych to vnímala jako slabost a že se na něco vymlouvám.“. Dnes je R8 absolventkou bakalářského studia. O tom, že v rámci univerzity funguje Centrum podpory studentů se specifickými potřebami během svých studií, jak zmiňuje, nevěděla. Neví, zda by se na ně tehdy obrátila, ale přiznává, že by uvítala pomoc při sestavování rozvrhu a také při psaní bakalářské práce.

V otázce na začátky svého vysokoškolského studia, konkrétně na zápis, R8 zmínila, že zápis byl pro ni chaotický a musela si v tomto ohledu radit se spolužáky.

Následná část rozhovoru se ubírala směrem, který mapoval vybrané vysokoškolské problémy. Sem lze zařadit otázku, u níž bylo snahou zjistit, jak se R8 učí. Ze získaných odpovědí je patrné, že respondentce významně pomáhalo podtrhávání a zvýrazňování textu. Každou otázku ke zkoušce si zpracovala do miniaturní podoby připodobňující taháky. Někdy si také zpracovávala pexesové kartičky.

Další otázka se týkala zkoušek. R8 odpověděla, že při jejich písemné podobě měla problémy. Totéž se projevovalo i u přijímacích zkoušek. R8 zmínila, že písemné části

zkoušek jsou její slabinou, avšak o to zdatnější bývá v ústním projevu: „*Takže ve chvíli, kdy jsem se na těch školách dostala do toho orálního kola, tak v poho, to mě vzali všude. Ale musela jsem projít tím zaškrťáváním a, b, c, d... že jo.*” V průběhu vysokoškolských zkoušek testovala různé doporučované metody, aby testy časově zvládala.

*U dotazu, jak si pořizuje poznámky z hodin,* R8 odpověděla, že si je vždy pořizovala sama ručně, což někdy nestíhala, a tak si je musela doplňovat od spolužáků. Sama R8 považuje za pozoruhodné, že se z poznámek hodin nikdy neučila. K tomu používala jen knihy a prezentace.

*Dalším tématem při rozhovoru bylo zpracovávání vysokoškolských prací, kam můžeme zařadit například seminární práce, eseje, rešerše, bakalářské a diplomové práce.* V tomto kontextu R8 uvedla, že se jednalo o jeden z nejvíce brzdících a stresujících faktorů jejího studia: „*Největší trauma z VŠ vzdělání jsou eseje a potom ty bakalářské a diplomové práce.*” Dle odpovědi R8 čelila mnoha situacím, zejména v počátcích studia na vysoké škole, kdy jí byly opakovaně vráceny eseje a ona nevěděla proč. Jisté obtíže pro ni představovalo psaní bakalářské práce: „*Vím, že je to špatný pro všechny, ale to bylo hodně blbý.*” S kontrolou vysokoškolských prací jí často pomáhala matka a také její dvě spolužačky.

*Co respondentce představovalo během studia na vysoké škole největší problém bylo další otázkou rozhovoru.* R8 odpověděla, že nejhorší byly předměty, kde musela odevzdávat eseje nebo psát nějaký test. Také se potýkala s časovým presem a obtížemi v time-managementu, s čímž souvisela i tvorba rozvrhu. Stresuplné pro ni bylo i psaní emailů, které si nechávala kontrolovat spolužáky: „*...abych za první věděla, jestli nejsem moc drzá, jestli se ptám na to, co chci, a za druhé, aby tam bylo správně to oslovení včetně čárek.*”

*R8 byla dále položena otázka, která se zaměřovala na vlastní vnímání SPU.* Z odpovědi je patrné, že projevy SPU u R8 stále přetrvávají. Podle R8 má jedinec s přibývajícím věkem jen méně úkolů, kde jsou poruchy učení vidět: „*Vždycky v odborné literatuře najdeš, že je to zátěž v tom dětství a pak to vymizívá. Ale tak to vůbec není! Úplně to vidím v práci, kdy dělám strašný chyby.*”

### **ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ:**

Respondentka 8 je vystudovanou psycholožkou, která má dyskalkulii a dysortografii. Během studia na VŠ představovalo R8 největší obtíže psaní odborných prací, emailů, sestavování rozvrhů a písemné zkoušky. Uvedla, že o co méně zdatná byla psaném projevu, o to zdatnější však byla v projevu ústním. Při rozhovoru poznamenala, soudě ze své zkušenosti, že specifické poruchy učení nemizí ani po ukončení (vysokoškolských) studií a že nedochází ani k jejich oslabování.

## PŘÍPADOVÁ STUDIE IX (Respondent 9)

### OSOBNÍ ÚDAJE

**Pohlaví:** žena

**Rok narození:** 1999

**Diagnostika SPU:** 3. třída ZŠ

**Diagnóza:** dyslexie

**Střední škola:** -

**Vysoká škola:** Pedagogická fakulta, JU (Tělesná výchova a sport)

**Status:** student

### VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU:

Respondentka 9 (R9) v dotazníkové položce zjišťující, *jak odpovídající zvládá vysokoškolské studium*, uvedla, že „*Celkem dobře*“. Dále v otázce *týkající se výběru oboru/školy* označila „*Byla moje volba*“. *Následující položka se dotazovala na uvědomění si prvních obtíží při učení*, na níž R9 odpověděla „*Na 1. stupni ZŠ*“. *Otázka ohledně tehdejších pocitů a prožívání* byla obsahem další položky. Zde R9 označila odpověď „*Podporován/a rodiči, učiteli*“.

V otázce č. 7 ve znění „*Co Vám dělalo největší potíže na ZŠ?*“ R9 uvedla zapamatování si učiva a udržení pozornosti při výuce. Za občasně projevující se potíže označila přípravu na vyučování, organizaci práce a učebního prostředí, orientace v čase, odhad potřebného času k práci. Následující otázka č. 8 mapovala, *jaké potíže charakterizují současné problémy související s učním*. V této otázce R9 odpověděla, že zapamatování učiva a udržení pozornosti při výuce. Mezi občasně vyskytující potíže přiřadila organizaci práce, učebního prostředí a orientaci v čase, odhad potřebného času k práci.

V poslední dotazníkové části R9 na otázku, *který z uvedených problémů považuje za nejvíce obtěžující* odpověděla, že zapamatování si učiva a na dotaz, *co jí pomáhá tento problém překonávat* uvedla: „*Vyhrazení si více času pro učení. Pomoc ze strany rodiny a školy*“.

## VYHODNOCENÍ ROZHOVORU:

*Úvodní otázky rozhovoru směřovaly k období, kdy se specifické poruchy učení (SPU) začaly u R9 projevovat. Dotazovaná v této souvislosti uvedla, že byla asi ve 3. třídě, když si jejích poruch při čtení a soustředěnosti všimla třídní učitelka. Ve spolupráci s matkou byla R9 poslána do pedagogicko-psychologické poradny (PPP), kde potvrdily jejich obavy z možné dyslexie. Přestože v PPP neobdržela R9 žádný doklad, který by dokládal její obtíže, učitelé dotyčné pomáhali i tak. Ve své rodině není R9 jediná, u níž by se SPU projevovaly, obdobné problémy má i její otec.*

S nástupem na střední školu se nechala R9 znovu vyšetřit v PPP, neboť měla obavy z průběhu maturitní zkoušky. Již obdržela dokumenty potvrzující její diagnózu (dyslexii), ale podpůrných opatření, které jí byly hned začátkem střední školy nastaveny, v průběhu studia R9 moc nevyužívala, nicméně čas navíc u maturity ocenila.

*Další okruh otázek směřoval k začátkům na vysoké škole. Již při výběru školy R9 částečně zohledňovala své SPU a na základě vlastního rozhodnutí zvolila studium Tělesné výchovy a sportu: „Nejsem zas tak studijní typ, abych šla jiným směrem a tohle mě bavilo.“ Do přihlášky R9 uvedla své potíže, avšak přijímací řízení bylo pouze ze sportu, tudíž se obešla bez jakýchkoliv úprav.*

*K otázce ohledně zápisu na vysokou školu R9 řekla, že bylo náročné ten velký tok informací vstřebat a musela si dané náležitosti dovysvětlit s kamarády.*

*Na otázku týkající se podpůrných opatření během vysokoškolského studia R9 odpověděla, že má možnost využívat podpůrných opatření (více času na testy v oddělené místnosti), které jí Centrum podpory studentů se specifickými potřebami JU nastavilo, avšak jej nevyužívá: „...protože je to odděleně od ostatních, a to je pro mě více stresující. Proto raději volím variantu být s lidmi a profesori nám obvykle sami od sebe nechávají více času na testy.“*

*Následující dotaz si kladl za cíl zjistit, jak respondentka 9 zvládá zkoušky a jaká forma zkoušení jí vyhovuje nejvíce. Odpověď R9 není zcela jednoznačná, avšak zmínila u písemných zkoušek jí trvá delší dobu, než vše pochopí. Kvůli své dyslexii nestihla napsat jeden ze zápočtových testů, ale i přesto jej splnila, což pro ni bylo důvodem, aby nadále neuplatňovala svá podpůrná opatření.*



*Psaní poznámek z hodin se věnoval jeden z dalších dotazů na R9. Dotazovaná uvedla, že si poznámky z hodin píše ručně či během hodiny vyfotí a pak je přepisuje do PC. Dobře zde funguje spolupráce se spolužáky, s nimiž zápisky vzájemně sdílí.*

*V souvislosti se způsobem učení, R9 uvedla, že si zpracovává výpisky ze zkouškových témat, což je pro ni někdy oříšek. Shledává obtížným vystihnout to důležité, proto využívá pomoci ze strany rodiny.*

Jeden z okruhů otázek se týkal zpracovávání vysokoškolských prací, kam lze zařadit psaní esejí, rešerší a jiných odborných prací. Z odpovědi R9 vyplývá, že je to pro odpovídající náročnou záležitostí, a to zejména z důvodu obtížného vyhledávání informací v textu a jeho následného zpracovávání. Pro R9, jak uvádí, je to časově náročné a nechává si pomoci od své sestry, která s tím má zkušenosti. V tomto kontextu R9 také přiznala, že jí činí obtíže také emailová korespondence.

