

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2023

Bc. Barbora Perczynská

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Barbora Perczynská

Psychosociální aspekty studentů se specifickými
poruchami učení na Univerzitě Palackého v Olomouci

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Psychosociální aspekty studentů se specifickými poruchami učení na Univerzitě Palackého v Olomouci“ vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny odborné zdroje a literární prameny, ze kterých jsem čerpala informace.

V Rádle, dne

.....

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí diplomové práce Mgr. Adéle Hanákové za inspiraci, cenné rady a podporu v průběhu zpracování práce. Chtěla bych poděkovat za velikou ochotu a sdílnost všem účastníkům výzkumu, bez jejichž pomoci by práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě moc děkuji i mé rodině za podporu, kterou mi poskytovali v průběhu celého studia.

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod..... | 1 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 3 |
| 1 Specifické poruchy učení (SPU) | 3 |
| 1.1 Terminologie a definice..... | 3 |
| 1.2 Klasifikace SPU | 5 |
| 2 Příčiny specifických poruch učení | 8 |
| 2.1 Biologicko-medicínská rovina..... | 8 |
| 2.1.1 Genetika..... | 8 |
| 2.1.2 Epigenetika..... | 9 |
| 2.1.3 Struktura a fungování mozku | 10 |
| 2.1.4 Hormonální změny | 11 |
| 2.1.5 Cerebrální teorie | 11 |
| 2.2 Kognitivní rovina | 12 |
| 2.2.1 Fonologický deficit..... | 12 |
| 2.2.2 Vizuální deficit | 12 |
| 2.2.3 Deficity v oblasti řeči a jazyka | 12 |
| 2.2.4 Deficit v procesu automatizace | 13 |
| 2.2.5 Deficit v oblasti paměti | 14 |
| 2.3 Behaviorální rovina | 15 |
| 3 Projevy specifických poruch učení..... | 17 |
| 3.1 Dyslexie..... | 17 |
| 3.2 Dysgrafie | 20 |
| 3.3 Dysortografie..... | 21 |
| 4 Specifické poruchy učení u studentů na vysoké škole | 23 |
| 4.1 Specifické projevy | 24 |
| 4.1.1 Obtíže ve čtení..... | 24 |
| 4.1.2 Obtíže v psaném projevu | 25 |
| 4.1 Nespecifické projevy | 25 |
| 4.2.1 Oslabení krátkodobé paměti | 25 |
| 4.2.2 Obtíže v oblasti sekvence a struktury, metakognitivních strategiích | 26 |
| 4.2.3 Obtíže v komunikaci..... | 26 |
| 4.2.4 Oslabení zrakové a sluchové percepce | 27 |
| 4.2.5 Oslabení v oblasti pohybu a percepce | 27 |
| 4.2.6 Oslabení pravolevé a prostorové orientace..... | 28 |
| 4.2.7 Oslabení v oblasti časové orientace..... | 28 |
| 4.2.8 Obtíže v oblasti pracovního tempa | 28 |
| 4.2.9 Poruchy pozornosti..... | 28 |
| 4.2.10 Poruchy automatizace..... | 29 |

| | |
|---|----|
| 4.2 Emocionální a sociální důsledky SPU v dospělém věku | 29 |
| 4.2.1 Způsoby zvládání zátěže..... | 31 |
| 5 Poradenství pro studenty se SPU na vysoké škole | 35 |
| 5.1 Centrum podpory studentům se specifickými potřebami | 36 |
| 5.2 Úprava podmínek studia a možnosti služeb | 38 |
| 5.2.1 Uzpůsobení podmínek přijímacích zkoušek..... | 38 |
| 5.2.2 Průběh uzpůsobení podmínek studia | 38 |
| 5.2.3 Poradenské služby v průběhu studia..... | 39 |
| 5.2.4 Možnosti podpory a hodnocení studijních kompetencí | 41 |
| VÝZKUMNÁ ČÁST | 45 |
| 4 Polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami | 45 |
| 4.1 Výzkumný problém – téma | 45 |
| 4.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky..... | 45 |
| 5 Metodologický rámec výzkumu | 46 |
| 5.1 Metody sběru dat..... | 47 |
| 5.2 Metody analýzy a zpracování dat | 47 |
| 5.3 Etické aspekty výzkumu a limity studie | 48 |
| 5.4 Výzkumný vzorek a průběh sběru dat | 49 |
| 6 Analýza a interpretace dat výzkumu | 51 |
| 6.1 Prvotní projevy | 52 |
| 6.2 Psychická podpora..... | 53 |
| 6.3 Zkušenosti ze školního prostředí | 54 |
| 6.4 Podpůrná opatření na základní a střední škole | 56 |
| 6.5 Reedukační péče..... | 56 |
| 6.6 Přetrvávající problémy z hlediska dyslexie | 56 |
| 6.7 Přetrvávající problémy z hlediska dysortografie | 57 |
| 6.8 Přetrvávají obtíže z hlediska dysgrafie..... | 59 |
| 6.9 Mluvní projev před kolegy a vyučujícími ve studijní skupině | 60 |
| 6.10 Písemná komunikace a negativní zkušenosti | 62 |
| 6.11 Tlak a stres v průběhu studia | 64 |
| 6.12 Specifické potřeby z hlediska zápisu obsahu přednášek | 65 |
| 6.13 Organizace učení | 67 |
| 6.14 Specifické potřeby z hlediska času..... | 68 |
| 6.15 Služby Centra podpory studentů se specifickými potřebami | 69 |
| 6.16 Strategie učení | 70 |
| 6.17 Seberozvoj..... | 72 |
| 6.18 Pozitivní aspekty | 72 |
| 6.19 Negativní aspekty SPU..... | 74 |
| 6.20 Zveřejnění SPU, předsudky a „maskování“ | 74 |

| | |
|---|----|
| 6.21 Přesah SPU do pedagogické nebo učitelské profese | 76 |
| 7 Diskuse | 80 |
| 8 Závěr | 85 |
| Seznam bibliografických citací | 88 |
| Seznam zkratk a symbolů | 94 |
| Seznam tabulek | 95 |
| Seznam příloh | 96 |
| Příloha č. 1: Otázky k polostrukturovaným rozhovorům | |
| Příloha č. 1: Otázky k polostrukturovaným rozhovorům | |
| ANOTACE | |

Úvod

Současná společnost klade vysoké nároky na kvalitu vzdělanosti, reprezentativnost vyjadřování v mluveném, ale i písemném projevu a na jazykovou, pravopisnou a gramatickou správnost. Součástí gramotnosti naší společnosti je naučit se nejenom číst a psát, ale umět číst s porozuměním a psát se znalostí pravopisných a gramatických pravidel.

Mezi lidmi se často řeší problematika specifických poruch učení v dětském věku. Je však méně známé, že v určité míře přetrvávají až do období dospělosti. Vnímám tedy potřebu věnovat pozornost projevům specifických poruch učení v dospělosti i u vysokoškolských studentů. Novým faktem může pro někoho být, že se tito studenti často vydávají na univerzitu, a dokonce i pedagogickým nebo učitelským směrem. Mezi lidmi, kteří nemají o tomto tématu povědomí, stále ještě panuje přesvědčení, že učitel, který zodpovídá za kvalitu výuky, nemůže mít specifické poruchy učení.

Téma diplomové práce se zaměřuje na vysokoškolské studenty pedagogiky a učitelství se specifickou poruchou učení a na jejich zvládnání studia z hlediska dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola terminologicky ukotvuje pojem specifické poruchy učení, uvádí některé užívané definice a klasifikace. Druhá kapitola pojednává o příčinách vzniku specifických poruch učení v rovině biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální. Třetí kapitola se věnuje specifickým projevům jednotlivých poruch jako jsou dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Čtvrtá kapitola uvádí specifické projevy poruchy u vysokoškolských studentů v oblasti čtení a psaného projevu. Dále se věnuje nespecifickým projevům, které představují oslabení krátkodobé paměti, obtíže v oblasti sekvence a struktury, metakognitivních strategií, obtíže v komunikaci, oslabení zrakové a sluchové percepce, oslabení v oblasti pohybu a percepce, oslabení pravolevé, prostorové a časové orientace, obtíže v oblasti pracovního tempa, poruchy pozornosti a automatizace. Podkapitola definuje emocionální a sociální důsledky specifických poruch učení v dospělém věku včetně způsobů zvládnání této zátěže. Pátá kapitola je věnována poradenství pro studenty na vysoké škole, kde jsou uvedeny informace o Centru podpory studentů se specifickými potřebami, o úpravě podmínek jejich studia, poskytovaných poradenských službách, hodnocení studijních kompetencí a možnostech podpory.

Praktickou část tvoří kvalitativní výzkum, který se zaměřuje na studenty pedagogiky a učitelství se specifickými poruchami učení na Univerzitě Palackého v Olomouci. Prvním cílem praktické

částí je zjistit, s jakými primárními a sekundárními obtížemi se studenti v souvislosti se specifickými poruchami učení potýkají. Mezi primární obtíže řadíme dyslexii, dysgrafii a dysortografii a mezi sekundární symptomy počítáme např. nízké sebepojetí, pomalejší pracovní tempo a obtíže v mluveném projevu. Dále si klademe za cíl zjistit, jaké mají jednotliví studenti funkční strategie pro zmírnění nebo vyrovnání se s konkrétními obtížemi. Posledním a zároveň třetím cílem je popis příležitostí a rizik, které skýtá budoucí povolání učitele nebo pedagoga se specifickými poruchami učení. Zaměříme se na jejich rané vzpomínky v období základní, střední školy a přístupy rodičů a tehdejších učitelů, které formovaly jejich názory, hodnoty, osobnost budoucího učitele. Dále nás bude zajímat, jak vnímají své postavení ve společnosti, zdali se setkali s předsudky ze strany okolí a snažili se před okolím své problémy skrývat.

Výzkum může upozornit na možné předsudky ze strany okolí vůči osobám se specifickými poruchami učení. Praktickým přínosem této práce proto může být lepší nastínění aktuální situace studentů se specifickými poruchami učení a poukázání také na pozitivní stránky na úkor často zmiňovaných negativních dopadů specifických poruch učení u těchto studentů.

Učitelské povolání nespočívá pouze v procesu edukace, ale má i významnou úlohu v rozvíjení pozitivního sebepojetí dětí, žáků a studentů. Domníváme se, že tito studenti pedagogiky nebo učitelství, kteří si prošli vzděláváním se specifickými poruchami učení, mohou nejlépe pochopit problémy, pocity a prožívání svých budoucích žáků zažívajících školní neúspěšnost. Mají možnost předcházet těmto bolestivým zkušenostem, které sami zažili ve svém dětství a přináší tak potenciál stát se nejlepšími podporovateli a průvodci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami na cestě životem.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení (SPU)

1.1 Terminologie a definice

Specifické poruchy učení (SPU) nejsou pevně terminologicky ukotveny. V českých odborných publikacích nalezneme pojmy specifické poruchy učení (Krejčová, 2019; Michalová, 2016; Bartoňová, 2012;), poruchy učení (Zelinková, 2015) a vývojové poruchy učení (Pokorná, 2010).

Ani v zahraničních publikacích není terminologie sjednocena. Anglická literatura používá název Specific Learning Difficulties, Specific Developmental Dyslexia a v širším pojetí Dyslexia. V americké literatuře můžeme najít pojem Learning Disability, ve francouzských publikacích se můžeme setkat s označením Dyslexie (Zelinková, 2015).

Všechny výše uvedené pojmy jsou nadřazené dyslexii, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií, dyspinií, dyspraxií a dysmúzií, přičemž s dyspinií, dyspraxií a dysmúzií se setkáme jen v tuzemské literatuře (Michalová, 2016).

Z terminologické nejednotnosti také vyplývá roztržičnost názorů na definici. Ani po více než padesáti letech výzkumné praxe neexistuje oficiálně schválená definice SPU (Denhart, 2007).

Specifické poruchy učení můžeme definovat jako obtíže, které se projevují ve čtení, psaní, počítání, při mluvním projevu a naslouchání včetně dalších přidružených problémů (Michalová, 2016; Zelinková, 2015). Všechny poruchy jsou individuální a vznikají na základě narušeného vývoje centrální nervové soustavy. Obtíže obvykle nenastávají pouze v jedné oblasti, jednotlivé poruchy mohou mít spoustu společných projevů. Jedním z nich je deficit v řeči, v soustředění, v pravolevé a prostorové orientaci nebo ve zrakovém a sluchovém vnímání (Zelinková, 2015). Čtení je spjato s jazykovým systémem, proto také ovlivňuje i mluvenou řeč a psaní. Součástí gramotnosti každého člověka je naučit se číst a psát, což jsou dovednosti potřebné i pro rozvoj vědomostí, slovní zásoby a komunikačních kompetencí (Bartoňová, 2012).