V závěrečné fázi rozhovoru k tématu zvládnutí vysokoškolského studia R9 odpověděla, že své studium na VŠ považuje za jednodušší nežli studium předchozí, neboť má více času se naučit. Rovněž uvedla: *„Dala bych si sem znovu přihlášku. Baví mě to. Jak máme hodně tělocviku, tak tolik tu svou dyslexii nevnímám.“*

#### **ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ:**

Respondentka 9 si za vysokoškolské studium vybrala tělesnou výchovu a sport. Při své volbě zohledňovala i svou specifickou poruchu učení (dyslexii). Vzhledem k prakticky zaměřenému studovanému oboru se neseťká s velkými studijními obtížemi. Ačkoliv má možnost využívat podpůrná opatření, která má již od počátku studia na VŠ k dispozici, dobrovolně jich nevyužívá.

## 5.5 Vyhodnocení výzkumných dat

Tato subkapitola je celkovým vyhodnocením nasbíraných dat získaných z rozhovorů v rámci výzkumného šetření. Během rozhovorů byly všem devíti dotazovaným pokládány otevřené otázky, které jim poskytovaly dostatek prostoru na odpověď a vyjádření jejich myšlenek. Pro zpracování rozmanitých odpovědí se využilo metody zvané „tematická analýza“.

*„Tematická analýza je zastřešujícím pojmem pro soubor přístupů k analýze kvalitativních údajů, které sdílejí zaměření na identifikaci témat (vzorů významu) v kvalitativních datech.“<sup>162</sup>*

K vyhodnocování dat v rámci tematické analýzy došlo v několika krocích. Nejprve došlo ke zpracovávání dat formou otevřeného kódování, kdy byly podrobně pročitány a srovnávány odpovědi každého z respondentů. Následně byla vyhledávána opakující se témata napříč rozhovory. *„Téma je soubor vzorů nebo společných myšlenek opakující se v rámci určitého celku –souboru dat.“<sup>163</sup>* Dalším krokem bylo označování kódů a dohledávání souvisejících částí z rozhovorů. Potom došlo k seskupení příbuzných kódů, tedy k axiálnímu kódování. Finálním krokem procesu kódování bylo vytvoření dvou kategorií neboli okruhů. Tyto okruhy nesou název: *„Překážky ve vysokoškolském studiu studentů se specifickými poruchami (SPU) učení“* a *„Co studentům se specifickými poruchami učení (SPU) usnadňuje studium na vysoké škole.“*

### 1. Okruh – Překážky ve vysokoškolském studiu studentů se SPU

#### ***Deadliny, časové limity, time-management***

Čas byl jedním z nejvíce zmiňovaných pojmů během rozhovorů s respondenty.

Vysokoškolští studenti se SPU potřebují dostatek času pro vypořádání se se svými obtížemi. Jejich příprava do školy obvykle bývá časově náročnější než pro většinu jejich spolužáků-R7: *„Zabere mi to rozhodně více času než ostatním. Kvůli těm SPU.“*, R6: *„Strávím nad tím více času než mí spolužáci.“* Z tohoto důvodu mají problémy zvládat

---

<sup>162</sup> Cit. z angl. *Thematic Analysis: A Reflexive Approach* [online]. The University of Auckland [cit. 2020-06-16].

<sup>163</sup> Cit. BRAUN, Virginia a Victoria CLARCE. *Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research*. 2006, 3 (2), s. 102

veškeré studijní povinnosti ve stejném časovém limitu jako jejich spolužáci.

Respondenti uvedli, že největší obtíže jim pak dělají písemné zkoušky a odborné práce, u nichž bývá určený nějaký datum odevzdání (eseje, rešerše, bakalářské/diplomové práce aj.) - R8: „...čím víc jsem byla pod časovým presem, tím více jsem psala blbosti. Fakt i základní věci, který jsem uměla, tak jsem tam napsala špatně“, R1: „A také testy, kde máš 60 otázek na 60 minut, toho také nejsem schopná. Čtení mi zabere víc času.“, R9: „Už se mi to stalo, že jsem testy nestihla a že nerozumím, to mívám často. Musím si to víckrát přečíst, než přesně pochopím, jak to bylo myšleno.“, R2: „Spíše když je to časově omezené, tak mi to vadí.“

Z odpovědí respondentů vyplývá, že je pro ně náročný také time-management-R8: „...pak taky takový ty věci jako zorganizovat si ten rozvrh a zvládnout ten time-management. Prostě vědět, že když ti končí předmět ve 30, tak že si nemůžeš zapsat další přednášku, která začíná ve 40, protože to nemůžeš stihnout.“

### **Únava**

Dalším faktorem, který brzdí studium dys-jedinců na vysoké škole, je únava. Respondenti uvedli, že pokud jsou vyčerpaní, projevy jejich poruch jsou intenzivnější. S únavou se snižuje jejich schopnost udržet pozornost a dopouští se chyb, kterých by se jinak nejspíše nedopustili-R2 *Když je člověk unavený, dělá daleko větší chyby.*“, „...Měl jsem velký problém, že to bylo hned po přednášce a já jsem samozřejmě při přednášce dával pozor, vnímal toho učitele a snažil jsem se ty informace vstřebávat. Pak byl hned zápočet, já jsem vůbec nechápal otázky a ten zápočet jsem nedal. Dal jsem to až na druhéj pokus, když jsem byl vyspalej a odpočatej. Pak to šlo. Ten první pokus jsem nedal, protože mi ty otázky přišly úplně, úplně nesmyslný.“

### **Psaní poznámek, výpisků**

Z rozhovorů vyplynulo, že dělá respondentům potíž psaní poznámek během výuky. Často nepochytí veškeré informace a musí si je doplňovat od spolužáků-R5: „Obvykle si píšu třeba první tři písmena ze slova a potom se to doma snažím domyslet, anebo píšu kamarádce, jestli by mi to neposlala a z toho si to doplním.“ Z rozmanitých odpovědí nelze usuzovat, zda je pro dotyčné rychlejší pořizovat poznámky v ruce či na počítači. Někteří respondenti zmínili, že si pořizovali dvoje poznámky, tzn. nejprve si je napsali

rukou a potom je přepisovali do počítače-R9: „Původně jsem si psala poznámky ručně a pak jsem si to přepisovala nebo jsem si to vyfotila a pak přepisovala doma do počítače, protože při hodině se to blbě stíhá.“ Dalším problémem je množství chyb, které v textu zanechají, protože nemají v průběhu hodiny dostatek času kontrolovat svůj pravopis. Respondenti také uvedli, že je pro ně náročné soustředit se na dvě věci naráz, tedy na psaní poznámek a na výklad vyučujícího-R1: „Později jsem přešla na PC a tablet. Měla jsem tak víc času vnímat, co přednášející říká, a nejen psát poznámky.“

### **Odborné práce**

Se psaním odborných prací si téměř všichni respondenti spojují negativní emoce. Mezi jejich odpověďmi zaznělo, že nad odbornými pracemi tráví velmi mnoho času a stojí je mnoho úsilí. Ztrácí se v materiálech a datech, které k tomu potřebují, dopouští se spousty chyb, musí oslovovat někoho v okolí, aby si to po nich přečetl. Zároveň je pro ně emočně náročné, že se jim práce často vracejí a mnohdy ani neví proč. R5: „Seminárky a tak, to je pro mě taková odvěká nemesis. Je to blbý. Strávím nad tím hrozně času a odevzdávám všechno na poslední chvíli.“, R3: „Psaní bakalářky mě mrzí, jinak mám na školu hezké vzpomínky.“, R8: Největší trauma z vysokoškolského vzdělávání jsou eseje a potom ty bakalářský a diplomový práce. S tím mám fakt velké problém.“ Dvě respondentky také uvedly, že kvůli psaní bakalářské práce momentálně prodlužují své studium a jedna respondentka uvedla, že diplomová práce byla jedním z důvodů, proč se nepřihlásila na magisterské studium: „Už jsem nešla studovat magisterské studium, jednak jsem si chtěla samostatně vydělávat, ale také mě děsilo, že bych měla psát diplomku.“

### **Emaily**

Často zmiňovaným problémem bylo také psaní emailů. R8: „Emaily na vysoké škole byly úplně největší stres, to bylo děsný. [...] Dávala jsem kamarádům přečíst emaily, než jsem to odeslala, abych za prvé věděla, jestli nejsem moc drzá, jestli se ptám na to, co chci, a za druhé, aby tam bylo správně to oslovení včetně čárek.“

### **Písemné zkoušky**

Většina respondentů uvedla, že preferuje ústní zkoušky, neboť je možné nastavit individuální tempo. Právě z časových důvodů jsou písemné varianty testů nepříjemné. Někteří negativně komentovali jejich způsob zpracování, formulace, rozsah aj.-R7:

*„Někteří učitelé koncipují testy fakt nepříjemně. Ptají se na blbosti nebo se ptají blbě. Není to jednoznačný, není na první pohled zřejmý, na co se ptají nebo po mně chtějí, nedej bože, otevřenou odpověď, to nevím, co mám psát.“*

### **Kontrola**

Pro překonávání studijních obtíží se u respondentů vytvořil tzv. kontrolní mechanismus. Jedná se o kontrolu textů, která má autora ubezpečit o tom, že nepřehlédl nějakou chybu. Nejčastěji se jedná o kontrolu pravopisu, a to v odborných pracích, emailech a testech. K těmto kontrolám, je-li to možné, dochází opakovaně, někdy za pomoci okolí. Obvykle představují časovou zátěž. R2: *„Vždycky když píšu emaily, tak si to po sobě desetkrát přečtu a bojím se to odeslat. A když píšu do žákovské? Musím se neustále kontrolovat.“*, R1: *„věděla jsem, že nad tím budu muset strávit více času, a ještě někoho otravovat, aby si to po mně přečetl.“*

### **Přístup vyučujících**

Respondenti se během svých studií setkali s velkým množstvím negativních reakcí ze strany vyučujících. Někteří vyučující svým nevhodným přístupem studenty zesměšlili, jiní zase kariérně demotivovali, v některých jedincích umocnili potřebu své poruchy nepublikovat. R2: *„Napsala jsem tam hrubku a vyučující pak před celou třídou četl výsledky a mně se vysmál, že tam mám hrubku. To mi vadilo, bylo to fakt nepříjemný. Od té doby jsem měla strach z písemných zkoušek.“*, *„Vybavuji si, jak jsem jednou do testu napsala chybu a jeden profesor si mě pozval k sobě a vynadal mi, ať si rozmyslím, co chci studovat, ať raději nestuduji učitelství. Že prý člověk, který dělá chyby v pravopisu, by neměl učit.“*, R6: *„Učitelé jsou tam hodně přísní a nepovolí, spíš ti podkopávají nohy.“* Respondenti uvedli, že vyrovnávání se s reakcemi okolí je pro ně daleko náročnější než SPU samotné-R2: *„Myslím si, že pro mě osobně by SPU nebyly nijak limitující. Záleží ovšem na reakci lidí okolo, jak to přijmou. Ten psychický aspekt je mnohem silnější než problém samotný.“*

### **Přístup rodiny**

Z rozhovorů je patrné, že dětství respondentů provázelo učení v podobě drilu, které bylo iniciováno rodiči. Pro některé to znamenalo narušení vztahů s rodinou, většinou však dočasné. Někteří respondenti si však metodu drilu osvojilo natolik, že je provází i

středoškolským i vysokoškolským studiem. R2: „*Já jsem byla blázen, takový aktivista, tak jsem si sama psala diktáty, protože jsem věděla, že mi to nejde. Povinně jsem si každý den vyplňovala cvičení na y/i.*”

Objevující se přístupy některých rodičů vysokoškolských studentů se SPU by se daly označit jako apelativní. Je zjevné, že na své děti kladou velké nároky, tlačí se na ně s dobrými výsledky, nedovolují svým dětem selhat. Jeden z rozhovorů dokazuje nedostatečné pochopení SPU respondentky rodiči.

### **Velké množství textu**

Dalším prvkem, který brzdí studium, jsou dlouhé a rozsáhlé texty. Vyžadují opakované čtení, čas a dostatek pozornosti. R2: „*Mám problém, že když je text dlouhý, tak si ho musím přečíst víckrát.*“, R5: „*Znesnadňuje mi to hlavně čtení dlouhých textů.*“, R6: „*Kolikrát když sedím a oni nám diktují tu literaturu, tak si říkám, že nemám šanci to za ten semestr přečíst. Že to nezvládnou.*”

### **Čtení na veřejnosti**

Za problematické bylo označováno také čtení nahlas na veřejnosti. Respondenti vědí, že se projeví jejich deficit a budou zostudněni-R1: „*Nerada čtu nahlas, to mám doted. Zasekávám se u toho. Nedělá mi to dobře a za to jsem se hodně styděla.*”

### **Vlastní pocity**

V souvislosti se SPU a vysokou školou respondenti nejvíce zmiňovali pocity stresu, a to zejména kvůli časovým nárokům na splnění požadovaných úkolů. S obdobnou frekvencí používali slova strach a stud, obvykle ve vztahu k obavám, že se projeví jejich poruchy. R2: „*Když jsem někomu půjčovala výpisky, tak jsem se fakt styděla.*”

Výzkumného šetření se zúčastnili čtyři respondenti, kteří se se svými SPU nikde nesvěřovali. U dvou z nich, absolventek oboru Učitelství 1. stupně pro ZŠ, byla tím důvodem obava, že učitel nemůže mít SPU. R1: „*Já jsem nechtěla, aby někdo věděl, že mám takový problém a jsem na oboru Učitelství pro 1. stupeň, kde to vlastně budeš učit.*”

## **2. Okruh – Co studentům se SPU usnadňuje studium na vysoké škole**

### **Podtrhávání, zvýrazňování**

Mez dotazovanými se zvýrazňování textu se ukázalo jako jedna z efektivních strategií, jak se lépe orientovat v textu. R8: *„Každou otázku jsem si zpracovala a hodně zvýraznila, to mi strašně pomohlo. Všechno jsem si musela podtrhávat.“*

### **Učení se nahlas**

Učení se nahlas hodnotí respondenti výzkumu jako účinnou strategii při studiu. R2: *„Také mi hodně pomáhá, když to, co se učím, přeříkávám, nahlas a stále dokola.“*, R7: *„Mě strašně baví někoho imitovat, a přitom si přeříkávat ty poznámky. Mně se to pak skvěle vštěpí, když si třeba chemii přeříkávám jako Felix Holzmann.“*

### **Tištěné poznámky**

Respondenti během výzkumného šetření uvedli, že jim velmi vyhovuje, pokud mají k dispozici tištěné poznámky předem před hodinou. V průběhu hodiny pak stačí doplňovat jen některé informace. R1: *„Mně by hodně pomohly tištěné poznámky... Mohla bych se více soustředit na to, co ten vyučující říká, a ne na to, co já si píšu. Ideálně mít poznámky k dispozici ještě před hodinou.“*

### **Klid**

Kontrastem k časovému presu je klid. Klidem respondenti mínili stav, který v nich nevyvolává zbytečné napětí a nastavuje příznivé pracovní klima. *„Potřebuji klid na to, abych si to přečetla, abych získala pocit, že jsem si to přečetla správně.“*

### **Centrum podpory**

V rámci Jihočeské univerzity funguje Centrum podpory studentů se specifickými potřebami, které se snaží jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami zpřístupnit studium vysoké školy. V případě potřeby jsou jedinci ve spolupráci s Centrem nastavena individuální podpůrná opatření do výuky. Mezi respondenty byla nejvíce zmiňovaná podpůrná opatření týkající se navýšení času na testy a oddělená třída pro písemné zkoušky. R5: *„Když tam člověk přijde, zeptají se ho na to, jak to vše zvládá, jestli má s něčím problém a je to pro mě i psychická podpora.“* Kontakt s Centrem navázali celkem tři respondenti z JU.

Respondentka z Metropolitní univerzity Praha uvedla, že v rámci její univerzity žádná instituce či odborník, na něhož by se kvůli SPU mohla obrátit, nefunguje. Považuje to za nedostatek, velmi by odborné poradenství na půdě své univerzity uvítala.

### **Technologie**

Respondenti pozitivně hodnotili moderní technologie, které jim pomáhají s překonáváním svých obtíží. Respondenti uvedli, že jim se psaním poznámek z hodin pomáhá počítač. Dále zmínili zejména funkci automatických oprav v softwarové aplikaci Word a funkci hlasitého předčítání tamtéž. R5: *„Takhle když si ve Wordu pustím hlasitý předčítání, tak mi to strašně usnadňuje život.“*

### **Podpora a pomoc okolí**

Téma pomoci a podpory bylo dalším hojně užívaným pojmem během rozhovorů. Respondenti často zmiňovali své blízké osoby jako ty, kdo jim pomáhal v přípravě na zkoušky, se psaním a kontrolou textů, zápisem, ale také s mentální hygienou aj-R4: *„V tom mi dělalo často prohození slov, psaní y/i, to mi musela opravovat mamka.“*R8: *„A měla jsem dvě kamarádky, který si to po mně občas přečetly.“*

### **Dovednosti/vlastnosti**

Respondenti představili zejména dvě dovednosti, které jim pomáhají lépe zvládat své studium. Jednak je to sebedisciplína, která pomáhá dovést k vytyčenému cíli. V tomto ohledu ji můžeme vnímat jako faktor usnadňující studium. R6: *„Kdybych neměla tu sebedisciplínu, tak už na škole dávno nejsem.“* Dále je to zvýšená obratnost v mluveném projevu, která se projevuje jako značně kontrastující schopnost k jejich poruchám. R8: *„A jestli je nějaká moje slabina psaní, tak v ústní projevu jsem hodně zdatná. Takže ve chvíli, kdy jsem se na těch školách dostala do toho orálního kola, tak v poho, to mě vzali všude.“*

### **Vlastní sestavování rozvrhu**

Jako vyhovující shledali respondenti možnost sestavit si rozvrh podle sebe. Vyhovuje to více jejich individuálním potřebám. R7: *Záleží na nás, jak si to navolíme. Já si třeba rozvrh nedělám nabítej, protože mně by to vadilo, jsem potom vyčerpanej, po té přednášce. Dělá mi velkej problém to do té hlavy dát a nějak si to spojit do souvislostí, takže já*



*potřebuju oddychový chvílky vždycky.“ R6: „...jsem si výuku dala hodně k sobě, abych měla jenom pondělí až středa. Jsou to sice nabitější dny, kdy mám školu, ale zase ty ostatní dny v týdnu jsem měla volno, takže jsem si učení mohla rozložit do vícero dnů a měla jsem i nějaké osobní volno.“*

## **5.6 Diskuze**

Praktická část práce se věnuje kvalitativnímu výzkumu, který se zaměřil na vysokoškolské studenty se specifickými poruchami učení (SPU). Důraz byl kladen na jejich průchod terciárním vzděláváním, přičemž byly zjišťovány faktory, které jejich studium v souvislosti s poruchami brzdí nebo naopak usnadňují.

Do výzkumu, postaveného na dotazníkovém šetření, rozhovorech a na jejich základě zpracované případové studii, se zapojilo celkem devět osob. Všem devíti osobám byla již v minulosti diagnostikována některá ze SPU (dyslexie, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie), v sedmi případech se jednalo o jejich komorbidní výskyt. Osm respondentů je studenty či absolventy Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, jeden respondent je studentem Metropolitní univerzity Praha.

Z velkého množství nasbíraných dat se podařilo shromáždit ty informace, které se mezi respondenty tvořícími výzkumný vzorek výzkumu objevovaly nejvíce. Výsledkem výzkumného šetření je získání odpovědi na stanovenou výzkumnou otázku této práce:

*„Jaké faktory facilitují či brzdí průchod studiem na vysoké škole u jedinců se SPU?“*

Mezi faktory, které v získaných datech dominovaly a byly vyhodnoceny jako brzdící proces vzdělávání u vysokoškolských studentů se SPU patří: *deadliny, časové limity, time-management, dále únava, psaní poznámek, odborné práce, emaily, písemné zkoušky, kontrola, přístup vyučujících, přístup rodiny, velké množství textu, čtení na veřejnosti a vlastní pocity.*

K faktorům, shledaným jako facilitující průchod studiem na vysoké škole u jedinců se SPU, patří: *podtrhávání a zvýrazňování, učení se nahlas, tištěné poznámky, podpůrné centrum, technologie, podpora a pomoc okolí, dovednosti/vlastnosti, vlastní sestavování rozvrhu.*

Závěr diskuze představuje srovnávání výsledků výzkumného šetření spolu se zahraničními a českými prameny, které se tématu specifických poruch na vysoké škole věnují. V publikacích dále zmíněných autorů došlo k nalezení shod s téměř všemi vyhodnocenými faktory získanými v rámci výzkumného šetření. Tématu podpůrných opatření, jakožto zjištěnému faktoru usnadňující studium, se věnujeme v kapitole 3.5 *Podpůrná opatření*.