Termín dysfunkce (dys-) označuje funkci, která nebyla zcela vyvinuta. Jedná se o dysfunkci centrálního nervového systému. Termín, který následuje po předponě určuje zasaženou dovednost. Přídomek vývojové znamená, že narušují vývojové vzorce jedince již od raných fází. Mají přímý vliv na získávání školních vědomostí a dovedností (Michalová, 2016).

Označení specifické umožňuje poruchu rozlišit od nespecifických (označovaných jako poruchy učení), které vznikají na podkladě opožděného vývoje, snížených rozumových schopností, smyslových postižení, nedostatečné motivovanosti ke školní práci, nedostatečného vedení či nepodnětnosti prostředí. Specifické poruchy učení nemají přímou souvislost s nedostatečnou motivací, se zrakovým a sluchovým postižením, s nepodnětností prostředí nebo s nedostatečnou inteligencí. Naopak mohou jedinci disponovat průměrným až nadprůměrným intelektem (Bartoňová, 2012). V diagnostickém a statistickém manuálu mentálních poruch (DSM-5) je předpokladem pro diagnózu SPU vyloučení přítomnosti mentální retardace, protože se zde problémy ve čtení, spíše než SPU, přičítají snížené kognici. Jedincům, vyskytujícím se v tzv. hraničním pásmu IQ 70, může být diagnóza přidělena za podmínky, že se jejich úroveň čtení pohybuje nejvíce dvě směrodatné odchylky pod hraničním pásmem inteligence (IDA, 2012).

Prvotní obtíže spojené se SPU se mohou projevat již v předškolním věku, kdy může mít dítě obtíže při osvojování si jednotlivých písmen nebo při početních dovednostech. Aby byla diagnostika spolehlivá, je nutné ji provést až ve školním věku. U některých osob se symptomatika SPU může naplno projevit až v mladém věku a obvykle v průběhu let dále přetrvává (IDA, 2012). Mnoho osob s dyslexií je diagnostikováno až v průběhu vysokoškolského studia (Denhart, 2007). Specifické poruchy učení se v různých jazycích projevují odlišně, navíc dochází k vývojovým změnám jejich projevů. Například dospělí jedinci již nemusí mít problém s dekodováním hlásek jednotlivých slov, ale potýkají se s neplýnulostí čtení, čtou pomalu a s námahou (IDA, 2012).

Výše jmenované termíny podle Michalové (2016) představují:

Dyslexie – specifická porucha čtení, termín pochází ze slova leger (číst), které je odvozeno od latinského lego;

Dysgrafie – specifická porucha psaní, původem je slovo grafó (píši);

Dysortografie – specifická porucha pravopisu, původem termínu je řecké slovo orthos (správný), grafó (píši);

Dyskalkulie – specifická porucha matematických funkcí, odvozeno z latinského pojmu calculus (počet);

Dyspinxie – specifická porucha výtvarných schopností, pochází z latinského slova pingo, které bylo dále odvozeno z pojmu pingere (kreslit, malovat);

Dysmúzie – specifická porucha hudebních schopností; původem je řecký termín múza (bohyně umění);

Dyspraxie – specifická porucha motorických funkcí, pochází z řeckého slova praxis (jednání, čin).

Pokud hovoříme o dyslexii, může v užším slova smyslu představovat podkategorii SPU, zároveň však může být v širším slova smyslu synonymem pro celou problematiku SPU, zahrnující všechny její podkategorie (Miles, 1995). Dále může být termín dyslexie označením pro specifické poruchy řečových funkcí, kam se řadí dyslexie, dysortografie a popřípadě dysgrafie (Michalová, 2016).

1.2 Klasifikace SPU

Klasifikace dle MKN-10

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smišená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

Klasifikace dle MKN-11

06 Duševní poruchy, poruchy chování nebo neurovývojové poruchy

6A03.0 Vývojová porucha učení s oslabením v oblasti čtení

6A03.1 Vývojová porucha učení s oslabením v oblasti písemného projevu

6A03.2 Vývojová porucha učení s oslabením v oblasti početních schopností

6A03.3 Vývojová porucha učení s jinou specifikovanou poruchou učení

6A03.Z Vývojová porucha učení blíže neurčená

1.3 Prevalence SPU

Výzkumy u nás i v zahraničí uvádí rozdílná data prevalence SPU, přesto můžeme říct, že se pohybují od 1 % do 20 % a jsou tak velmi častým jevem, se kterým se můžeme setkat.

Výskyt specifických poruch učení na počet obyvatel činí v České republice 2–4 %, přičemž u chlapců se vyskytují 4-10krát častěji nežli u dívek (Michalová, 2016).

Z veřejně dostupných statistických zdrojů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) pro školní rok 2018 můžeme zjistit, že nejčastější udávanou diagnózou byly SPU, konkrétně u 5,8 % žáků základní školy (ČSÚ, 2019).

Americké ministerstvo školství zveřejnilo výzkum z let 2020 až 2021, kdy bylo do výzkumné skupiny zařazeno 7,2 milionů žáků a studentů ve věku 3 až 21 let se speciálními vzdělávacími potřebami. V důsledku SPU byla přijata podpůrná opatření u 33 % žáků a studentů (NCES, 2022).

Výzkumy, zaměřující se na vysokoškolské studenty v našich podmínkách, jsou omezeny na bakalářské a diplomové práce. Můžeme ale zmínit výzkum MŠMT s názvem „Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých školách (2010)“, kde z celkového počtu 11199 studentů se specifickými potřebami bylo 302 studentů se SPU nebo ADHD. Analýza studentů se SPU dle studijních oborů zjistila, že technickým vědám a naukám se věnuje 88 studentů; zemědělským, lesnickým a veterinárním vědám a naukám 53 studentů; ekonomickým vědám a naukám 44 studentů; pedagogice, učitelství a sociální péči 32 studentů; přírodním vědám a naukám 27 studentů; humanitním a společenským vědám a naukám, psychologii 13 studentů; tělovýchově a sportu 5 studentů; právním vědám a naukám 5 studentů; kultuře a umění 4 studenti; zdravotnickým, lékařským a farmaceutickým vědám a naukám 3 studenti a ostatních 28 studentů odlišných oborů (MŠMT, 2010).

K údajům bychom měli přistupovat kriticky, nejsou totiž reálným výčtem jedinců se SPU, jelikož v sobě nezahrnují jedince s lehčími dopady poruchy nebo žáky, jejichž porucha je natolik kompenzovaná, že nepotřebují podpůrná opatření (Michalová, 2016).

Dyslexie se objevuje u 5 až 15 % světové populace. Prevalence závisí na kritériích daného státu k diagnostikování dyslexie. Většina zemí uvádí 10 % populace, přičemž 4 % má závažné dopady (Michalová, 2016).

Můžeme uvést, že u 1-2 % jedinců obtíže přetrvávají až do dospělého věku (Michalová, 2016).

I přes to, že každá země má jiné statistické údaje, odhaduje se, že každý sedmý člověk má alespoň jeden atribut dyslexie (Eden, Zeffiro, 1998 in Denhart, 2007). Získané poznatky o SPU dokazují, že jsou přirozenou součástí lidské rozmanitosti a není tedy nutné na ně pohlížet jako na dysfunkci. Postižení v souvislosti se SPU není zapříčiněno odlišnostmi ve struktuře nebo funkci mozku, ale společenskou netolerancí (Denhart, 2007).

2 Příčiny specifických poruch učení

V dnešní době existuje mnoho teorií, které se věnují etiologii vzniku SPU. Přesné příčiny ale nejsou do dnešní doby zcela známé. Řada autorů se shoduje v tom, že tyto poruchy vznikají na podkladě několika různých deficitů, proto nemůžeme ani jedno z etiologických hledisek brát za všeobecně platné. Můžeme ale říct, že vznik této multifaktoriální poruchy je výsledkem působení vnitřních (genetických) a vnějších (enviromentálních) faktorů.

Řada světových odborníků různých profesí se shoduje v tom, že specifické poruchy učení nespočívají pouze v obtížích ve čtení a psaní, ale přidružuje se k nim řada dalších problémů v motorice, ve zrakových, sluchových procesech, v paměti nebo abnormální stavba a funkce centrální nervové soustavy. Mezi hlavní etiologii SPU je řazen fonologický deficit společně s pomalejším uspořádáním procesů. Všechny výše jmenované komorbidity se různě kombinují a vzájemně se od sebe liší svými dopady, proto jsou projevy poruchy u každého člověka individuální a nelze k těmto osobám uplatňovat obecně platný přístup (Zelinková, 2015).

Znát souvislost aktuálních obtíží s jejich příčinami nám pomůže zvolit adekvátní formu podpory, která tkví zpravidla v rozvoji a procvičování deficitních kognitivních funkcí v kombinaci s nácvikem dovedností potřebných pro čtení a psaní (Krejčová, 2019).

Mezi možné příčiny SPU, které jsou ve vzájemné interakci a jsou uvedeny ve společném kontextu, můžeme uvést (Zelinková, 2015):

2.1 Biologicko-medicínská rovina

2.1.1 Genetika

Každý člověk v sobě nese genetickou informaci čítající 30 až 50 tisíc genů. Okolo 30 % genů je určujících pro vývoj mozku a jeho činnost, dalších 70 % má na starost jiná tělesná schémata či procesy. V dnešním světě se již ví, že geny mohou stát za vznikem různých vývojových poruch včetně SPU. Neexistuje ovšem jeden primární gen zodpovědný za vznik poruchy, ale skupina určitých genů, které zvyšují její pravděpodobnost tím spíše, pokud se vyskytují současně další negativní vlivy, kam řadíme např. faktory vnějšího prostředí. Současné výzkumy odhalily možné predispozice při změně 2., 3., 6., 7., 15., 18. páru chromozomů, přičemž 6. páru, ovlivňujícímu funkci imunitního systému, je přičítán značný význam. Můžeme říci, že hereditární zátěž ze strany nejbližších příbuzných zapříčiňuje 40 až 50 % pravděpodobnost vzniku SPU. Podle genetické závislosti dělíme SPU na získané nebo vývojové (Zelinková,

2015). Pokud mají diagnózu SPU oba rodiče, úměrně se zvyšuje potenciaální riziko dědičnosti dyslexie u dítěte. Pokud je otec nositelem dyslexie, je 40 % pravděpodobnost, že jeho syn bude mít také tuto poruchu. Pokud má dyslexii jeden z rodičů bez ohledu na pohlaví, riziko pro dceru činí 17 až 18 % (Michalová, 2016).

Na mysl vystává otázka, zdali abnormální procesy v mozku, které zavadávají příčinu obtíží, nejsou zároveň předpokladem ke kreativnějšímu způsobu myšlení, které jsou pozorované u některých dyslektiků. Příkladem může být situace v USA, kdy z celkového počtu 300 milionářů tvoří 40 % osob s dyslexií (Matějček, 2005 in Zelinková, Černá, Zitková, 2020). Toto tvrzení dokládá významná investorka a realitní magnátka Barbara Corcoranová, která neměla ve školních letech dobré výsledky v důsledku dyslexie. Její matka jí opakovaně říkala, že dyslexie je spíše než „postižení“ dar, který jí umožní využít své skryté předpoklady a být tak kreativější. Podpora matky, její snaha dokázat, že má schopnosti vyrovnat se konkurenci, ji zaručilo úspěch v celé její kariéře. Dyslexii dodnes nevnímá jako pomyslnou berličku, ale jako dar, který jí umožní svůj „handicap“ proměnit ve svou přednost. Nazývá ji tzv. oknem k úspěchu (Dyslexia Help Success starts here, 2011).

2.1.2 Epigenetika

S jistotou můžeme říct, že naše geny tvoří předpoklady k tomu, jak se bude utvářet naše emocionální, behaviorální a fyzická složka osobnosti. Epigenetika zdůrazňuje tvárnost našich genetických předpokladů směrem k budoucím vlastnostem. V průběhu života se činnost a funkce formuje v důsledku působení sociálního a environmentálního prostředí, životního stylu a životosprávy, dlouhodobého a opakovaného stresu či prožitých traumat. Geny se zjednodušeně řešeno aktivují nebo naopak utlumují v závislosti na prostředí, ve kterém jedinec žije. Epigenetické vzorce v období dělení buněk neprochází žádnou proměnou, což je jeden z důvodů, proč se přenáší z generace na generaci. Na základě novodobých poznatků víme, že je naše bytost z 61 % až z 66 % ovlivněna životním a sociálním prostředím, ze zbylých 39 % až 34 % jsme formováni geny (Emmerlingová, 2020). Oblastí zájmu autorky (2020) je také genomický imprinting, který funguje na principu přenosu informací o emočním prožívání obou rodičů (již od doby před početím), který se dále promítá do psychologického, emočního neurologického vývoje jedince. Některé faktory mohou projevy poruchy zmírňovat, jiné ji mohou posilovat.

„Lze předpokládat, že strukturální rozdíly v mozcích dyslektiků se začínají utvářet před porodem v dynamické interakci mezi geny a prostředím“ (Zelinková, 2015, s. 22)

2.1.3 Struktura a fungování mozku

Přítomnost SPU mohou ovlivnit změny ve struktuře a fungování mozku. Proto jinak vypadá mozek člověka se SPU a člověka bez této poruchy. Na základě vědeckého bádání byly upozorovány odlišnosti v anatomii, podobně tak i v buňkách a spojích mezi těmito buňkami. V souvislosti s formováním struktur a funkcí mozku v prenatálním období je prokázána určitá závislost s působením genů a prostředím. Změny v anatomii zasahují oblast planum temporale. U osob s pravostrannou dominancí ruky je širší na levé straně mozku, ovšem u osob se SPU se levá a pravá strana velikostně neliší. Uvedená část mozku se podílí na krátkodobé paměti, pozornosti, motorické a zrakové analýze, sluchové percepci a jazykových funkcích (Zelinková, 2015). *Nelze říci, že mozek jedince s dyslexií pracuje hůře nebo lépe. On pracuje jinak, bez ohledu na to, jakým jazykem člověk mluví. Odlišné práci mozku odpovídá jiný způsob řešení problémů a měl by jí odpovídat i odlišný způsob učení se“* (Zelinková, Černá, Zitková, 2020, s. 10).

Další studie prokázala vyšší četnost neuronů v talamu, které je centrem pro převádění sensorických informací k vyšším procesům v kůře mozkové. Přesné dopady velikosti neuronů nejsou známy, ovšem jsou důkazy o tom, že mohou narušovat účinnost předávání informací (Gilger, 2003 in Zelinková, 2015).

Další anomálii můžeme pozorovat v oblasti corpus callosum, propojující pravou a levou hemisféru, která je v některých částech kratší a menší, což má vliv na spolupráci obou hemisfér (Zelinková, 2015). Ztížená komunikace mezi levou a pravou mozkovou hemisférou je zapříčiněna strukturálními změnami, čímž se také mění i jejich funkce a způsob zpracování informací z vnějšího prostředí. Jejich nervové dráhy se kříží v místě prodloužené míchy. Pokud je jedna hemisféra oslabena, druhá částečně přebírá její funkci. Levá hemisféra se zaměřuje na pravou polovinu těla a je odpovědná za jazykové funkce, kdežto pravá hemisféra řídí levou polovinu těla a spravuje názorové funkce, sluchové a zrakové vnímání (Michalová, 2016).

Podle autorky (2016): Pravá hemisféra je z hlediska vývoje starší. Je pro ni typické vnímání komplexní složky vjemů a vnímání emocí. Rozlišuje například různé zvuky, tóny, jednotlivé hlásky, rytmus, prostorové zákonitosti, obecně tvary i tvary číslic a písmen a obličejů různých lidí.

Levá hemisféra neboli řečová dekoduje řečovou expresi, slova, slabiky, věty, melodii, dále se podílí na analýze a syntéze, porozumění a melodii řeči, globálním vnímání čteného slova a jeho významu (tamtéž).

V počátečních fázích čtení, kdy dítě od sebe nejprve odlišuje jednotlivá písmena, je více aktivní pravá hemisféra. Až při přechodu k vyspělejšími fázím čtenářských dovedností, kdy jedinec dokáže pracovat se slovy a slabikami, je přednostně užívána levá hemisféra. Pokud tedy pravá hemisféra přebírá funkci za levou hemisféru, může tak zapříčinit vznik dyslexie (Michalová, 2016).

2.1.4 Hormonální změny

Autorka (2015) mezi další možné příčiny SPU uvádí zvýšenou hladinu testosteronu, který se podílí na vývoji druhotných pohlavních znaků a některé další znaky může negativně ovlivňovat. Tyto hormonální změny, vyskytující se nejčastěji u chlapců, mohou způsobovat abnormality ve vývoji levé hemisféry, která ale může být plně kompenzována hemisférou pravou. Mezi další dopady můžeme zařadit častější výskyt leváctví a imunodeficienci.

2.1.5 Cerebrální teorie

Tato teorie v sobě odráží biologicko-medicínský a kognitivní pohled na příčinu vzniku SPU. Interpretuje abnormality kognitivních a behaviorálních mechanismů na podkladě strukturálních a funkčních změn mozečku. Cerebellum (mozeček) tvoří levá i pravá hemisféra a leží v zadní podkorové oblasti mozku. Mozeček je motorickou oblastí podílející se na osvojování a následné automatizaci motorických pohybů. Koordinuje pohyb končetin, především při záměrných a rychlých úkonech. Projevy se liší místem poškození mozečku od obtíží v rovnovážných pohybech a držení těla k tenzi v končetinách, narušení koordinačních pohybů a poruchám automatizačních procesů (Zelinková, 2015).

Mozeček participuje na činnostech čelní mozkové kůry a Brocova centra řeči. Má vliv na motorické, řečové procesy a vnitřní řeč. Podílí se tedy na automatizaci nejenom pohybových dovedností, ale i kognitivních (Zelinková, 2015). Dalším důsledkem může být snížená přesnost a rychlost artikulace (Nicolson, Fawcett, 2005).

Z uvedeného můžeme odvodit, že úroveň čtení a psaní závisí na fungování mozečku. Konkrétně se promítá do koordinovanosti, plynulosti pohybů, časového rozvržení a automatizačních procesů. Z pohledu ontogeneze si dítě od počátku svého vývoje osvojuje primární dovednosti potřebné k dovednosti číst a psát. Příkladem mohou být pohybové, artikulační a řečové dovednosti. Pokud došlo k cerebrálním deficitům, vývoj dítěte neprobíhá plynule, jak by měl. Narušení se týká sensorické zpětné vazby, dochází k nepřesnostem v percepci zvuků,

k fonologickému deficitu, kdy jedinec vnímá nepřesně hlásky ve slově, první písmeno či rým (Zelinková, 2015).

2.2 Kognitivní rovina

Za vznikem SPU stojí také kognitivní vlivy, které zahrnují deficity ve fonologickém a vizuálním zpracování, nedostatky v řečových a jazykových dovednostech, automatizaci, paměti a časovém uspořádání (Zelinková, 2015). Mezi nejčastější uváděné příčiny můžeme zařadit fonologický a vizuální deficit.

2.2.1 Fonologický deficit

Mezi možné příčiny SPU je v rovině kognitivní považován fonologický deficit zapříčiňující problémy v dekodování obsahu mluvené řeči a následné analýze jednotlivých hlásek ve slově, což je potřebná dovednost ke čtení a psaní (Michalová, 2016).

„Z uvedeného vyplývá, že dyslexie musí být chápána jako porucha psané řeči, s oslabením jak ve čtení, tak v písemném projevu. Systematická reedukace fonologických schopností do určité míry obtíže dyslektiků eliminuje“ (Michalová, 2016, s. 52).

2.2.2 Vizuální deficit

Vizuální deficit je spojovaný s určováním hlásek ve slově. Někteří čtenáři uvádějí, že se jim písmena v průběhu čtení hýbají, což jim znemožňuje správně určit hlásku ve slově a její pořadí. Při fixaci slov na stránce oči nekontrolovatelně kmitají ze strany na stranu a způsobují tak nestabilní zrakový vjem. Vysvětlením je, že zrakové podněty přetrvávají po delší čas, než trvá doba podnětu. Jev, u kterého stále přetrvává obraz, ačkoliv podnět již zmizel, nazýváme ikonickou perzistencí (Zelinková, 2015).

U některých dyslektiků můžeme pozorovat dlouhé ikonické přetrvávání způsobené ikonickou pamětí, které má vliv na výsledné čtení. U osob s dyslexií dochází k tomu, že při dekodování slov delší dobu přetrvává obraz jednoho písmeno, které následně překrývá druhé. Výsledkem je, že potřebují více času na zpracování písmene a vyhasnutí jeho obrazu, než se mohou přesunout k dalšímu písmenu (tamtéž).

2.2.3 Deficity v oblasti řeči a jazyka

Každý jedinec má určité vrozené předpoklady k osvojení si jazyka a řeči. Řeč se vyvíjí spontánně za předpokladu, že jedinec vyrůstá v podnětném prostředí bohatém na interakci a komunikaci. Vývoj čtení a psaní je získaná dovednost ovlivněna vývojem řeči, který zase závisí

na vývoji sluchu. Všechny tyto složky jsou ve vzájemné interakci. Bylo dokázáno, že osoby s dyslexií mají odlišné struktury oblastí mozku nejenom při čtení, ale při aktivitách zaměřených na jazyk a řeč (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Dyslexie se týká především deficitu v oblasti řeči. Jedná se o oslabení porozumění řeči, kam patří i oslabení fonologické, morfologické, syntaktické, sémantické a pragmatické roviny řeči (Michalová, 2016).

Podle autorky (2016) jsou poruchy v oblasti řeči a jazyka jedním z projevů SPU. V České republice se hojně vyskytují společně s narušenou komunikační schopností (obtížemi ve vyjadřovacích schopnostech), menší slovní zásobou, narušeným jazykovým citem a se specifickou logopedickou vadou.

Jedinci mají obtíže s výslovností, jemnou motorikou a sluchovou diferenciací. Řada studií jako příčinu obtíží definuje deficity fonologického uvědomování, které se kvůli sníženému sluchovému zpracování negativně projevují v opakování slov bez významové souvislosti, dále v analýze a syntéze, v „manipulaci“ s rýmy a slabikami (Kocurová, 2002).

Jedinci s dyslexií mají sníženou vyjadřovací schopnost, která postihuje výbavnost slov, plynulost mluvního projevu a četné užívání verbálních vsuvek. Výbavnost slov, nebo také dysnomie, souvisí s nepřesnými paměťovými funkcemi umožňujícími uchování informace a následné vybavení. Nedostatky ve zpracování informace souvisí s nepřesnou percepcí, „integrativní funkcí“, komunikací a pamětí (tamtéž).

Mezi další dyslektické obtíže se řadí menší rozsah slovní zásoby, který je dán sociálním prostředím, kterým se jedinec obklopuje, dále jeho kognitivními a osobnostními předpoklady nebo celkově nižšími komunikačními kompetencemi, poruchami řeči a nevyhledáváním čtenářských aktivit (Michalová, 2016).

2.2.4 Deficit v procesu automatizace

Automatizace je fáze, kdy jsme si osvojili některé vědomosti, dovednosti a úkony do té míry, že je provádíme s menším úsilím nebo bez vědomé kontroly, tzv. automaticky. U žáků s dyslexií probíhá proces automatizace pomaleji a je zapotřebí většího úsilí a častějšího opakování. Při nedostatečné automatizaci nového učivo v kombinaci s oslabenou pracovní pamětí a poruchou soustředění dochází k častým chybám v písemném projevu (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Kvalita procesu automatizace neprobíhá stejně rychle jako u intaktní populace, což ovlivňuje výslednou úroveň čtenářských dovedností, která tak nemusí dosáhnout sociálně únosné rychlosti, a to konkrétně 60-70 slov za minutu. Vývoj čtení, který začíná od hláskování, slabikování, pomalejšího čtení celých slov po čtení globální, přičemž postupně dochází k rychlejšímu dekódování slov bez vědomé kontroly a současnému vnímání významu slov, probíhá u dyslektiků pomaleji (Zelinková, 2015, Michalová, 2016).

Někteří dyslektici i přes intenzivní procvičování nezvládají plně automatizovat pravidla gramatiky a poté je správně aplikovat. I přes velké úsilí mají obtíže v cizích jazycích s osvojením si slovíček, frází apod. Dále můžeme uvést nedostatečnou automatizaci pohybových schopností společně s časovým uspořádáním (serialitou) jednotlivých kroků po sobě jdoucích. Výsledkem může být pomalé psychomotorické tempo a pohybová neobratnost (Michalová, 2016).

2.2.5 Deficit v oblasti paměti

Paměťové mechanismy se podílí na vstupu zrakových, sluchových, pohybových a hmatových informací, dále usnadňují jejich uložení a vybavení. Svoji úlohu zastává i motivace. Pokud bude mít jedinec pocit, že je úkol příliš složitý na to, aby jej zvládl, nebude se tak schopen na něj soustředit a informace se v paměti neuloží. Paměť dělíme na krátkodobou, pracovní a dlouhodobou. U dětí s dyslexií můžeme pozorovat problémy v krátkodobé paměti. Krátkodobá paměť umožňuje jedince opakovat slova, věty a sdělení. Tento typ paměti dočasně vytváří místo, kde se shromažďují aktuální informace a pokud nedojde k jejich uložení, vytratí se. Deficit v krátkodobé paměti, malá soustředěnost a motivovanost mohou zapříčinit, že jedinec není schopen reprodukovat obsah slyšeného (Zelinková, Černá, Zitkova, 2020). S deficitem krátkodobé paměti se potýká 15 % až 20 % dětí s poruchami učení (Hoeft, 2013 in Zelinková, Černá, Zitkova, 2020).