**Autoři T. Mortimore a W. R. Crozier** („*Dyslexia and Difficulties with Study Skills in Higher Education*“)<sup>164</sup> se zabírají dyslexií a potížemi se studijními dovednostmi ve vysokoškolském vzdělávání. Uvádí, že mezi nejčastější potíže terciárního vzdělávání z pohledu studentů patří pořizování si poznámek z hodin, zpracovávání esejí a vyjádření svých myšlenek prostřednictvím písemného projevu. Zde můžeme spatřovat shodu s výsledky výzkumného šetření této práce, a to konkrétně ve *zpracovávání odborných prací a psaní poznámek*, což bylo vyhodnoceno jako faktory brzdící proces vzdělávání studentů se SPU na vysoké škole. Obtíže s vyjádřením svých myšlenek se dotýkají také *písemných zkoušek*, zejména testů s otevřenými odpověďmi, které respondenti výzkumu zmínili jako problematické. Souvislost můžeme nalézt i se *psaním emailů*.

**M. Pino a L. Mortari** (*The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis. Studies in Higher Education*)<sup>165</sup> ve své publikaci hovoří o copingových strategiích, které studentům s dyslexií pomáhají překonávat jejich obtíže ve vysokoškolském prostředí. Řadí sem studijní dovednosti, kompenzační strategie, pomoc rodiny, přátel a kolegů. V podrobnějším popisu je patrná přímá shoda s výsledky výzkumného šetření diplomové práce s daným zdrojem.

Mezi studijní dovedností usnadňující studium na VŠ autoři řadí *zvýrazňování a podtrhávání, učení se nahlas*, orální techniky (bavit se o učivu s někým dalším) aj. V souvislosti s kompenzačními strategiemi zmiňují *vytištěné studijní materiály* ještě před hodinou. Dalším shodným faktorem je *pomoc a podpora okolí*, což zahrnuje například půjčování si poznámek od spolužáků nebo třeba *kontrolu* psaného textu.

---

<sup>164</sup> MORTIMORE, T. a W. R. CROZIER. Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education* [online]. UK, 2006, 31(2) [cit. 2020-06-17].

<sup>165</sup> PINO, M. a L. MORTARI. The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis. *Studies in Higher Education* [online]. 2014, 20(4) [cit. 2020-06-17].

Autoři také píší o obtížích s *písemnými zkouškami*, což spojují s *nedostatkem času, emočním napětím a stresem*. V textu dále hovoří o komunikaci s vyučujícími, individuálních zkušenostech s *vyučujícími a s jejich přístupy*. V neposlední řadě zmiňují výhody *technologií*, jako například zlepšení kontroly nad procesem učení, zvýrazňování a vytváření různých grafických znázornění usnadňující studium, získávání informací auditivním způsobem, online kurzy s možností zpomaleného toku informací a opakovaného přehrávání, snazší čtení díky úpravě barvy a velikosti písma aj.

O nabývající důležitosti technologií se českého prostředí vyjadřuje také například **L. Krejčová** (*Dyslexie: psychologické souvislosti*, s. 216-222)<sup>166</sup> nebo také **K. Vitásková** (*Aktuální náhled na dyslexii a související poruchy čtení v dětství a dospělosti*)<sup>167</sup>, která uvádí, že jsou dokonce dokládány pozitivní efekty přechodného vymizení SPU.

---

<sup>166</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada).

<sup>167</sup> VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Neurologie pro praxi* [online]. 2010, (6) [cit. 2020-06-16]

## ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje vysokoškolským studentům se specifickými poruchami učení (SPU). Její teoretickou část tvoří přehled základní terminologie a úvod do problematiky specifických poruch učení se zvláštním zřetelem na adolescentní a raně dospělou skupinu. Dále se zabývá terciárním vzděláváním a vzděláváním na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích ve vztahu k těmto poruchám.

Stěžejní část této práce představuje její empirická část, zabývající se faktory, které ovlivňují průchod vysokoškolským studiem u jedinců se SPU. S tím souvisí stanovený cíl práce, kterým je odhalení faktorů, jenž facilitují či brzdí průchod studiem na vysoké škole u jedinců se SPU.

Zvolenou metodikou pro získání odpovědi na stanovený cíl bylo dotazníkové šetření spolu s hloubkovými rozhovory. Výzkumným vzorkem se stalo devět studentů/absolventů vysoké školy s diagnostikovaným SPU. Na základě získaných dat byla provedena primární analýza, která blíže představila výzkumný vzorek. Dále byly vytvořeny případové studie ke každému z respondentů, které obsahují osobní údaje o respondentovi, individuální vyhodnocení dotazníků, individuální vyhodnocení rozhovoru a stručné shrnutí respondenta. Posléze byla provedena tematická analýza, která vyhodnotila všechna získaná data. Na její bázi byla nalezena odpověď na stanovenou výzkumnou otázku.

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že mezi faktory, které brzdí studium u vysokoškolských studentů se SPU patří zejména deadlines, časové limity, time-management, dále únava, psaní poznámek, odborné práce, emaily, písemné zkoušky, kontrola, přístup vyučujících, přístup rodiny, velké množství textu, čtení na veřejnosti a vlastní pocity.

K faktorům, které facilitují průchod studiem na vysoké škole u jedinců se SPU patří podtrhávání a zvýrazňování, učení se nahlas, tištěné poznámky, podpůrné centrum, technologie, podpora a pomoc okolí, dovednosti/vlastnosti, vlastní sestavování rozvrhu. Uvedené faktory se shodují u většiny respondentů.

V rámci diskuze byla také prokázána shoda mezi faktory, které jsou uváděny v odborných publikacích a faktory, které jsou výsledkem výzkumného šetření této práce.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### LITERÁRNÍ ZDROJE:

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování. Distanční studijní text*. V Opavě: Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.

BRAUN, Virginia a Victoria CLARCE. *Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research*. 2006, 3 (2), DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5329-8.

BUTTERWORTH, Brian a Yulia KOVAS. Understanding Neurocognitive Developmental Disorders Can Improve Education for All. *Science* [online]. 2013 [cit. 2020-06-15]. DOI: 10.1126/science.1231022.

CIMLEROVÁ, Pavla, Barbora ČALKOVSKÁ, Iva DUDÍKOVÁ, Marie KOCUROVÁ, Lenka KREJČOVÁ, Iveta MACHÁČOVÁ, Petr PEŇÁZ a Miroslav ZÍTKO. *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7767-6.

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

HAYNES, CH. Výzkumy v oblasti dyslexie. Seminář České společnosti "Dyslexie", Komunikace a poruchy komunikace, 18.5.2005. In POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. *Specifické poruchy učení u dospělých jedinců*. Praha, 2006. Magisterská práce.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

JIRÁSEK, Jaroslav, Zdeněk MATĚJČEK a Zdeněk ŽLAB. *Poruchy čtení a psaní: vývojová dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. Na pomoc učitelů.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.

- KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.
- LERNER, Janet W. *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. 9th ed. Boston: Houghton Mifflin, c2003. ISBN 0-618-22405-x.
- MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie*. 1988.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie-specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MCBRIDE, Catherine. *Coping with Dyslexia, Dysgraphia and ADHD: A Global Perspective*. Routledge, 2019. ISBN 978-1-138-06966-4.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7520-7.
- PROCHÁZKOVÁ, Martina. *Proces čtení u žáků se specifickými poruchami učení na I. stupni základní školy*. Brno, 2016. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.
- SMEČKOVÁ, Gabriela. *Student se specifickými poruchami učení na vysoké škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4468-0.
- SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Aspekty dyslexie dospělých*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-283-8.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠPATENKOVÁ, Naděžda a Anna PETŘKOVÁ. *Psychologie dospělých: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3662-3.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VITÁSKOVÁ, K. 2006. Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky. Olomouc: UP. ISBN 80-244-1216-0.

ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav. Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

### **ELEKTRONICKÉ ZDROJE:**

*Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami na vysokých školách* [online]. [cit. 2020-06-12]. Dostupné z: <https://www.ap3sp.cz/>

BASL. Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti a výsledky žáků v ČR. *Čtenář: Měsíčník pro knihovny* [online]. 2008, 60(12) [cit. 2020-01-22]. ISSN 0011-2321. Dostupné z: <https://www.svkkk.cz/en/ctenar/clanek/2651>

B. Butterworth, Y. Kovas. Understanding Neurocognitive Developmental Disorders Can Improve Education for All. *Science*, 2013; 340 (6130): 300. DOI: 10.1126/science.1231022. In: University College London. "Learning disabilities affect up to 10 percent of children." ScienceDaily. ScienceDaily, 18 April 2013. [www.sciencedaily.com/releases/2013/04/130418142309.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2013/04/130418142309.htm)

*Centrum podpory studentů se specifickými potřebami* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-12]. Dostupné z: <http://centrumssp.jcu.cz/zakladni-informace>

Co je to dyslexie? Jaké jsou její příčiny a projevy? *Moje dyslexie* [online]. [cit. 2020-05-09]. Dostupné z: <https://mojedyslexie.cz/priciny-projevy/>

Česká-republika: Podpora a poradenství ve vzdělávání. *EURYDICE* [online]. Oficiální internetová stránka Evropské unie, 2019 [cit. 2020-06-12]. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-17\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-17_cs)

Definition of Dyslexia. *International Dyslexia Association* [online]. [cit. 2020-05-08]. Dostupné z: <http://dyslexiaida.org/definition-of%20dyslexia/>

Dítě s poruchou učení potřebuje individuální přístup. Důležitá je i spolupráce se školou. *Zdravi.euro.cz: ZAM Zdravotnictví a medicína* [online]. [cit. 2020-01-24]. Dostupné z: <https://zdravi.euro.cz/leky/specificke-poruchy-uceni/>

*Dyslexia In the Classroom: What Every Teacher Needs to Know* [online]. Baltimore, MD: International Dyslexia Association (IDA)., 2017 [cit. 2020-05-09]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/wp-content/uploads/2015/01/DITC-Handbook.pdf>

*ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* [online]. 2019 [cit. 2020-02-26]. Dostupné z: <http://id.who.int/icd/entity/2099676649>

*Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: O Jihočeské univerzitě* [online]. [cit. 2020-06-14]. Dostupné z: <https://www.jcu.cz/o-univerzite>

Jihočeské výzkumné centrum akvakultury a biodiverzity hydrocenóz /CENAKVA/. *Fakulta rybářství a ochrany vod JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <http://www.frov.jcu.cz/cs/jihoceske-vyzkumne-centrum-akvakultury-a-biodiverzity-hydrocenoz-cenakva>

KOUCKÝ, Jan a BARTUŠEK. *Universitas: Magazín vysokých škol* [online]. Univerzita Karlova v Praze, 30.12.2019 [cit. 2020-06-14]. Dostupné z: <https://www.universitas.cz/tema/4502-analyza-jake-jsou-nejlepsi-skoly-na-svete-a-v-cesku>

KUHL, Ulrike et al. *The Emergence of Dyslexia in the Developing Brain* [online]. 2020 [cit. 2020-06-15]. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2020.116633. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/339225283\\_The\\_emergence\\_of\\_dyslexia\\_in\\_the\\_developing\\_brain](https://www.researchgate.net/publication/339225283_The_emergence_of_dyslexia_in_the_developing_brain)

*Learning Disabilities Affect up to 10 Percent of Children* [online]. University College London: ScienceDaily, 2013 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://www.sciencedaily.com/releases/2013/04/130418142309.htm>

MÁROVÁ, I. *Diagnostika SPU* [online]. Brno: MUNI, 2016 [cit. 2020-05-11]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/SP7BP\\_ZSP4/um/diagnostika\\_SPU.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/SP7BP_ZSP4/um/diagnostika_SPU.pdf)

MÁROVÁ, I. *Diagnostika žáků se SPU* [online]. In: Brno: MUNI, 2016 [cit. 2020-05-11]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/ped/podzim2016/SP7MK\\_SSPU/um/Diagnostika\\_zaku\\_se\\_SPU.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/podzim2016/SP7MK_SSPU/um/Diagnostika_zaku_se_SPU.pdf)

MOLL, Kristina et al. *Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences* [online]. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537>. Dostupné z: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0103537>



MORTIMORE, T. a W. R. CROZIER. Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education* [online]. UK, 2006, 31(2) [cit. 2020-06-17]. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/profile/Tilly\\_Mortimore/publication/238397784\\_Dyslexia\\_and\\_difficulties\\_with\\_study\\_skills\\_in\\_higher\\_education/links/571a335f08ae6eb94d0c7445/Dyslexia-and-difficulties-with-study-skills-in-higher-education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Tilly_Mortimore/publication/238397784_Dyslexia_and_difficulties_with_study_skills_in_higher_education/links/571a335f08ae6eb94d0c7445/Dyslexia-and-difficulties-with-study-skills-in-higher-education.pdf)

*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Obecná informace o vyšším odborném vzdělávání* [online]. [cit. 2020-06-14]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/vyssi-odborne-vzdelavani/obecna-informace-o-vyssim-odbornem-vzdelavani>

*Národní ústav odborného vzdělávání: Terciární vzdělávání* [online]. 2019 [cit. 2020-06-13]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/terciarni-vzdelavani>

NEUWIRTHOVÁ, Barbora. Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium: Recenze metody. *TESTFÓRUM* [online]. 2015, 4(6), 59-66 [cit. 2020-06-10]. DOI: 10.5817/TF2015-6-88. ISSN 1805-9147. Dostupné z: <https://testforum.cz/article/view/TF2015-6-88>

NJCLD ONLINE-National Joint Committee on Learning Disabilities: What are Learning Disabilities? [online]. 2016 [cit. 2020-02-26]. Dostupné z: <https://njcld.org/ld-topics/>

NOVÁČEK, Libor. *Poradenství na českých vysokých školách* [online]. In: Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. Praha, 2019 [cit. 2020-06-11]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/metodika/rozvoj/kvalita/Poradenstvi\\_final\\_0809.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/metodika/rozvoj/kvalita/Poradenstvi_final_0809.pdf)

*NUV: Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/diagnostika/kurzy-diagnostiky>

O Ekonomické fakultě. *Filosofická fakulta JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.ef.jcu.cz/o-fakulte>

O fakultě. *Fakulta rybářství a ochrany vod JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <http://www.frov.jcu.cz/cs/o-fakulte/ustavy>

O fakultě. *Filosofická fakulta JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.ff.jcu.cz/o-fakulte/o-fakulte-1>

O fakultě. *Pedagogická fakulta JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/about/>

O fakultě. *Teologická fakulta JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.tf.jcu.cz/o-fakulte>

O fakultě. *Zdravotně sociální fakulta JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.zsf.jcu.cz/cs/o-fakulte>

O Jihočeské univerzitě. *Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.jcu.cz/o-univerzite>

*Pastoračně-psychologické poradenství* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-13]. Dostupné z: <https://www.tf.jcu.cz/studium-a-vzdelavani/pastoracne-psychologicke-poradenstvi>

*Pedagogika* [online]. 65. 2015 [cit. 2020-06-14]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212&lang=cs>

PINO, M. a L. MORTARI. The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis. *Studies in Higher Education* [online]. 2014, 20(4) [cit. 2020-07-17]. DOI: 10.1002/dys.1484. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4253321/#b>

*Specifické poruchy učení u dospělých jedinců* [online]. Praha, 2006 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/4362/DPTX\\_2004\\_1\\_11280\\_L0\\_2DEF02\\_1502\\_0\\_435.pdf?sequence=1](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/4362/DPTX_2004_1_11280_L0_2DEF02_1502_0_435.pdf?sequence=1). Magisterská práce. UK v Praze.

*Revue pro sociální politiku a výzkum* [online]. 2019 [cit. 2020-06-14]. Dostupné z: <https://socialnipolitika.eu/2019/02/od-roku-2010-pocet-studentu-na-vysokych-skolach-klesl-o-100-tisic-pocet-studujicich-cizincu-vzrostl/>

SIEGEL, Linda S. IQ Is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* [online]. 2016, 22(8), 469-478 [cit. 2019-11-09]. DOI: 10.1177/002221948902200803. ISSN 0022-2194. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221948902200803>

*Teologická fakulta: Výroční zpráva o činnosti za rok 2019* [online]. In: České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.tf.jcu.cz/files/vz-tf-ju-2019.pdf>

*Thematic Analysis: A Reflexive Approach* [online]. The University of Auckland [cit. 2020-07-16]. Dostupné z: <https://www.psych.auckland.ac.nz/en/about/thematic-analysis.html>

*Učitelské noviny* [online]. 2014, (16) [cit. 2020-06-14]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4029>

University College London. "Learning disabilities affect up to 10 percent of children." ScienceDaily. ScienceDaily, 18 April 2013. www.sciencedaily.com/releases/2013/04/130418142309.htm

Úvod. *Czech Arctic Research Station* [online]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.prf.jcu.cz/cars>

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Neurologie pro praxi* [online]. 2010, (6) [cit. 2020-06-16]. Dostupné z: [https://www.neurologiepropraxi.cz/artkey/neu-201006-0006\\_Aktualni\\_nahled\\_na\\_dyslexii\\_a\\_souvisejici\\_poruchy\\_cteni\\_v\\_detstvi\\_a\\_dospelosti.php](https://www.neurologiepropraxi.cz/artkey/neu-201006-0006_Aktualni_nahled_na_dyslexii_a_souvisejici_poruchy_cteni_v_detstvi_a_dospelosti.php)

*Výroční zpráva Filosofické fakulty JU za rok 2018* [online]. In: České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.ff.jcu.cz/o-fakulte/dokumenty/strategicke-dokumenty/vyrocnizpravy/vyrocnizprava-ff-za-rok-2018.pdf>

*Výroční zpráva o činnosti Ekonomické fakulty Jihočeské univerzity v ČB za rok 2017* [online]. In: České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.ef.jcu.cz/intranet/uredni-deska/vyrocnizpravy-o-cinnosti-ekonomicke-fakulty/vyrocnizprava-o-cinnosti-ef-za-rok-2017.pdf/view>

*Výroční zpráva o činnosti PŘF JU za rok 2018* [online]. In: České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2019 [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: [https://www.prf.jcu.cz/data/files/8/81/464/5230vyrocnizprava\\_prfju\\_2018\\_revize.pdf](https://www.prf.jcu.cz/data/files/8/81/464/5230vyrocnizprava_prfju_2018_revize.pdf)

*Výroční zpráva o činnosti ZF JU za rok 2018* [online]. In: České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2019 [cit. 2020-06-23]. Dostupné z: <https://www.zf.jcu.cz/obecne/verejne-dokumenty/vyrocnizprava-zf-ju-za-rok-2018/view>

*Vysokoškolská psychologická poradna JU* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2020-06-13]. Dostupné z: [https://www.pf.jcu.cz/structure/poradna/nas\\_tym.html](https://www.pf.jcu.cz/structure/poradna/nas_tym.html)

WILDOVÁ, Radka. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. *Časopis pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2012, (1-2) [cit. 2020-02-26]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P\\_1az2\\_2012\\_05\\_%c4%8cTEN%c3%81%c5%98SK%c3%81-GRAMOTNOST\\_Wildova.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_1az2_2012_05_%c4%8cTEN%c3%81%c5%98SK%c3%81-GRAMOTNOST_Wildova.pdf)

ZEZULKOVÁ, Eva, Hana NOVOHRADSKÁ, Renata KOVÁŘOVÁ a Martin KALEJA. *Studenti se specifickými vzdělávacími potřebami na vysoké škole* [online]. Ostravská univerzita v Ostravě. Ostrava, 2013 [cit. 2020-06-12]. ISBN 978-80-7464-276-0. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/studijni/studenti-se-SVP.pdf>

**Další zdroje:**

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (§21, odst. 1., písm. e)