Dlouhodobá paměť je odpovědná za uložení vědomostí a schopností. Jedinci s dyslexií mají obtíže s vybavováním nabytých dovedností. K oslabené dlouhodobé paměti se ještě přidružují obtíže v automatizaci učiva. Otázkou zůstává, do jaké míry spolu oba deficity souvisí (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

2.3 Behaviorální rovina

Mezi faktory, které mohou ovlivňovat rozsah SPU můžeme zařadit vliv rodinného a školního prostředí. Vlivy vnějšího prostředí nejsou hlavní podstatou vzniku poruchy, ale mohou její symptomy pozitivně či negativně ovlivňovat (Michalová, 2016). Exogenní faktory se podílejí na vzniku SPU, ovšem pokud stojí samostatně bez přítomnosti endogenních faktorů, hovoříme o tzv. pseudo (nepravých) poruchách učení (Smečková, 2014).

Vytvoření podporujícího prostředí, například pomocí pravidelné reedukace, může u jedince se SPU kompenzovat obtíže do té míry, že mu v běžném životě nemusí činit problémy, ačkoliv neuropsychologické narušení přetrvává po zbytek života (Michalová, 2016).

Žáci se specifickou poruchou učení se potýkají s obtížemi při osvojování čtení, psaní nebo počítání. Může se dostavit psychické rozladění a pocit neúspěchu, který se následně negativně promítá do školní motivace a obecně do vztahu ke škole. Taktéž zde hraje důležitou roli přístup rodičů. Pokud budou rodiče problémy dítěte brát na lehkou váhu, budou se dále ještě zhoršovat. Měli by naopak dítě podporovat. V rámci domácí přípravy by se měli snažit o vytvoření klidných a vřelých podmínek. Není vhodné dítě stresovat, ale naopak je žádoucí podporovat jeho sebevědomí. Děti se SPU, více než ostatní děti bez těchto obtíží, potřebují dostatek citové jistoty a bezpečí. Můžeme bohužel konstatovat, že u rodičů převažuje důraz na výkon, čímž omezují příležitosti k pozitivním zážitkům a citovým projevům ke svému dítěti. Přitom děti, které cítí citovou vřelost od svých rodičů, vykazují mnohem větší sebedůvěru a bývají pozitivnější a vyrovnanější (Smečková, 2014).

Pokud si rodič přeje, aby jeho potomek v životě zažil úspěch, pak je nezbytný proaktivní přístup a taktéž pochopení, pomoc a podpora ze strany pedagogů. Někteří rodiče jsou opravdu velmi motivovaní. Aktivně se podílejí na řešení obtíží, chodí na konzultace, čerpají inspiraci v oblasti práce s dítětem apod. Pokud jsou děti v malém věku, jsou tyto snahy žádoucí a velice ceněné. Ovšem s přibývajícím věkem by měli rodiče po dětech vyžadovat čím dál tím více vlastní zodpovědnosti, iniciativy a samostatnosti. Úkolem rodiče je své dítě provázet náročnějšími životními situacemi, podporovat jej v samostatném řešení problému a pomáhat mu v případě potřeby. Důležité je dát najevo radost a ocenění při samostatném řešení úkolu. Nemělo by se stávat, že se z proaktivního přístupu stane hyperprotektivní přístup charakteristický nadměrnou starostlivostí a péčí, která je spíše kontraproduktivní k tomu, aby se dítě stalo v životě úspěšné. Pokud bude rodič přebírat úkoly za dítě, nebude mít potomek potřebu si poradit samostatně a bude se spoléhat na pomoc okolí. Tyto situace mohou mít například za následek, že dítě nevyvíjí

dostatečnou píli, selhává při studiu a v budoucnu postrádá motivaci k hledání si zaměstnání apod. (Krejčová, 2019).

Dalším rizikovým faktorem může být postavení jedináčka, který může být nepřiměřeně zatěžován nároky rodiny. Na dítě také negativně působí konfliktnost v rodině nebo přítomnost matky s diagnostikovanou depresí, u které se snižuje četnost pozitivních interakcí s potomkem, což může mít za následek frustraci dítěte, omezenou schopnost zvládat náročnější situace a problémy v soustředění (Smečková, 2014).

„Při poradenské práci se pak musíme nejprve soustředit na sekundární symptomy vzniklé stresem a požadavky i postoji okolí. Teprve potom můžeme hledat strategie, jak obtíže se čtením a psaním zmírnit“ (Krejčová, 2019, s. 219).

3 Projevy specifických poruch učení

Projevy SPU jsou u každého člověka jiné v závislosti na závažnosti poruchy i řadě vnějších faktorů. Klíčovou roli zde hraje hledisko času, tedy kdy byla zahájena intervence. Na výkon žáka může mít vliv i osobnost učitele, metody a formy výuky nebo vztah k učení a ke škole, který formuje primárně učitel. Výchova v rodině, žebříček hodnot, způsob domácí přípravy také participuje na tom, jak se porucha bude projevovat, a především, jak se promítne do osobnosti dítěte. Měli bychom zde zdůraznit důležitost včasné intervence vzhledem ke zmírnění primárních projevů poruchy a předcházení vzniku sekundárních důsledků v podobě neurotických projevů a mnoha dalších, která mohou člověka dlouhodobě negativně ovlivnit (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

3.1 Dyslexie

V současné době se hojně užívá definice od Mezinárodní dyslektické organizace – NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) z roku 2002: Dyslexie je specifická porucha, která je charakterizována obtížemi v přesné nebo plynulé diferenciaci slov a problémy v hláskování. Příčinou obtíží je deficit ve fonologické jazykové komponentě, který není podmíněn kognitivními schopnostmi a ani způsobem vyučování. Mezi sekundární důsledky patří obtížné porozumění čtenému a snížená zkušenost se čtením, která brání přirozenému rozvoji slovní zásoby a všeobecných znalostí (IDA, 2002).

Michalová (2016) uvádí definici: Dyslexie je specifická porucha projevující se nedostatečnou schopností naučit se číst pomocí běžných výukových metod. Tempo čtení je pomalé, těžkopádné, neplynulé, přesto s menší chybovostí a relativní přesností. V tomto případě mluvíme o pravohemisférovém čtení. Oproti tomu se levihemisférové čtení liší tím, že je čtenářské tempo rychlé, překotné, s výraznou chybovostí a obtížemi v porozumění. Osoby se SPU v důsledku poruchy nepodávají takové výkony, které by odpovídaly jejich věku, úrovni inteligence nebo vzdělávacím možnostem.

Michalová (2016) přináší následující dělení dyslexie na podkladě deficitů ve sluchovém a zrakovém vnímání, dále na základě motorických deficitů, integračních potíží, ideognostických obtíží, hyperaktivity, hypoaktivity a dyslexii s převahou názorové či verbální složky intelektu.

Dyslexie na podkladě deficitů ve sluchovém vnímání, kdy má jedinec obtíže s fonematickým uvědomováním, se sluchovou analýzou a syntézou, dále se sluchovou pamětí.

Dyslexie na podkladě deficitů ve zrakovém vnímání, která se týká nedostatečně rozvinuté schopnosti zrakové analýzy a zrakové diferenciacce. Dochází k záměnám tvarově podobných hlásek, ke kinetickým inverzím a vypouštěním některých hlásek či celých slov.

Dyslexie na podkladě motorických deficitů projevující se pomalým, neobratným čtením a artikulačními nepřesnostmi ve čtení, což má za následek vyšší specifickou chybovost.

Dyslexie na podkladě integračních potíží, kde je dominujícím problémem proces syntézy. Obtíže nastávají při čtení slabik a slov. Jedinci s tímto typem dyslexie obvykle dosahují nízké čtenářské úrovně i přes nenáročnost textu.

Dyslexie na podkladě ideognostických obtíží zapříčiňuje, že má čtenář deficit v pochopení symbolů písemného projevu. Čtení je neplynulé, pomalé a zhoršuje se přímo úměrně ke zvyšující se náročnosti a délce textu. Navíc dochází ke slabému porozumění čtenému.

Dyslexie u hyperaktivního jedince, kdy jsou probíhající psychické procesy včetně čtení a psaní příliš rychlé, bez vědomé kontroly a zpětné vazby. V praxi to znamená, že si osoba dřív nepřemítne slovo, které chce napsat, ale bez vědomé kontroly rovnou píše. Následkem je chybění koncovek slov, zkomolené nebo zkrácené výrazy a absence diakritických znamének (Michalová, 2016). Pokud je tempo čtení překotné, čtenář se, spíše než na obsah, soustředí na rychlost. Rychlé a plynulé tempo čtení bez nedostatečného porozumění je charakteristické pro dospělé osoby s dyslexií. Techniku čtení sice zvládají nadprůměrně, ale v důsledku neporozumění si musí text i vícekrát přečíst (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Dyslexie u hypoaktivních jedinců, pro které je charakteristický nesoulad mozkových hemisfér. Problémem je pomalé pracovní tempo a deficity ve výbavnosti správných gramatických tvarů.

Dyslexie s převahou názorové složky intelektu má podobu průměrných čtenářských dovedností, včetně problematického porozumění. Obtíže se vyskytují také v porozumění slovním metaforám, pochopení humoru, slovních hříček či hádanek. Okruh obtíží zasahuje dále prostorovou orientaci a navazování sociálních vztahů.

Dyslexie s převahou verbální složky se jeví jako méně závažné. Jedinec má mírné nedostatky v technice čtení, porozumění je ale bez deficitu (Michalová, 2016).

Dyslexie negativním způsobem ovlivňuje výkon čtenáře. Základním ukazatelem je čtenářská technika, tempo, chybovost a porozumění textu. **Technika čtení** nemusí být správná. Častým příkladem při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou je jev, kterému říkáme dvojí čtení,

kdy si dítě pro sebe potichu přeříkává jednotlivé hlásky, až poté vysloví celé slovo. Pokud se dítě vzdělává podle genetické metody, jedná se obvyklý postup. U dítěte s dyslexií ovšem hrozí, že jednotlivá písmena nespojí do slov. Dalším znakem je **tempo**, které může být k věku neúměrně pomalé. V době, kdy už by dítě mělo umět číst plynule, ještě stále kóduje jednotlivá písmena, hláskuje, slabikuje, nebo naopak čte velmi rychle a s velkým počtem specifických chyb. Stává se, že i přes stanovenou diagnózu dyslexie je tempo při tichém čtení přiměřeně rychlé a problém nastává až při hlasitém čtení, kdy se čtenář nedokáže soustředit na obsah textu (Michalová, 2016). Jedním z dalších ukazatelů je častá **chybovost** čteného textu, kdy dochází k záměnám zvukově (v-f) a tvarově podobných písmen (m-n), ale i písmen nezávislých na sobě. Jedinec přidává, vynechává nebo přesmykuje různá písmena nebo slabiky, popřípadě hádá a domýšlí si slova (Michalová, 2016; Zelinková, Černá, Zitková, 2020). Složka **porozumění** je přímo úměrně závislá na výše popsaných faktorech, které jsou u každého člověka různě závažné a navzájem se kombinují (Zelinková, 2015). Pokud dítě čte po písmenech, s obtížemi hláskuje či slabikuje, bude mít obtíže čtenému porozumět. I když bychom v tomto případě neměli hovořit o čtení, ale spíše o dekodování písmen a jejich skládání do slov. Při tomto způsobu práce si může pamatovat, co bylo obsahem přečtené věty, ale již nebude schopen aktivní práce s delším textem. Porozumění je nezbytnou součástí čtenářské gramotnosti, která nespočívá pouze v interpretaci textu, ale též v dovednosti prostřednictvím textu získávat nové vědomosti a propojovat je se známými informacemi (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Jedinec s dyslexií musí na čtení vynaložit mnoho úsilí, které ale nemusí přinést kýžený výsledek. Můžeme konstatovat, že uvedené obtíže mohou způsobit nezájem o čtení. Čtení může představovat nezábavnou, časově náročnou, psychicky a fyzickou náročnou aktivitu, kterou neradi vyhledávají. Ochuzují se tak o mnoho informací, protože se člověk čtením přirozeně učí a získává informace. Některé osoby se SPU, přestože čtou bezchybně, mají oslabenou složku porozumění a neumí s textem aktivně pracovat (Michalová, 2016).

Výsledky studie ukázaly, že žáci s dyslexií mají obtíže při výbavnosti slov, opakování pseudoslov, při artikulaci, fonologických a motorických dovednostech. Dále mají problémy při osvojování si nových dovedností v důsledku obtíží v automatizaci. I přes rozsáhlý nácvik se jejich výkony zlepšují pomaleji a s tendencemi k chybovosti. Můžeme říci, že jejich kvalita automatizovaného výkonu byla tedy výrazně nižší. Skupina těchto dětí má obtíže s počátečním utvářením dovedností, tak i s její nižší kvalitou provedení po důkladném nácviku. Deficity v oblasti automatizace lépe přibližují rozsah obtíží při řešení mnoha dalších úkolů. Pro jejich

výkon je charakteristická četnější chybovost, vyšší úsilí a nedostatečná fluence. Mnohdy musí vynaložit úsilí i na nejjednodušší úkoly (Nicolson, Fawcett, 2005).

3.2 Dysgrafie

Dysgrafie představuje specifickou skupinu obtíží projevující se v psaném projevu. Osoba s dysgrafií vynakládá mnoho úsilí a energie na samotný proces psaní do té míry, že již nevěnuje tolik pozornosti obsahové a gramatické stránce grafického projevu (Michalová, 2016).

Problémy se projevují v úpravě, čitelnosti písma a v pomalejším tempu psaní (Michalová, 2016). Mezi možné příčiny obtíží můžeme zařadit deficit v grafomotorickém vývoji, v koordinaci oka a ruky, v koordinaci těla a psychických procesů (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Podle Michalová (2016) a Zelinková (2015) mezi charakteristické znaky dysgrafie patří obtíže při napodobování a osvojování tvarů písmen, které může činit obtíže i ve vyšším věku; nesprávné držení těla při grafickém projevu; zafixovaný nesprávný úchop tužky, například úchop tužky nízko u špičky psacího náčiní nebo neuvolněný špetkový úchop s prolomeným ukazovákem představující vyšší fyzickou námahu pro svalové skupiny ruky, a dochází tak i k menšímu pohybovému rozsahu; špatný sklon tužky; neplynulost tahů a těžkosti při posouvání ruky po papíru; nečitelnost písemného projevu pro okolí i samotnou osobu s dysgrafií; kombinování psacího i tiskacího písma, nesoulad ve velikosti a tvaru písmen, nedodržování linie tahu, sklonu a psaní na řádku; nedokončení slov nebo písmen či úplné vynechání slova v psaném projevu; nepravidelné mezery mezi písmeny či slovy; hlasitý diktát písmen, pečlivé sledování tahů tužky; pomalé pracovní tempo i přes vynaložené úsilí.

Pokud budeme pracovat s jedincem s dysgrafií, je zcela klíčové snížení výstupů v psaní a zaměření se na opravdové znalosti. Při zadávání úkolů je vhodné volit nároky úměrně ke specifickým potřebám studenta. V souvislosti s dysgrafií je efektivní změnit poměr psané a ústní práce. Žádoucím způsobem ověřování výsledků učení může být ústní forma namísto písemné (Michalová, 2016).

Pokud je jedinec s dysgrafií vystaven psaní příliš dlouhých textů, negativním způsobem se tato skutečnost odrazí v kvalitě grafického projevu. Pokud bude k tomu všemu v časové tísní, jeho rukopis se může stát nečitelným. I mnozí dospělí s dysgrafií mají obdobné problémy s písemným projevem. Uvádí přetrvávající obtíže v pomalém tempu psaní a ve vybavování si

podoby písmen. I přes to, že se objem psaných textů s narůstajícím věkem snižuje, je psaní stále považováno za jednu ze základních dovedností (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

3.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha, která se projevuje zvýšenou specifickou dysortografickou chybovostí a obtížemi při aplikaci pravopisných pravidel i přes jejich dobrou znalost, přiměřený intelekt a běžné výukové postupy. Proces osvojování a upevňování pravidel gramatiky bývá oslabený. Velmi často bývá v kombinaci s dyslexií (Michalová, 2016; Zelinková, 2015).

V souvislosti s touto specifickou poruchou se objevuje snížený jazykový cit, který se projevuje sníženou schopností skloňování a časování určitých slov. Dítě není například schopno určit pád podstatného jména, špatně se ptá i přes znalost pádových otázek. Nebo zná vyjmenovaná slova, přesto nezvládá určit nebo vymyslet slova příbuzná. To vše vzniká na podkladě oslabeného jazykové citu (Zelinková, 2015). Další příčinou specifických obtíží bývá oslabení v oblasti sluchového vnímání a fonematického uvědomování (méně rozvinutá fonologická diferenciacie, sluchová paměť, analýza a syntéza, reprodukce rytmických struktur). Dalším podkladem poruchy může být nedostatečně rozvinutá funkce pravé mozkové hemisféry, kdy se obtíže mohou projevat v záměně písmen podobných si svým tvarem. Zhoršení obtíží může také nastat za přítomnosti poruchy dynamiky psychických procesů, tedy hyperaktivity nebo hypoaktivity, která se negativním způsobem promítá do písemného projevu v podobě zvýšené unavitelnosti a zhoršené schopnosti používat pravopisná pravidla (Michalová, 2016).

Specifická chybovost se projevuje především omezenou schopností vybavit si k hlásce příslušný grafém; nedostatečnou výbavností a záměnou grafémů hlásek, které jsou si zvukově nebo tvarově podobné; specifickou chybovostí na podkladě artikulačních nepřesností; komolením slov obsahující slabikotvorné hlásky r, l na podkladě logopedického deficitu; chybami na podkladě obtíží při vyslovování slov, u kterých dochází ke střídání měkké a tupé sykavky (s-š, c-č, z-ž); obtížemi v diferenciacie „měkkých“ a „tvrdých“ slabik na podkladě oslabeného sluchového vnímání (di-dy, ti-ty, ni-ny); přehazováním správného pořadí písmen a slabik; vkládáním písmen a slabik, které se do slov nehodí, především samohlásek do souhláskových shluků; absencí písmen, slabik nebo slov, kinetickou inverzí; nesprávnou aplikací diakritiky projevující se úplným vynecháním nebo špatným umístěním; nedodržováním mezer mezi slovy, jejich shlukováním nejčastěji spojováním zvrátého

zájmena se slovesem nebo slova s předložkou (Michalová, 2016; Zelinková, 2015; Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Podle Michalové (2016) můžeme u osob s dysgrafií pozorovat oslabení ve všech jazykových rovinách, a to v rovině **morfologicko-syntaktické**, která se týká tvoření vět podle pravidel gramatiky a jejich správné výslovnosti, správného užívání slovních druhů, skloňování a časování slov; **lexikálně-sémantické**, která zahrnuje uplatňování aktivní a pasivní slovní zásoby; **foneticko-fonologické**, která zahrnuje schopnost rozlišování jednotlivých hlásek a výslovnost, kvůli špatné výslovnosti může docházet k záměnám pořadí hlásek nebo slabik ve slově; **pragmatické**, která uplatňuje schopnost praktického užívání jazyka v běžných sociálních situacích.

S rostoucím věkem se také mění podoba specifické poruchy. Na prvním stupni, přibližně do třetího ročníku základní školy, se objevuje typická dysortografická chybovost projevující se v záměně tvarů podobných písmen, změnou pořadí písmen ve slově a v jeho následném zkomolení. Postupně s věkem specifických chyb ubývá, osoby se SPU ovšem stále potřebují vyšší časovou dotaci na písemnou práci. Pokud žáka nebo studenta vystavíme časovému tlaku, mohou se specifické obtíže znovu ve zvýšené míře projevit. Na druhém stupni začínají převládat gramatické chyby plynoucí z oslabení krátkodobé paměti, z problémů v automatizaci učiva nebo z fonologického deficitu. V praxi se osvědčuje ústní ověřování znalostí gramatických pravidel, kterým lze eliminovat psychickou zátěž spojenou se psaným projevem. Jmenované obtíže se netýkají pouze českého jazyka, ale i naukových předmětů a cizích jazyků. Problémy nastávají ve chvíli, kdy si žáci zapisují výklad učitele a nemají k dispozici zrakovou oporu. Žáci s dysgrafií mají obvykle dostačující pracovní tempo, ale v jejich písemném projevu se vyskytuje mnoho chyb, které si ani přes navýšení času na kontrolu, nedovedou najít a opravit (Michalová, 2016).

4 Specifické poruchy učení u studentů na vysoké škole

Všeobecně známým faktem v odborné veřejnosti je, že se SPU netýkají jen období dětství, ale mohou se projevovat celý život. Bylo prokázáno, že až u 70 % jedinců obtíže přetrvávají do období dospělosti (Michalová, 2016). Jak již bylo řečeno výše, SPU mají v dospělém věku jinou podobu nežli v dětství, přičemž jejich projevy je možno na základě včasné intervence kompenzovat (IDA, 2012; Michalová, 2016).

Byla provedena empirická studie, která se zaměřovala na potencionálně kompenzované skupiny studentů vysokých škol s dyslexií, kterým byla diagnóza stanovena v dětství a následně byla zahájena intervence. Obtíže u těchto studentů byly tak v různé míře zmírněny, přičemž nebyl pozorován významný rozdíl v dovednosti čtení a psaní ve srovnání s intaktní populací. Výsledky studie ukázaly, že dosahují nepatrně horších výkonů ve čtení a psaní. Bylo prokázáno, že dyslektičtí jedinci mají obtíže ve verbálních schopnostech, což může být pravděpodobně dáno tím, že mají omezenější zkušenosti se čtením a psaním. Dále bylo na základě věkově rozmanitého výzkumného vzorku, který se pohyboval v rozmezí 18 až 41 let, zjištěno, že čím byli účastníci starší, tím méně závažnější vykazovali obtíže ve čtení a pravopisu. Toto zjištění můžeme podložit faktem, že čím je člověk starší, tím disponuje bohatšími lexikálními znalostmi. Také se ukázalo, že dospělí dyslektici mají pomalejší a méně plynulé tempo čtení. Co se týká přesnosti čtení, pohybovali se v pásmu průměru. Deficit v oblasti čtení s porozuměním byl nepatrný. Obtíže se projevovaly pouze tehdy, kdy byl výkon měřen na čas (Reis et.al., 2020).

Jiný výzkum se snažil zjistit, zda vysokoškolsky vzdělaní lidé se SPU, kteří žijí v optimálních socioekonomických, vzdělávacích a kulturních podmínkách, nadále vykazují základní deficity ve čtení a psaní v dospělém věku. Bylo zjištěno, že dospělí lidé se SPU jsou schopni i přes přetrvávající základní deficity kompenzovat obtíže ve čtení a psaní. V úlohách zaměřených na čtení s porozuměním se neobjevovaly odchylky v ústním shrnutí obsahu textu či v odpovědích na otázky vztahujících se k textu v porovnání s intaktními čtenáři. Obě skupiny zachytily základní strukturu textu a nelišily se v žádných úlohách zaměřených na porozumění, což ukazuje na míru kompenzace čtenářských obtíží. Analýza plynulosti odhalila horší výsledky v rychlosti čtení a prozodii. Při měření přesnosti čtení bylo zjištěno, že přetrvává chybné dekódování slov. Osoby s dyslexií vykazují více chyb při čtení složitějších slabik nebo pseudoslov a také mají celkově pomalejší pracovní tempo. Ukázalo se, že jedinci se SPU produkovali výrazně více chyb v pravopisném testu. Při psaní eseje nebyly pozorovány rozdíly

v rozsahu práce, s výjimkou častějšího výskytu pravopisných chyb. Dospělí se SPU si vedli výrazně hůře ve verbálních dovednostech, a vykazovali tedy i nižší verbální IQ. Další oblast zkoumala kvalitu života. Skupina dospělých se SPU se lišila v subjektivním emočním prožíváním, přičemž osoby se SPU vykazovali více depresivních příznaků. Účastníci proto během svého vzdělávání vyžadovali vyšší míru podporu od rodiny a odbornou pomoc (Moojen et. al., 2020).

Další výsledky studie přináší informace o tom, do jaké míry jsou vysoce funkční dyslektici schopni kompenzovat své čtenářské obtíže. Všichni účastníci, s výjimkou jednoho, se v rámci čtenářského výkonu pohybovali v pásmu průměru. Jeden účastník své dovednosti v přesnosti čtení slov a porozumění textu vykazoval v pásmu nadprůměru. Můžeme konstatovat, že úplná kompenzace deficitů je spíše výjimkou (Deacon, Cook, Parrila, 2012).

Každý jedinec má ryze individuální projevy poruchy, proto se nemusí objevovat všechny symptomy, ale jenom některé nebo žádné, na což má vliv několik faktorů. Jedním z nich může být například míra kompenzace obtíží (Smečková, 2014).

4.1 Specifické projevy

„Specifické symptomy představují komplex příznaků, které jsou charakteristické pro daný, konkrétní typ specifické poruchy učení. Rozlišujeme tedy specifické symptomy dyslexie, dysgrafie, dysortografie atd.“ (Smečková, 2014, s. 21)

4.1.1 Obtíže ve čtení

Studenti se SPU mají obtíže v oblasti čtení. Tempo bývá průměrné, ale vážne složka porozumění, proto se musí ke čtenému textu několikrát vracet. Hlasité čtení bývá pro studenty méně komfortní než tiché čtení (Smečková, 2014). Výzkum objevil vysokofunkční dyslektiky, kteří čtou pomalu, ale s nenarušeným porozuměním. U další skupiny naopak nebylo narušeno tempo čtení, ale porozumění. Příčinou může být pravděpodobně příliš rychlé čtení v poměru k dovednostem, které omezuje správné zpracování slov k porozumění. Je možné, že někteří studenti čtou průměrnou rychlostí ve snaze své problémy se čtením skrýt před svými spolužáky. Tito účastníci nemusí žádat o navýšení času během zkoušek. Můžeme říci, že i v případě, že by požádali o čas navíc, mohou postrádat čtenářské strategie k tomu, aby tento čas efektivně využili (Deacon, Cook, Parrila, 2012).