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

Vyhláška č. 248/2019 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

## SEZNAM ZKRATEK

SPU-Specifická porucha učení/Specifické poruchy učení

PPP-Pedagogicko-psychologická poradna

PO-Podpůrná opatření

JU – Jihočeská univerzita

ZF-Zemědělská fakulta

PF-Pedagogická fakulta

TF-Teologická fakulta

EF-Ekonomická fakulta

FF-Filosofická fakulta

PřF-Přírodovědecká fakulta

FROV-Fakulta rybářství a ochrany vod

ZSF-Zdravotně sociální fakulta

MUP-Metropolitní univerzita Praha

ČR-Česká republika

VŠ-Vysoká škola

SŠ-Střední škola

ZŠ-Základní škola

R1-Respondent 1

R2-Respondent 2

R3-Respondent 3

R4-Respondent 4

R5-Respondent 5

R6-Respondent 6

R7-Respondent 7

R8-Respondent 8

R9-Respondent 9

## SEZNAM PŘÍLOH

***Příloha 1:*** Souhrn klíčových otázek, které tvořily strukturu rozhovorů

***Příloha 2:*** Přepis vybraného rozhovoru (Respondent 5)

## ***Příloha 1: Souhrn klíčových otázek, které tvořily strukturu rozhovorů***

- Kdy a jak se u Vás začaly projevovat SPU?
- Jaké pro Vás byly přijímačky na VŠ?
- Jak hodnotíte zápis ke studiu?
- Jak se Vám dařilo v počátcích vysokoškolského studia?
- Jak zvládáte přednášky a cvičení? Co preferujete a proč?
- Jak si obstaráváte poznámky z hodin?
- Jak zvládáte přípravu během školního roku?
- Jaké jsou Vaše učební strategie?
- Jak zvládáte zkoušky? Preferujete ústní či písemné?
- Jaké je pro Vás zpracovávání vysokoškolských prací (seminární prací, rešerší, bakalářských/diplomových prací...)?
- Jakou roli hraje Váš deficit při studiu na VŠ?
- Co Vám dělá největší obtíže?
- Co brzdí Vaše studium a co ho naopak usnadňuje?
- Kdo/co Vám při studiu pomáhá?
- Jaké jsou Vaše vztahy s rodinou?
- Jaké jsou Vaše vztahy s vyučujícími?
- Jaké jsou Vaše vztahy se spolužáky?
- Šel/šla byste Vámi vybranou školu studovat znovu?

## **Příloha 2: Přepis vybraného rozhovoru (Respondent 5)**

### **RESPONDENT 5**

#### **„Mohla bych se Tě zeptat, jaké SPU se u Tebe projevují?“**

- „Já jsem takový zvláštní případ, mám toho strašně moc. Mám dyslexii, dysgrafii, dysortografii a k tomu ještě hyperaktivitu. Zároveň také beru prášky na epilepsii, které ještě víc zmršují mé soustředění, takže jsem hrozně ráda, že mohu spolupracovat s vysokoškolským Centrem, protože bych jinak nemohla vůbec fungovat, co se mého studia na veřejce týče.“

#### **„A co, prosím, studuješ?“**

- „Angličtinu a společenské vědy pro 2. stupeň základních škol. Teď jsem dodělala 3. ročník. Nemám ještě dopsanou bakalářku, takže rok nastavuji.“

#### **„Kdy se u Tebe začaly SPU projevovat?“**

- „Nepamatuji si, od které třídy jsem chodila do PPP. Víím, že tam se mnou dělali hodně cvičení na dysgrafii. Mám dojem, že už když jsem šla do 1. třídy, tak měli pocit, že budou nějaký problémy s dysgrafií, tedy dyslexií. Vždycky se mi to plete, jak nad tím přemýšlím. Věděli, že bude nějaký problém, ale říkali rodičům, že mě mohou do té školy dát, že jsem tak komunikativní a iniciativní, že to zvládnou. Co si tak pamatuji, tak dyslexii se se mnou snažili doma řešit rodiče, ale nebyl pro to pro ně úplně čas. Nutili mě před spaním číst si knížku. Mně to strašně nebavilo, kvůli tomu, jak mi to nešlo a byla jsem unavená. Ještě více mě to odrazovalo, abych se snažila. Co se týká dysortografie, tam byl problém už ve 2. třídě, když jsme měli psát souvislé věty. Vynechávala jsem písmenka. Když to po sobě čtu, tak to nevidím. Nerozeznám od sebe například b a d. Dá se říct, že projevovat se to začalo tedy někdy na přelomu školky a školy.“

#### **„Kdo si toho jako první všiml?“**

- „Řekla bych, že někdo z vyučujících. Ale my jsme měli vyučující hodně přísnou. Vyzdvihovala děti, kterým to šlo. Takže my, když jsme měli nějaký problém, tak to prezentovala rodičům, a to tak, že se nesnažíme.“

#### **„Takže jsi šla do poradny a dostala jsi nějaká podpůrná opatření?“**

- „Nejdřív mě hodně testovali, z podpůrných opatření jsem dostávala trochu času navíc a musela jsem do poradny sama docházet kvůli dysgrafii. Dostala jsem domů takovou velkou čtvrtku, na který byly nakreslený různý tvary a já je musela procvičovat-například že autíčko jede jako osmička... ta paní v poradně mě z toho zkoušela.“

#### **„V rámci školy jsi měla nastavená nějaká podpůrná opatření?“**

- „Asi trochu víc času na diktátu. Tenhle problém jsem měla i s kamarádem a ona ta učitelka třeba řekla, že my teď přestáváme na chvíli psát. Další děti psaly třeba o 2 věty navíc.“



**„Jak jsi se tehdy cítila, když Tě diagnostikovali?“**

- „Myslím, že jak jsme šli kolem toho roku 2000 do školy, tak že ti učitelé to nijak nebrali, tím spíše, že jsme měli starší paní učitelku. Nebrala to jak něco košer a vnímala to tak, že se chceme ulejt. Prezentovala to celé třídě tak, že na tom chceme bejt líp. Spolužáci si mysleli, že nám nadrží. Nebylo to úplně příjemný. Tam byl ještě takovej problém, že kolem 5. nebo 6. třídy učitelé usoudili, že čas navíc nepotřebuju, protože jsem neměla špatné známky. Přestali mi čas navíc dávat, takže jsem z toho byl akorát ve stresu a nejhorší byl přechod na střední, kdy mi řekli z poradny, že když mi to škola neposkytovala na základce, na to 2. stupni, a zvládla jsem vylézt s nějakým hezkým průměrem, tak že mi to opatření nebude pokračovat. Jenže ono se kolem prváku rozvinula epilepsie a těma práškama se mé soustředění ještě zhoršilo, takže až kolem třetáku se u mě na opatření najelo znova. Začala jsem znova dostávat více času. Tam to ti studenti, mé okolí, vnímalo hodně špatně, protože nechápali, proč já, premiant třídy, bych měla dostávat ještě nějaký čas navíc. Hodně mě shazovali okolo toho. Je to docela nepříjemný a bála jsem se, že to bude podobný na vysoký, ale tady to ze studentů nikdo neřeší. Jako něco negativního přestávám SPU vnímat až na vysoký.“

**„Na základce Ti to taky narušilo vztahy s okolím, se spolužáky...?“**

- „Trochu jo. Byla jsem vždycky aktivní, hodně jsem se hlásila, protože já jinak neudržím pozornost, když nemám interakci. Vnímali mě jako šprtku a když jsem měla ještě nějaké opatření, tak byli dost nepříjemní. Oporu jsem ve třídě neměla vyloženě v nikom. Bavili se se mnou až po škole, v rámci nějakých kroužků, ale ve škole ne.“

**„Podle čeho sis VŠ vybrala?“**

- „Mě hrozně bavila angličtina a moje učitelka, ke které jsem chodila na nástavbovej kurz, vystudovala tady v Budějovicích angličtinu a češtinu a říkala mi, jak je to tady fajn. Takže díky referencím a díky tomu, jaký by to tady bylo s učitelem a se školou, jsem i to vybrala. K angličtině jsem si přidala ještě zaměření, které by mě bavilo, a nakonec z toho vylezlo to nejlepší, co mě mohlo potkat.“

**„Takže jsi s výběrem spokojená?“**

- „Určitě.“

**„Měla jsi v průběhu studií někoho, kdo Ti byl oporou?“**

- „Myslím, že jsem podporována byla až na konci střední školy, a to právě mou učitelkou. Potom hodně tím vysokoškolským Centrem pro studenty se SPU. Nejen že mám poskytnutý čas navíc na ty testy, ale baví se se mnou i o tom, jak to zvládám a radí mi, jak a co mohu v rámci studia udělat líp. Od rodičů podporu zvlášť nevnímám. Moji rodiče byli vždycky víc na výsledky. Museli jsme s bratrem nosit dobré výsledky, takže jsem se musela učit o to víc, abych to nějak zvládla a splnila jejich požadavky. Jako malá jsem to vnímala spíše tak, že si kvůli mně, kvůli té poradně, musí brát akorát dovolenou, takže to bylo dost stresující, jsme totiž z vesnice, daleko od města. A oni mě do toho města, do centra, museli vozit. Bylo to dost chaotický.“

**„Jaký jsi tehdy zaujala přístup k těm svým diagnostikovaným SPU? Měnil se ten přístup v průběhu let?“**

- „Myslím, že jsem tomu jako malá moc nerozuměla. Měla jsem v tom guláš. Nevěděla jsem, proč já tam mám chodit, když ostatní nemusí. Rodiče se mi to snažili tak, že to je proto, aby mi to šlo líp a abych se zlepšila. A že musím trénovat... ale bližší význam jsem v tom viděla až na střední, když jsme se o tom začali učit. Teprve tehdy jsem si to nějak spojila s tím, že se mě to týká a blíže jsem pochopila, že to není má chyba, že bych se nesnažila. Pohled na to se mi o dost zlepšil.“

**„Přijde Ti, že je o SPU společnost dostatečně informovaná?“**

- „Setkala jsem se s tím, že na střední škole, jak to spolužačky hodně řešily, že se začalo mluvit o tom, že dneska mají všichni papír, nemusí se snažit a mohou se flákat. Já jsem vždycky nerozuměla tomu, jestli se dokážou vžít do té situace člověka. Věřím, že i třeba pro jedince s dysmúzií to musí být těžký ve škole. My jsme museli zpívat před tabulí a tam mají ohromný problém. Tam učitelé zase řeší to, že k dítěti musí přistupovat stejně. Řekla bych, že to je ještě horší, než když já musím třeba mluvit nahlas před lidma.“