„Vysokoškolští studenti s dyslexií si většinou osvojili čtení na úrovni sociální únosnosti z hlediska rychlosti. Závažnějším problémem zůstává porozumění čtenému textu, dovednost pracovat s textem ve smyslu získávat rychle informace, orientovat se v textu“ (Zelinková, 2012, s. 52).

4.1.2 Obtíže v psaném projevu

Psaný projev bývá hůře čitelný až nečitelný. V textech studentů se vyskytují gramatické chyby a tempo psaní bývá pomalejší. Jedinci mohou vyvíjet silnější tah na psací náčiní (Smečková, 2014). I přes dlouhodobou práci v průběhu základního a středního vzdělávání se u studentů vysoké školy stále objevují problémy s uplatňováním pravidel pravopisu i přes jejich dobrou znalost. V písemném projevu se může závažněji promítnout narušená vyjadřovací schopnost. Studenti tak mají problém se skládáním relevantních vět, s vytvořením osnovy a s udržení myšlenkové linie (Zelinková, 2012). Obecně lze říci, že kvalita textů studentů se SPU je horší než u studentů bez obtíží. Studenti ve svých písemných pracích více chybují v aplikování pravopisných pravidel a interpunkcí, jejich texty ale nepostrádají myšlenky, argumentační schopnosti a strukturu. Počet pravopisných chyb bývá v průměru 3 % z celkového obsahu textu. Slohové práce studentů s dyslexií mohou být svým rozsahem kratší nežli u studentů bez dyslexie. Další rozdíl v porovnání s kontrolní skupinou bez obtíží byl spatřen v tom, že studenti s dyslexií častěji volili kratší věty. S přibývajícím zátěží se prohlubují problémy s aplikací pravopisných pravidel a s výběrem slovních obrátů, čímž se snižuje výsledná kvalita práce a prodlužuje se doba na zpracování. Proto je vhodné předcházet zvýšenému tlaku a poskytnout studentovi dostatek času na práci (Connelly et. al., 2006).

4.1 Nespecifické projevy

„Nespecifické symptomy se mohou vyskytovat také u jiných vývojových poruch (např. vývojové dysfázie, syndromu ADHD). Pokud se ovšem neobjevují společně se specifickými symptomy, nemůžeme v daném případě hovořit o specifických poruchách učení“ (Vitásková, 2006 in Smečková, 2014, s. 101).

4.2.1 Oslabení krátkodobé paměti

Mezi jiné projevy můžeme řadit oslabení krátkodobé paměti, která snižuje úroveň zapamatování si určitých pojmů, krátkých vět, sdělení či pokynů. Ovlivňuje také čtení s porozuměním. V diktátu mohou selhávat kvůli oslabené krátkodobé paměti a neschopnosti udržet diktovaný text (Michalová, 2016). Oslabení krátkodobé paměti se negativně projevuje

při utváření myšlenkové osnovy v průběhu naslouchání, povídání, vystupování a psaní (Zelinková, 2012). Mohou mít obtíže udržet myšlenkovou linii při mluvním projevu nebo jim může činit obtíže poslouchat výklad a současně zapisovat. Dále si špatně pamatují jména a telefonní čísla (Smečková, 2014). Omezená je také schopnost vybavování si informací z dlouhodobé paměti a jejich převedení do psané podoby prostřednictvím pracovní paměti (Connelly et. al., 2006).

„Nedostatečně rozvinutá krátkodobá paměť může být jednou z příčin chyb při opisování textu, opisování číslic, zapomínání dílčích úkolů v denním životě (kam jdu, kam jsem co uložil...) i neschopnost udržet linii mluvení při vystoupení, plnění ústně zadávaných úkolů“ (Zelinková, 2012, s. 53)

4.2.2 Obtíže v oblasti sekvence a struktury, metakognitivních strategiích

Osobám se SPU činí problémy psaní a opisování čísel a slov ve správném pořadí. Není pro ně snadné organizování času, chodí pozdě na přednášky nebo na porady. Vyskytují se potíže při vyplňování formulářů, strukturování obsahu dopisů, zápisů a zpráv včetně schopnosti jasně vyjádřit své myšlenky (Smečková, 2014).

Dospívající a dospělé osoby se SPU mají často problémy v důsledku oslabení exekutivních funkcí, které se negativně promítají do kognitivního výkonu. Pokud jsou exekutivní funkce, jinak přezdívané metakognitivní strategie, dobře rozvinuté, umožňují jedinci určovat cíle, udržovat je aktivně v paměti, tento proces vědomě kontrolovat a chránit před čímkoliv, co by mohlo zamezit dosažení daného cíle. Dalším projevem může být obtížné vytváření strategií při řešení problému. Obecně mají jedinci se SPU problémy s rozvržením činností, častěji také podléhají prokrastinaci. Obtíže se projevují při učení a diferenciaci informací, které je důležité si osvojit, často se tak učí nepodstatné detaily, a v důsledku toho si nejsou schopni informace dostatečně zapamatovat. Problémy činí také vykonávání více aktivit najednou, kdy se neumí soustředit na obě činnosti současně (Michalová, 2016).

4.2.3 Obtíže v komunikaci

Narušení se může týkat obsahové i formální stránky řeči. Problémy mohou nastat v určitých komunikačních situacích, kdy může jedince značně limitovat nižší pojmová vybavnost, která ovlivňuje úroveň vyjadřovacích schopností. V oblasti výslovnosti se mohou objevovat perseverace sykavkových asimilací nebo obtíže v měkčení (Michalová, 2016).

Na vysoké škole se studenti se SPU neradi zapojují do diskusí ve třídě, můžeme zde spatřovat souvislost s obtížemi v porozumění (Niolaki et. al., 2020) Nedostatky v porozumění řeči zapříčiňují to, že člověk ztrácí myšlenkové souvislosti v komunikačním procesu. Deficit v receptivní složce řeči se projevuje sníženou schopností zachytit obsah přednášky nebo časově náročnějšího představení. Příčinou obtíží mohou být poruchy pozornosti a méně pružná slovní výbavnost. V reprodukci se taktéž projevují obtíže se slovní výbavností, ke které se často přidružuje artikulační neobratnost při vyslovování delších a složitějších slov. Do expresivní řeči se může negativně promítnout oslabená krátkodobá paměť a omezená schopnost soustředění včetně omezené schopnosti provádění dvou činností současně. V důsledku problémů v komunikaci může student působit nejistým dojmem, což u zkoušejících evokuje nepřipravenost. U studenta může vzniknout až psychický blok z vystupování na veřejnosti, který může vést k neúčasti v předmětech, kde je aktivní komunikace nedílnou součástí zakončení předmětu (Zelinková, 2012). Studenti se jeví více uzavřeně a vyhýbají se vyjadřování před ostatními. Mohou aplikovat vyhýbavé strategie. Na vině jsou většinou prožité negativní zkušenosti. Studenti zmiňovali úzkost ve spojitosti s nedůvěrou ve své schopnosti dokončit úkol a časově si rozvrhnout práci. Také uvedli, že si při přednáškách nemohli psát poznámky a potřebovali navýšení času na pochopení instrukcí. Negativní zkušenosti se špatným prospěchem se v jedinci mohou zakořenit tak hluboko, že mohou ovlivnit jeho další život. Problémy mohou přesahovat studijní oblast v podobě frustrací, nedostatku sebedůvěry a sebevědomí nebo izolací od ostatních (Niolaki et. al., 2020).

4.2.4 Oslabení zrakové a sluchové percepce

V oblasti zrakového vnímání se studenti se SPU mohou potýkat se špatnou orientací v textu, nemusí se jim dařit rychlé vyhledávání klíčových slov na stránce. Problémy mohou způsobovat texty psané netypickým písmem nebo nevhodné pozadí v podobě papíru odrážejícího světlo a špatného barevného kontrastu (Zelinková, 2012).

Deficit v oblasti sluchového vnímání způsobuje nedostatky v zachycení a porozumění proudu řeči v prostředí bohatém na sluchové vjemy. Přetrvávajícím deficitem z dětství může být zaměňování podobně znějících slov (tamtéž).

4.2.5 Oslabení v oblasti pohybu a percepce

Dospělí se SPU se mohou potýkat se zhoršenou rovnováhou, koordinací pohybů a celkově se špatným postojem těla. Tyto deficity se mohou objevovat při sportovních aktivitách, kde také mohou vykazovat horší prostorové a pravolevé orientační schopnosti. Dále se tyto

narušené pohybové vzorce mohou promítnout do způsobu sezení, čtení a psaní, což může mít za následek i vyšší unavitelnost (Smečková, 2014).

4.2.6 Oslabení pravolevé a prostorové orientace

Oslabení je patrné v pravolevé a prostorové orientaci na mapě, v méně známém terénu a uvnitř staveb. Orientují se s obtížemi na ploše a na těle. V obsáhlejších úkolech a v běžných situacích se levá a pravá strana stále pletou. Deficit ve zrakovém vnímání a pravolevé a prostorové orientaci může zapříčinit, že studenti hůře zachycují informace z prezentací (Zelinková, 2012).

4.2.7 Oslabení v oblasti časové orientace

Studenti mají problém s organizací práce a s odlišením, které záležitosti jsou přednější, a je tedy vhodné je splnit co nejdříve. Dále činí obtíže vnímat obsah výkladu a současně si vést poznámky. V porovnání s ostatními na takovou aktivitu spotřebují mnohem více energie, jsou tak unavitelnější a poté v úkolech více chybují (Zelinková, 2012).

V horším případě mají problém vyčíst časové údaje na hodinách. Mohou mít nepřesnou představu o čase, nejsou schopni si vytvořit časový plán dne a posoudit, kdy mohou mít všechny studijní povinnosti hotové. V důsledku toho představuje zkouškové období a průběh semestru zvýšenou psychickou zátěž (tamtéž).

4.2.8 Obtíže v oblasti pracovního tempa

Studenti se SPU mají podobnou zkušenost s tím, že jejich výkony vyžadují vyšší pracovní nasazení v porovnání s ostatními spolužáky. Devět z jedenácti účastníků uvedlo, že na úkolu pracují i několik dní, oproti ostatním, kterým stejný úkol trvá řádově několik hodin. Nadměrná pracovní zátěž vzniká v důsledku obtíží v písemném a mluveném projevu. Zdrojem problémů je například psaní seminárních prací, které vyžaduje schopnost vybrat klíčové informace z rozsáhlého množství textu (Denhart, 2008).

4.2.9 Poruchy pozornosti

Častou komorbiditou SPU jsou problémy se soustředěním, které může trvat jen krátkou chvíli. Studenti častěji pozastavují své činnosti, nejsou schopni dokončit započatou aktivitu a dopřávají si více pauzy. Svými projevy neklidu v podobě permanentních pohybů celého těla mohou rušit své okolí. Naopak se také nechají častěji vyrušit kvůli působení zvuků z okolního prostředí (Michalová, 2016).

V písemných pracích navíc může docházet ke kolísání výkonu kvůli oslabené pozornosti. Samotný proces psaní totiž vyžaduje rozdělení pozornosti na část grafomotorickou a sekvenční při spojování písmen do slov a představuje pro osoby se SPU zvýšenou náročnost (tamtéž).

4.2.10 Poruchy automatizace

V důsledku narušeného procesu automatizace si hůře osvojují vědomosti, schopnosti a dovednosti. Je potřeba studentům poskytnout více času na přechod od vědomé činnosti k bezděčné. Pozitivním aspektem je, že se naučí hledat jedinečné a kreativní způsoby, jak si osvojit potřebné poznatky (Zelinková, 2012).

4.2 Emocionální a sociální důsledky SPU v dospělém věku

Většina publikací a řada výzkumů se u jedinců se SPU zabývá obdobím dětství. Méně pozornosti je věnováno projevům poruchy u dospělých a interferenci do oblasti vzdělávání a běžného života. V dospělém věku zasahuje nejčastěji oblast vzdělávání, uplatnitelnost na trhu práce, vztah mezi partnery a rodičovství. Tito lidé bývají ve srovnání s intaktní populací častěji v napětí a neklidu. Mohou ve zvýšené míře trpět pocitem zlosti, zoufalství, bezmocnosti, přecitlivělosti, ukřivděnosti a sebelítosti. Dále mají obvykle nízké sebevědomí s tendencemi poddávat se strachu z neúspěchu (Michalová, 2016). Častěji tak osoby se SPU předčasně ukončují školní docházku a mají nižší pracovní status. Vyskytuje se u nich vyšší míra stresu, deprese a suicidální chování (Denhart, 2007).