**„Neprojevovala se Tvá dysgrafie třeba při výtvarné výchově?“**

- „Ve výtvarce jsem to úplně nepociťovala, protože mám takový svůj styl, že to zvládnou. Vypadá výsledek třeba i hezky, ale potřebuji na to hrozně moc času. Jsem hodně pomalá. Klidně si budu doma malovat, ale to, co by někdo zvládl za půl hodiny, já dělám 2-3 hodiny. Často jsem dostávala obrázky na doma na dodělání.“

**„Jaké pro Tebe byly přijímačky na VŠ?“**

- „Už do přihlášky jsme vyplňovali, jestli máme SPU a nějaké zvláštní požadavky. Hned po odeslání přihlášky se mnou začalo samo Centrum komunikovat. Volala mi hned paní, co a jak, a byla jsem tam na pohovoru ještě před přijímačkama. Bavili se o tom se mnou, dělali jsme nějaký testy a udělali mi opatření už k přijímačkám. Dělala jsem jen test ke společenským vědám. Paní nám zařídila speciální učebnu, nepsala jsme to tedy s ostatními, a měla jsem na to víc času. A věřím, že tohle mi hodně pomáhá. I teď mám separovanou místnost na testy a nemusím se starat o to, že už ostatní dopsali a rachotí židlema.“

**„Pamatuješ si ještě svůj zápis na VŠ? Pochytila jsi veškeré informace?“**

- „To jsem tedy nepochytila. Přesně jsem čekala, že tam bude strašně moc lidí a já to neudržím, tak jsem si s sebou vzala bráchovu přítelkyni, která už studuje na JU a věděla, jak zápisy fungují. Takže když jsem nestíhala si něco zapsat, ona si to zapsala za mě... víc hlav víc ví. Pak jsme to daly dohromady.“

**„Měla jsi problém se zápisem předmětů?“**

- „V tom mi taky pomohla bráchova přítelkyně. Já jsem ani dobře neporozuměla tomu, co jsem pochytila při zápisu. A co jsem zjistila, tak to spousta lidí. Nikdo nepochopil, co a jak si máme zapsat, jak fungují B předměty...“

**„Jaký byl pro Tebe nástup na VŠ?“**

- „Upřímně, byl to hroznej nářez. Zjistila jsem, že většina lidí z jiných oborů mívá první den v prváku nějaký introduction (úvod) do toho svého oboru, kde se seznamují s tím, jak to na VŠ funguje. A my úplně první hodinu měli fonetiku, celou v angličtině, učitel mluvil rychle, okolo dalších 200 lidí... já nevěděla, kde mi hlava stojí, a to jsem seděla jen 2 metry od toho učitele. Říkala jsem si, že nemá cenu tam být, že to můžu jít rovnou domů. Naštěstí jsem se na seznamováku seznámila s několika lidma a z vlastní iniciativy zakládala nějaký skupiny. Dávali jsme tedy materiály se spolužáky dohromady, a to zkuškový pro nás nebylo tak hrozný potom. I když něco nestihnu, tak mi to spolužáci naposílají. Takže to není tak blbý, dá se to.“

**„Ten úvodní pres jste tedy zažívali všichni? Nebo v tom hráli svou roli SPU?“**

- „To jsme zažívali všichni.“

**„Jaké je pro Tebe obecně studium cizích jazyků?“**

- „Mám pocit, že jsem vždycky měla lepší angličtináře než češtináře, takže mám pocit, že je i má angličtina lepší. Samozřejmě je ohromnej problém to vynechávání písmen ve slovech, úplně to mění význam slova. V tomhle ohledu je to určitě horší než u češtiny. Proto jsem moc ráda, že mám na vše víc času, abych si to mohla zkontrolovat. Mám čas si to přečíst podrobnějš a opravit si to. Pokud jde o dyslexii, tak po mně pan doktor na fonetiku chtěl vědět, jakou tu poruchu mám. Protože u velký zkoušky chce, abychom četli text. Hodnotí se tam plynulost řeči a tak. A tím, že jsem mu řekla, jaký mám problém, tak mi řekl, že to čtení u mě není takový, jaký by mělo být, ale že si dokáže představit, že to i v češtině. Pochopil tedy to, že pro mě by to bylo těžký i česky a díky tomu vyšel vstříc. Já bych to s tím čtením asi nikdy nezvládla. Čtení je pro mě ze SPU to nejobtížnější. Člověk se musí na čtení i hodně koncentrovat, proto si při učení pomáhám hlasovým předčítáním. Ne že bych to sama nepřečetla, ale čtu hrozně pomalu. Takhle když si ve Wordu pustím hlasitý předčítání, tak mi to strašně usnadňuje život.“

**„Máte nabitě rozvrhy? Máte hodně předmětů?“**

- „Jo, strašně moc. I třeba patnáct předmětů na semestr.“

**„Co z toho je pro Tebe nejhorší a co naopak nejlepší? Vzhledem ke Tvým SPU.“**

- „Všechno má něco. U těch společenských věd je těžký to, že máme třeba tři hodiny vkuse a tam se člověk musí soustředit furt. Já tam pořád nenacházím ten systém, jak dávat pozor celou dobu. A psát si taky dlouho nevydržím. Na VŠ je dobrý to, že můžeme používat počítače. Když píšu na počítači, tak to zvládám mnohem rychleji a není to pro mě takový problém. A hlavně mi to ten Word kontroluje. V ruce bych to nezvládala.“

**„Do počítače si stíháš psát poznámky?“**

- „Víceméně. Obvykle si píšu třeba první tři písmena ze slova a potom se to doma snažím domyslet, anebo píšu kamarádce, jestli by mi to neposlala a z toho si to doplním.“
- „Na angličtině je dobrý zase to, že máme jen třičtvrtě hodiny, ale zase když máme praktický jazyk nebo musíme číst nahlas, máme literaturu, tak to byl velkej stres pro mě. Protože si připadám takhle malá před těma spolužákama, co mají high-class English. Já

vlastně ji nemám tak dobrou, a ještě špatně čtu, takže jsem si ten první rok připadala jak prvňák oproti nim.“

**„Jsou Ti spolužáci na VŠ nápomocní?“**

- „Jo, to určitě. Ta spolupráce funguje úplně jinak než na střední.“

**„Máš dojem, že SPU rozumí víc? Že o tom mají větší ponětí?“**

- „Jsme studenti pedagogiky, tak by asi měli.“

**„Máte i Vy, studenti angličtiny a společenských věd, předměty zaměřené na speciální pedagogiku?“**

- „To asi přijde až na magisterském. Měli jsme tedy jeden seminář o specifických poruchách učení a vyučující nám dávala na přečtení text a bylo vidět, že jen já a pár kamarádek, co jsou zvyklý po mně číst poznámky, schopní to přečíst. Možná tam se i víc informovalo o tom, že obrácená písmenka atd. člověk nepíše naschvál. Jestli je o tom laická veřejnost informovaná, tak o tom jsi teda nejsem vůbec jistá. A vlastně si nejsem jistá ani u svých rodičů, jestli už po těch letech tomu rozumí. Co mi je a jak to funguje.“

**„Když si srovnáš přednášky a cvičení, co z toho Ti víc vyhovuje?“**

- „Určitě cvičení. O přednáškách musí člověk jen sedět a soustředit se, to je něco, co mi vyloženě nejde. Snažím se. Nikdy se mi nestalo, že bych z přednášky odešla. Stává se mi, že už nemůžu, ale nestává se mi, že bych z ní vyloženě odešla. U cvičení je fajn, že tam mám snahu být aktivní, vyvíjím iniciativu, mluvím, takže to není tak náročné. Nemusíš si nic psát. Jen myslíš. Největší problém, který jsem za studium pocítila, bylo, když jsem si uvědomila, že je sice fajn, že mám nějaký opatření, ale pak jsem měla asistentskou praxi a zjistila jsem, že se nemůžu moc soustředit ani na ty děti. To budu muset do budoucna hodně pořešit-tu poruchu pozornosti. Možná ještě víc než tu dyslexii. Budu si muset promyslet, co s tím. Půjdu na to tak, že budu s nějakýma dětma dělat doučování angličtiny ve škole. Budu to zkoušet na malejch skupinkách nebo na jednotlivcích. A až si vybuduju nějaký systém, tak by to mělo být lepší.“

**„Co si myslíš o profesi učitele a SPU?“**

- „Když jsem byla na střední, šla jsem se podívat na den otevřených dveří JU a zavítala jsem na workshop mateřinek. Zajímalo mě, jestli bych tam po střední mohla pokračovat. Vyučující tam mluvili o speciálních nárocích a já jsem se ptala na studenty se SPU, jestli mají šanci se tam dostat. A ta vyučující mi odpověděla, že dostat se můžu do školy, ale že mě pak nikdo nezaměstná. Takže je mi trapně, když teď někomu o svých SPU říkám nebo když to teď svým učitelům popisuju... V tom Centru mi říkali, že to nemusím nikde sdělovat, že na to vyučující nemají právo se mě ptát. Tenkrát v prváku mi jedna učitelka řkala, že je ke SPU hodně skeptická a že vnímá, že některý děti toho chtějí jenom využít. Zároveň ale že vidí, že se hodně snažím, takže jim to nevadí. Asi jak vyučující vidí, že se hodně snažím, tak jim u mě SPU nevadí. Po tom dni otevřených dveří mi bylo ale hodně nepříjemně.“

**„Ovlivnilo to potom i Tvé podání přihlášky?“**

- „Nepřihlásila jsem se na tu předškolní pedagogiku. Asi by mě to ani tak nenaplňovalo, ale stejně. Člověk už když přemýšlel nad tou školou, tak si říkal, jestli má vůbec šanci se tam dostat, když má nějaký problém. Nebudou mi to předhazovat? Ale ta má učitelka angličtiny, jak studovala na JU mi říkala, že těch lidí je spousta a že když se potom začne učit, že to ani nemusí nikdo vědět. Prostě to ten člověk vykompenzuje něčím jiným. To mě hodně povzbudilo.“

**„Jaké jsou Tvé naučené strategie? Máš nějaké?“**

- „Mechanismů jsem si vyvinula spoustu. Záleží, jak v čem. Hodně bojuju s hyperaktivitou, hodně. Narušuje to mé soustředění, musím neustále něco dělat, klepu si nohou, točím se na židli atd. Sedám si proto do jiný, zvláštní řady, abych je nerušila. U čtení se snažím číst si napřed. Když vím, že v angličtině máme vyvolávání po jednom a vidím, že na mě bude řada na větě 4, tak se snažím si jí přečíst dřív než mě vyvolaj, abych na to byla připravená. Bývá to velký stres, nedokážu se soustředit na to, co ostatní říkají, a proto si hodiny zapisuju s lidma, od kterých vím, že si můžu pak něco dopsat. Známe se s jednou holčičkou, která má taky SPU. Zapisovala jsem si nějaký hodiny s ní, protože jsem věděla, že bude mít stejný problém. Nevím, jaké ona má naučené postupy, ale já jsem si to vždycky přečetla a rychle jsem si od ní dopsala, co mi chybělo. Jinak třeba na literaturu jsem se připravovala tak, že jsem si všechny texty četla doma, protože je máme k dispozici. A dysgrafii řeším jen počítačem. O prázdninách před prvkem jsem se naučila hodně rychle psát. Kvůli vysoké, bála jsem se, že bych s tím měla obtíž.“

**„Jak to máš v průběhu studia s eseji, semináři, rešeršemi, bakalářkou a jinými pracemi?“**

- „Když se píšou eseje, tak se vždy snažím domluvit s učitelem, že bych na to ráda měla více času nebo jestli bych to nemohla napsat u vyučujícího v kabinetu. Ohledně těchto věcí se snažím neotravovat to Centrum, vím, že si to mohu zařídit sama. Tím, že se nám učitelé často opakují a známe se, tak vědí, o co jde. Seminárky a tak, to je pro mě taková odvěká nemesis. Je to blbý. Strávím nad tím hrozně času a odevzdávám všechno na poslední chvíli. To, co někdo odevzdá za týden, já píšu měsíc. Vzhledem k tomu, že nám tyhle práce zadávají na začátku semestru, tak to není úplně problém.“

**„Měla jsi někdy vyloženě problém, že jsi něco nestihla? Bylo toho hodně, že sis nevěděla rady? Třeba i zvažovala to, že bys to dala někomu jinému napsat?“**

- „Bylo to často náročný. Jsem ale poctivá, takže bych to nikomu nedala napsat.“

**„Teď se věnuješ bakalářce?“**

- „Jo, teď ji mám rozepsanou. Mám problém, že jsem si shromáždila hodně dat a informací a teď mi dělá problém to dát dohromady. I když jsem si to napsala do poznámek do Wordu, tak když si to přečtu, tak to za dvě minuty zapomenu. Trvá mi to docela dost dlouho, ale doufám, že to půjde zvládnout a v pohodě to dám. Když to zvládli všichni.“

**„Hraje roli SPU v tom, že prodlužuješ studium?“**

- „Je to jedno s druhým. Nepovedla se mi loni jedna angličtina a nemohla jsem si kvůli tomu letos zapsat státnicovou angličtinu. Mně ten vyučující řekl, že bych si to i tak mohla

*zapsat, ale z důvodu toho, že vím, že mám nějaké problémy, že mám zvážít, jestli se zvládnou připravit na tu angličtinu, co jsem nezvládla, a i na tuhle těžší státnicovou angličtinu. Tak jsem to s ním probírala. On mi řekl, že mi do toho nechce mluvit, ale že by si na to být mnou na to nechal čas. Takže kvůli té první angličtině prodlužuji. Nakonec jsem ráda, že to prodloužím i kvůli té bakalářce.“*

**„Zvažuješ i studium navazujícího magisterského studia?“**

- „Určitě.“

**„Jak u Tebe probíhá příprava na zkoušky?“**

- „Asi jak na kterou. Když je to něco vědomostního, pomáhám si hlasovým předčítáním. Většinou jsou toho strašný kvanta. Jsem totiž jinak schopná zadržet se i jen nad nějakou větou. Jak to předčítání odsejpa a jak mi to v podstatě někdo říká znovu, tak je to o dost snazší. To si myslím, že by lidi s dyslexií měli využívat. Samozřejmě to někomu nemusí vyhovovat, ale třeba na střední jsem měla kamarádku, která nechávala mámu, aby jí to četla. Taky měla dyslexii. Přijde mi, že tohle předčítání je na podobný princip a nemusím s tím nikoho otravovat. Když se jedná o nějakou angličtinu, to se snažím dělat všechno průběžně.“

**„Je to tedy zvladatelné? Vzhledem k míře požadavků a těm SPU?“**

- „Já si myslím, že jo. Jsem hodně unavená a hodně vyčerpaná. Před státnicemi jsem měla i hrozné migrény, ale nakonec se vždycky dá nějak zvládnout. Jediný odpočinek, který mám, jsou víceméně jen prázdniny. Letos jsem radši ani nešla na žádnou brigádu, protože vidím, jak jsem úplně rozložená.“

**„Jaký je obecně přístup vyučujících? Vycházejí Ti vstříc nebo bývají neochotní?“**

- „Až paradoxně jsem si myslela, že katedra pedagogiky a psychologie bude na té vlně a budou to chápat. Ale hned v prváku jsem se setkala s tím, že má vyučující nevěděla, v čem spočívá separovaná místnost a víc času na test. Nechala mě to psát u ní v kabinetu a mezitím zkoušela další studenty. To mi přišlo jako velká ignorace. Vlk se nažral a koza zůstala celá. Jinak jsou učitelé, možná i proto, že si mě pamatují z hodin a vidí, že se snažím a jsem aktivní, vstřícní a nemají se mnou problém. Nemám s vyučujícími jinak špatné zkušenosti.“

**„Jsou pro Tebe Tvá podpůrná opatření dostačující?“**

- „Mám nastavenou samostatnou místnost ke zkouškám a více času. To je pro mě to nejdůležitější. Nenapadá mě, že bych potřebovala něco dalšího. Máme fajn učitele, vím, že za nimi mohu přijít, když jsem něco nepochytila při hodině, takže využívám i hodně konzultací. A to Centrum je úžasný, jsem za ně hrozně vděčná. S nimi jsem v kontaktu hned od poslání přihlášky na VŠ. Docházím tam na testy. Mám to tak, že mi učitel buď zařídí zvláštní místnost a on si mě pohlídá nebo mi zařídí zvláštní místnost a pohlídá mě někdo z toho Centra, anebo to jdu psát do toho Centra a tam si to organizují a komunikují s vyučujícími. Chodím tam teď tedy jen když si můj vyučující vyžádá-chce, abych to psala tam. Chodím tam ráda. Je tam hrobovej klid a fajn atmosféra. Člověku se tam dobře pracuje. Nedokážu si moc své studium představit, kdyby tohle Centrum nebylo.“

*Chtěla jsem jet na erasmus, ale bojím se právě z toho důvodu, že bych byla odkázaná na neustálý boj s mými problémy, a ještě v cizím prostředí. Bylo by tam na mě dost stresu, takže nevím, jestli bych to zvládla.“*

**„Preferuješ ústní nebo písemné zkoušky?“**

- *„Ústní určitě. Stane se mi, že mi učitelé řeknou, že si to mohu na chvíli připravit písemně a že se o tom pak budeme bavit. Mám problém i se psaním a ta má myšlenka nemusí písemně vyznít tak, jako kdybych to řekla. Občas se mi i stane, že zkoušku mohu místo písemné podoby dělat ústně.“*

**„Dělaly Ti SPU v nějakém konkrétním předmětu vyloženě velké problémy?“**

- *„Problém mi dělala v prváku hlavně literatura. Tam jsme psali teste v podobě eseje. Musela být celá správně napsaná gramaticky, spisovně i stylisticky a člověk to musel napsat hrozně rychle. I když jsem měla víc času, tak mi ro přišlo hrozný a psala jsem to nadvakrát. V angličtině mi dělají problém standardizované testy, je tam hodně dlouhých textů. Přečtu si dva odstavce a už si nepamatuju, co tam bylo. Do toho stres a další úkoly.“*

**„Jak bys shrnula to, co Ti brzdí studium a co Ti ho naopak usnadňuje?“**

- *„Brzdí mi ho hodně to ADHD a dyslexie. Usnadňuje mi to má výřečnost a odhodlání. Jsem hodně umanutá, takže když jsem se rozhodla, že to zvládnu, tak to prostě musí bejt. Z hlediska školy mi to brzdí ty seminárky. Například rešerše o knížce, která je hodně dlouhá, musím jí nejprve přečíst a pak z ní udělat výtah. To jsem psala jednou na jeden ekonomické předmět, a to bylo fakt blbý. Znesnadňuje mi to hlavně čtení dlouhých textů. Usnadňuje mi to ta podpůrná opatření, vstřícnost učitelů a jejich konzultační hodiny. To je hodně fajn.“*

**„Měla jsi někdy tendenci se na studium vykašlat?“**

- *„Teď během o koronavirové krizi. Učitelé to často pojali tak, že nám dali číst dlouhé texty a pak nás o tom nechali napsat seminárku. Vždycky jsme dostali časový limit, třeba týden, a to já jsem třeba týden jen luštila text. Pak jsem to musela ještě rychle sepsat, abych to do toho deadline stihla. Říkala jsem si, že kdybych byla v prváku teď o té krizi, tak se na to fakt vykašlu. Bylo to hrozný.“*

**„Během koronavirové krize nikdo z vyučujících nebral v potaz, že máš SPU?“**

- *„Psala jsem si s jednou paní z Centra, co mě má na starost a občas mě chodí hlídat na testy. Ptala se mě, jestli by pro mě mohla dělat udělat a zajímala se o to, jestli to zvládám. Tohle já na tom Centru hodně oceňuju, jsou hodně lidští. Když tam člověk přijde, zeptají se ho na to, jak to vše zvládá, jestli má s něčím problém a je to pro mě i psychická podpora.“*

**„Když teď víš, co Tvůj obor obnáší, šla bys jej studovat znovu?“**

- *„V prváku bych řekla určitě že ne. Bojovala jsem hodně s filosofií. Teď bych ale určitě řekla, že bych do toho šla znovu.“*