Umět číst a psát je jedním z důležitých znaků gramotnosti. Mnoho dospělých tak mnohem častěji mluví o pocitech, které prožívají v důsledku dyslexie a dysgrafie, nežli o samotných problémech se čtením a psaním. Stěžejním tématem je pocit vlastní nedostatečnosti. Porucha se může stát stresorem, který se výrazně promítá do prožívání a následného chování jedince. Zde hraje významnou roli, do jaké míry jsou obtíže kompenzovány, jak s nimi dotyčný umí pracovat a jak moc je s nimi vnitřně vyrovnán. Pokud se obtíže projeví již v dětství a nebyly doposud patřičně kompenzovány, nemohou tak dospělí dosahovat vnitřního uspokojení. Naopak se jejich podlomené sebevědomí z dětství může stále ještě prohlubovat (Michalová, 2016).

Na příznivý vývoj negativně působí zažité zkušenosti a četné neúspěchy v dětství. Dospělý člověk se SPU si pamatuje na svá své nezdary, pocity bezmocnosti, negativní reakce vrstevníků, pedagogů a rodičů, kteří se „necítili být pyšní“ na své dítě. Rodiče často nevěřili v práci a snahu učitelů i jejich potomků. Obtíže s učením přičítali učitelům za nespravedlivý přístup a dětem za

jejich nedostatečnou snahu a pracovitost. Tyto vzpomínky z minulosti v člověku jen tak nevyhasnou a mohou představovat psychickou zátěž také v dospělosti. Projevují se sníženým sebevědomím a neustálými obavami z dalších nezdarů, což se také promítá do výsledného výkonu, který neodpovídá přípravě a znalostem studenta. Studenti vyzdvihli důležitost podpory sebehodnocení v období povinné školní docházky, která podle nich nese větší význam než jakékoliv nápravné programy SPU (Zelinková, 2012).

U dětí s poruchami učení se objevují kognitivní, emocionální a behaviorální obtíže. Problémy se projevují v myšlení, slabé pozornosti a soustředěnosti, nespavosti, snížené míře aktivity a interakce, nedostatku sebedůvěry, nízkém sebehodnocení, zasmušilosti, melancholii až depresivní náladou, emoční nestabilitou a narušenou schopností orientace v emocích. V oblasti behaviorální jsou to obtíže s chováním vyznačující se neklidem. Vyskytuje se jednání s prvky agrese, celkový neklid, nadměrná aktivita, hyperaktivita a vyšší míra delikvence (Hassan, 2015).

Časté negativní interakce ze strany spolužáků a učitelů v minulosti vedly k nízkému sebevědomí a pocitu osamělosti, který doprovázela naučená bezmocnost. Někteří si připadali hloupě, zklamaní sami sebou, odstrčení nebo izolovaní ve srovnání s ostatními vrstevníky. Přibližně polovina studentů zažila slovní napadání v podobě nadávek nebo škádlení. Z hlediska sebehodnocení měl pozitivní dopad moment stanovení diagnózy „dyslexie“. Najednou sobě i ostatními mohli lépe vysvětlit důvod svých obtíží, které netkví ve snížené inteligenci, a díky tomu se již nepovažovali za hloupé (Glazzard, 2010).

Další výzkum potvrdil negativní zkušenosti osob s dyslexií ze svých dětských školních let. I jako dospělí si s sebou nesli řadu traumat v důsledku ponižování a nedostatku pochopení ze strany učitelů. V menší míře zastoupení se objevovala podpora od vybrané skupiny pedagogů, kteří se o své svěřence nepřestali starat ani po ukončení povinného vzdělávání a stali se jejich celoživotními lektory v oblasti dalšího rozvoje. Mnozí dyslektici ve škole opravdu strádali a cítili se bez podpory (Alexander-Passe, 2016). Je tedy třeba stanovit jednotné terapeutické aktivity, které by se daly implementovat napříč vzdělávacím systémem. V současném integrovaném způsobu vzdělávání jsou žáci a studenti se SPU většinou zařazováni do hlavního vzdělávacího proudu mezi ostatní vrstevníky a očekává se, že si bez větších problémů osvojí stanovené znalosti a dovednosti. Kromě toho, že se učí, dochází k rozvoji jejich osobnosti, která se formuje na základě interakce s okolím. Negativní důsledky může mít vzrůstající soutěživost mezi spolužáky společně s omezenou schopností zvládnutí školních požadavků stejně rychle a efektivně jako ostatní (Fyodorova-Radicheva, 2021).

Empirický výzkum zabývající se dětskými zkušenostmi dospělých dyslektiků potvrdil negativní zkušenosti v podobě ponižování nebo šikany od spolužáků a učitelů, což se následně promítlo do nízkého sebevědomí a dalších emocionálních symptomů. Tyto dlouholeté zkušenosti, devíti a víceleté školní docházky, období četných neúspěchů, mohou zanechat celoživotní šrámy na duši. V některých případech mohou vést k posttraumatické stresové poruše projevující se vyhýbavým chováním a úzkostí ke školnímu prostředí. Mezi absolventy vysoké školy i mezi osobami bez vysokoškolského vzdělání se v souvislosti s návratem do školy z pozice rodiče znovu objevovali úzkosti, zášť, hněv, pocit bezmocnosti poznaný v dětství. Méně vzdělaní účastníci prožívali menší úzkost nežli osoby s vysokoškolským vzděláním (Alexander-Passe, 2015).

Osoby s dyslexií se během svého života setkají s řadou neúspěchů, které mohou snížit subjektivní pocit spokojenosti a pocitu štěstí. Důležité je najít zdroje podpory v sobě v podobě psychické odolnosti, ale v okolí. Studie se u polských vysokoškolských studentů s dyslexií zaměřila na důležitost resilience a podpory sociálního okolí pro pocit životní spokojenosti a štěstí. Výsledkem studie bylo zjištění, že studenti s dyslexií se jeví méně spokojeni, vykazovali méně pozitivních emocí a nekonstantní úroveň odolnosti a zároveň i nižší míru emoční podpory a všeobecně sociální podpory. Studenti s dyslexií měli emocionální obtíže i navzdory značným akademickým úspěchům. Nižší míra sociální podpory zdůrazňuje důležitost podpory ze strany akademických pracovníků. Předpokládá se, že participanti s vyšší mírou resilience a subjektivně vnímanou sociální podporou jsou v životě spokojenější a šťastnější (Kalka, Lockiewicz, 2018).

Každá osoba se SPU se s obtížemi vyrovnává individuálním způsobem. Specifické poruchy učení mohou působit jako celoživotní zátěž, která se dlouhodobě promítne do osobnosti člověka. Do jaké míry, záleží na dosavadním vývoji od předškolního do dospělého věku. V tomto ohledu člověka na prvním místě formuje pomoc, podpora a důvěra ze strany úzké i širší rodiny. Na druhém místě jsou to učitelé, kteří mohou žákovi nebo studentovi přispět nebo přitížit. Řada studentů vysokých škol připouští, že bez pomoci pedagogů by nemuseli úspěšně ukončit už základní nebo střední školu včetně maturitní zkoušky. Neměli bychom zapomínat ani na přátele, vedoucí zájmových činností a další osoby, jimiž se každý obklopuje. V pozdějších letech jsou to také partneři a kolegové z práce (Zelinková, Čedík, 2013).

4.2.1 Způsoby zvládání zátěže

Můžeme rozlišit čtyři způsoby zvládání zátěže, spojené se SPU, a to vytěsnění, sebelítost, nekonečný souboj a vyrovnání se (Zelinková, Čedík, 2013).

Vytěsnění

Jedním z obranných mechanismů je snaha o vytěsnění negativních zážitků. Osoby sami sebe přesvědčují o tom, že i přes některé nezdary v minulosti, je aktuálně vše v normě. Potlačení vědomého obsahu do nevědomí může představovat jistý problém. Pocit selhání může člověka ochromit v momentě, kdy to nejméně čeká. Příkladem jsou náročnější životní situace jako jsou důležité pohovory nebo výběrová řízení. Mohou to být také momenty, ve kterých člověk v minulosti zažil neúspěch. Příkladem jsou zkoušky nebo testy, při kterých mohou znovu na povrch vyplavat vytěsněné pocity nezdaru, které mohou být podnětem pro nepřiměřenou reakci útoku nebo úniku. Útok představuje agresivní chování vůči sobě nebo ostatním, což může vyvolat rozpaky v okolí. Únikem v tomto případě může být neúčast na přednáškách nebo seminářích (Zelinková, Čedík, 2013).

Aby člověk mohl pomyslně jít dál a nesetřval v bludném kruhu problémů, je důležité o vytěsnění hovořit, situaci nezlehčovat a svěřit se svým blízkým, přátelům nebo odborníkovi o svých pocitech a nepříjemných zkušenostech. Při upozadění obtíží může dojít k neurotizaci a somatizaci projevující se bolestmi hlavy apod. (tamtéž).

Sebelítost

Nejzávažnějším způsobem interpretace obtíží je sebelítost. Jedinec za vším neúspěchem vidí SPU, uvádí jej jako důvod, proč nemohl studovat nebo nalézt vysněné pracovní místo. Příčinou neúspěchu jsou spíše výmluvy, nezáměr sebe rozvíjet, klást si cíle, experimentovat a snažit se v nějaké činnosti vyniknout. Důvodem může být negativní očekávání vlastního neúspěchu a podceňování. Každý jedinec má v sobě nějaký potenciál, který je zapotřebí objevit, a není nutné podléhat pocitu neschopnosti (tamtéž).

Souboj

Dalším obranným mechanismem je vedení celoživotního souboje se SPU. Zdolávání překážek může do jisté míry člověka posílit, ale i psychicky a fyzicky oslabit. Je důležité si uvědomit, za jakou cenu člověk podstupuje takovou zátěž, kdy například málo spí, jí, je sociálně izolován, nemá své zájmy a stále se jen učí a pracuje na svém rozvoji. V některých případech dokončí vysokou školu za cenu psychických problémů. Prvními varovnými signály jsou

nedostatek kvalitního spánku, bolest hlavy, třes v rukou a nechutenství. Pokud osoba dojde na pokraj svých možností, musí v sobě najít sílu si přiznat, že existují cíle, které jsou příliš vysoké. Může dojít k uvědomění, že nedosažení vysokoškolského titulu není životní prohrou a ani zárukou životní nespokojenosti (tamtéž).

Vyrovnaní

Ideální formou je vyrovnaní se se SPU, což je dlouhodobý proces plný negativních, ale i pozitivních zkušeností. Obsahuje schopnost připustit si obtíže, uvědomit si pozitivní a negativní aspekty, které přináší. Jedinec k této fázi může dospět až na střední nebo vysoké škole či v zaměstnání. Pokud disponuje nadprůměrným intelektem, může si vytvořit kompenzační mechanismy. Pokud setká se školním prostředím s nízkými nároky, problémy nemusí vůbec nastat. Jestliže jsou na osobu kladeny vyšší požadavky, než na které byla zvyklá, mohou se obtíže v určitém rozsahu projevit. Rozhodující je, jestli jedinec zvolí účinné strategie k řešení situace. Předpokladem je také pomoc a podpora rodiny a přátel. Důležité je mít možnost s nimi problémy sdílet, což může představovat určitou úlevu, ale nemusí být efektivním řešením. Někdy je zkrátka zapotřebí vyhledat pomoc odborníka (Zelinková, Čedík, 2013).

Mnozí dyslektici o sobě samých pochybují a nerealisticky uvažují o svém potenciálu. Velký počet účastníků ani obdržení titulu vysokoškolského vzdělání nevnímají jako dostatečný počín k tomu, aby se cítili úspěšně. Někteří dokonce uvedli, že jejich školní problémy jim dodaly motivaci k tomu, aby toho v životě hodně dokázali (Neil Alexander-Passe, 2015). Co se týká dospělých úspěšných dyslektiků, mnozí zažívali vysokou míru podpory od rodičů, která jim výrazně pomohla dosáhnout uspokojení a vyvážit tím negativní aspekty spojené se specifickou poruchou (Alexander-Passe, 2016). Dalším klíčem k úspěchu může být zjištění, že osoby s dyslexií jsou zvyklé více riskovat. Mnohem častěji totiž v minulosti zažívali neúspěch a uměli jej využít jako nástroj, prostřednictvím kterého se v životě učí, v porovnání s ostatními pracovníky, kteří se vůči vystavování riziku stavěli odmítavě, protože se obávali neúspěchu. V důsledku tohoto způsobu myšlení byli méně úspěšní (Alexander-Passe, 2016).

Stěžejní je o SPU hovořit, aby je člověk mohl vzít jako součást svého života a našel kompenzační strategie, které mu vyhovují. Plné uvědomění si svých obtíží je základem pro sebevědomí. Jedinec se tak například lépe vyrovná s myšlenkou, že se v porovnání s ostatními musí učit déle, a přesto dosahuje horších výsledků. Pokud člověk promlouvá sám k sobě, měl by se vyhýbat zápornému vnitřnímu dialogu, protože způsobuje negativní chování. Každý by se měl umět za něco pochválit. Pocit úspěchu působí léčivě a motivuje. Negativa bychom

neměli potlačovat, ale zároveň bychom se měli snažit vyzdvihnout pozitiva (Zelinková, Čedík, 2013).

„Je třeba mluvit nejenom o tom, co vám dyslexie vzala a o co vás ochudila, ale také o tom, co vám přinesla, čím se odlišujete v dobrém slova smyslu. Nejde o to se omlouvat, hledat odpuštění, ale o to zdůraznit odlišnosti. K tomu je nezbytné umět vysvětlit podstatu skutečných obtíží. Pokud toho člověk není schopen, nemůže se účinně obhájit.“ (Zelinková, Čedík, 2013, s.47-48).

Další obtíže mohou přetrvávat v oblasti sociálních vztahů, kdy může mít jedinec problém s přizpůsobením se ostatním. Na vině může být častá kombinace SPU s poruchou aktivity a pozornosti s hyperaktivitou. V důsledku toho nemusí působit klidným dojmem, jejich chování může rušit okolí. V sociální oblasti se mohou objevovat časté změny nálad, deficity v sebeovládání a míře a četnosti impulzivního chování, která mohou eskalovat až do afektivních reakcí (Michalová, 2016; Bartoňová, 2012). Obtíže nastávají při rozvrhování činností, často zapomínají a bývají roztržití. Složitěji se přizpůsobují ostatním a činí jim obtíže respektovat autoritu (Bartoňová, 2012).

Můžeme říci, že důsledkem SPU mohou být sociální bariéry a vztahové problémy s jejich rodinami, pedagogy, vrstevníky a širším sociálním okolím. Problémy se objevují již od počátku školní docházky přes střední vzdělávání až po vysokoškolské. Překážky mohou vznikat v důsledku atypického chování, které nemusí být okolím chápáno. Časté negativní zkušenosti společně s nepochopením okolního prostředí spoluutváří osobnostní faktory jedince. Nepříjemné zážitky a neúspěchy zažívají mnohem častěji než ostatní a mají nesporný vliv na sociální a emocionální oblast po celý jejich život. Podpora směřovaná ke studentům se SPU by měla být komplexní a měla by obsahovat úpravu podmínek pro studijní práci, možnost používání kompenzačních pomůcek, vlastní reedukaci a poskytování poradenství studentům, popřípadě rodičům, aby zvládali dlouhodobé zápolení se SPU (Viktorin, 2022).

5 Poradenství pro studenty se SPU na vysoké škole

System vzdělávání na vysokých školách funguje v České republice podle aktuální české legislativy, mezinárodních dokumentů a na základě demokratických hodnot zaručující rovný přístup, nikoliv diskriminaci z důvodu pohlaví, zdravotního stavu a individuálních vzdělávacích potřeb (Ludíková, 2015).

Rovný přístup pro všechny je zakotven ve vysokoškolském zákoně (Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů), ve kterém jsou vysoké školy zavázány plnit kroky k zajištění rovných příležitostí studia v podobě podpůrných opatření. Dále se univerzita řídí antidiskriminačním zákonem (Zákon č. 198/2009 Sb.), o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů. Zákon o vysokých školách nedefinuje konkrétní úpravy přístupu ke studentům, nicméně dává vysokým školám právo si tvořit vlastní vnitřní předpisy (Ludíková, 2015; Michalík, Škurek, 2014).

Dalším důležitým dokumentem pro umožnění studia osobám se specifickými potřebami či sociálním znevýhodněním je „Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením“ z roku 2005. Na základě toho se mohou upravovat podmínky pro přijímání ke studiu, poskytují se technické a netechnické pomůcky, zabezpečují se asistenční, předčitatelské nebo tlumočnické služby. Mezi další nabízené činnosti patří psychologické, speciálně pedagogické, profesní a sociálněprávní poradenství (Ludíková, 2015).

Vstup na vysokou školu představuje pro všechny studenty nároky na adaptaci v novém prostředí, na jinou formu a organizaci studia. Proces přizpůsobování se změnám je ještě náročnější pro osoby se specifickými potřebami. Na vysoké škole se již očekává větší soběstačnost, samostatné shánění a vytváření materiálů ke studiu včetně plnění seminárních nebo jiných písemných prací (Ludíková, 2015). Někteří vyučující považují specifické obtíže za zahálčivost nebo záminku k vykonání zkoušky za minimální úsilí. Mezi vysokoškolskými pedagogy se také objevoval názor, že student, který nevládá plnit stanovené požadavky stejně jako ostatní, by neměl studovat vysokou školu (Zelinková, 2012).

Studenti se specifickými potřebami musí pro splnění svých povinností naopak vynaložit mnoho úsilí, proto by univerzita měla vytvářet podmínky pro vyrovnání příležitostí v podobě vytvoření individuálního studijního plánu, speciálně pedagogické nebo jiné odborné podpory (Ludíková, 2015).

Univerzita Palackého již několik let pracuje na vytváření perfektních podmínek průběhu studia pro osoby se specifickými potřebami. Právě Centrum podpory studentům se specifickými potřebami (Centrum) se zaslouhuje o vytvoření přístupného prostředí, např. pomocí koncipování individuálního studijního plánu. Nabízí všem uchazečům, studentům a učitelům bezplatné konzultační, poradenské nebo terapeutické služby, které jsou řízené celouniverzitně (Ludíková, 2015).

Řada studentů váhá ohledně požádání o přizpůsobení průběhu studia. Nejčastěji se obávají toho, že budou v důsledku SPU diskriminováni. Univerzita by proto měla vytvářet místo, které oceňuje a vítá odlišnost. Je vhodné šířit osvětu v oblasti SPU, která by vyzdvihla potřebu přizpůsobení studia u studentů se specifickými potřebami. Mohly by se tak eliminovat nejrůznější sociální bariéry a případně i diskriminační tendence ze strany okolí. Studenti se SPU, kteří využili služeb podpory, hovořili o osvědčených učebních strategiích v průběhu studia, kterými je vyšší časová dotace na práci, poslech audioknih, využití služeb zapisovatelů a lektorů (Denhart, 2008).

5.1 Centrum podpory studentům se specifickými potřebami

Centrum funguje na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci od roku 1996 a spadá pod Ústav speciálně-pedagogických studií. Pohnutkou pro založení Centra byly potřeby studentů se specifickými potřebami v souvislosti s novými právními normami a integračními a inkluzivními tendencemi na vysokých školách. V dnešní době eviduje přes sto studentů napříč všemi fakultami (Pastieriková, 2014).

Centrum v letech 1996 až 2012 neslo označení Centrum pomoci handicapovaným a mělo také jinou právní oporu. V roce 2014 přijalo Směrnici rektora UP (Pastieriková, 2014). Jak již bylo řečeno výše, univerzita si vytváří vlastní předpisy v souladu s vysokoškolským a antidiskriminačním zákonem. Univerzita Palackého v Olomouci zveřejnila Směrnici rektora UP o uchazečích a studentech se specifickými potřebami. Směrnice reaguje na potřebu odstraňovat bariéry způsobené zdravotním postižením nebo ostatními speciálně vzdělávacími potřebami a vytváří tak adekvátní podmínky pro přijímací řízení, průběh studia a skládání zkoušek (Michalík, Škurek, 2014).

Účelem směrnice rektora není, jakkoliv zlehčit studentům se specifickými potřebami studium, ale pomoci jim, aby mohli podávat lepší výkony při prokazování svých studijní vědomostí, schopností a dovedností (Michalík, Škurek, 2014). Obsahem směrnice je seznam koordinátorů,

výčet služeb v průběhu studia, způsoby možných úprav podmínek zkoušky či zakončení předmětů (Pastieriková, 2014).

O službu mohou požádat uchazeči o vzdělávání, studenti nebo osoby zúčastňující se celoživotního vzdělávání se specifickými potřebami v jakémkoliv z fakult Univerzity Palackého v Olomouci. Studenta se specifickými potřebami můžeme definovat jako jedince se zdravotním postižením, které představuje jakékoliv tělesné, smyslové nebo duševní postižení s minimální délkou trvání jednoho roku; dále se specifickými poruchami učení a pozornosti nebo poruchami chování; narušenou komunikační schopností; chronickým psychickým a somatickým onemocněním nebo oslabením; poruchami autistického spektra; nadáním a mimořádným nadáním; odlišným kulturním prostředím či s odlišnými sociálními podmínkami (Směrnice rektora, 2014; Pastieriková, 2014). Dále mohou služby využít rodiče a učitelé žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se ucházejí o vysokoškolské studium; pedagogičtí pracovníci i zaměstnanci bez pedagogického vzdělání na Univerzitě Palackého v Olomouci; intaktní studenti, kteří se zajímají o problematiku osob se specifickými potřebami s možností účasti na kurzech týkajících se přístupu k těmto studentům (Pastieriková, 2014).

Studentům může děkan na základě jejich specifických potřeb umožnit alternativní plnění některých studentských povinností. Podmínkou uzpůsobení podmínek je písemná žádost studenta. Nesmí tím ale studentovi vzniknout neoprávněná výhoda. Je tedy nepřístupné zjednodušovat obsah potřebných vědomostí a dovedností pro úspěšné zvládnutí povinností studia (Směrnice rektora, 2014; Michalík, Škurek, 2014).

Hlavním cílem Centra je poskytovat pomoc, podporu a usnadňovat integrační proces studentům se specifickými potřebami na vysoké škole (Pastieriková, 2014).

Služby Centra obsahují uzpůsobení podmínek konání přijímacích zkoušek na vysokou školu; diagnostiku SPU pomocí Baterie testů pro diagnostiku SPU u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium (DysTest); funkční diagnostiku zjišťující úroveň funkcí potřebných pro čtení, psaní a počítání prováděnou speciálním pedagogem; poradenství v oblasti organizačních studijních otázek; navržení doporučení k modifikaci výuky a ověřování znalostí; informování všech pedagogů ohledně specifických potřeb daného studenta; nabídku vzdělávání účastí v programu „Já na to mám“ rozvíjející kognitivní a jazykové dovednosti; doporučení navýšení časové dotace na práci; nabídku služeb zapisovatele; adaptaci studijních materiálů; poskytnutí kontroly pravopisu studentských prací; možnost zapůjčení diktafonu nebo notebooku; uzpůsobení státních závěrečných zkoušek; nabídku kurzů pro studenty i pedagogy

Univerzity Palackého v Olomouci a poradenství pro pedagogy (Centrum podpory studentů se specifickými potřebami, 2023).

5.2 Úprava podmínek studia a možnosti služeb

5.2.1 Uzpůsobení podmínek přijímacích zkoušek

Uchazeči o studium s požadavkem o zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb musí k elektronické přihlášce přiložit potvrzení a uvedených zdravotních či jiných skutečnostech. Po podání žádosti předá studijní oddělení informace Centru. Zaměstnanec Centra má za úkol studenta oslovit, informovat se o podobě a závažnosti specifických potřeb a navrhne děkanovi dané fakulty opatření k úpravě přijímacích zkoušek. V případě přijetí studenta informuje studijní oddělení a ředitele Centra (Směrnice rektora, 2014). Úpravy se týkají zejména poskytnutí vyšší časové dotace na práci nebo zvětšení testového materiálu (Krejčová, 2019).

Podle Pastierikové (2014) lze ústní zkoušku modifikovat způsobem náhrady ústní formu zkoušky za písemnou a naopak; zajištění individuální zkoušky místo hromadné, nebo alespoň omezení počtu studentů ve skupině; nabídky alternativního časového plánu zkoušek s možností rozložení zkoušek nebo jejích částí do několika dní; poskytnutí služby tlumočnicka nebo asistenta pro práci s textovým materiálem; umožnění delšího času na práci v rámci písemných nebo praktických zkoušek, přičemž navýšení musí být kratší nebo stejně dlouhé jako je trojnásobek předpokládaného časového limitu; poskytnutí alternativní formy zadání v podobě úpravy velikosti a barvy textu nebo převedení do elektronické formy apod.; zajištění technických zařízení (např. počítač s hlasovým výstupem); připravení podmínek pro konání zkoušky v jiné místnosti; umožnění individuální přestávky během zkoušky.

5.2.2 Průběh uzpůsobení podmínek studia

Každý student se specifickými potřebami má svého koordinátora, který na základě požadavku studenta pomáhá s tvorbou individuálního studijního plánu. Zaměstnanec Centra se studentem konzultuje zápis předmětů daného semestru a pomáhá zhodnotit vhodnost jejich volby vzhledem ke svým specifickým požadavkům (Směrnice, 2014).

Garanti jednotlivých programů (popřípadě oborů) jsou povinni po předchozí žádosti ředitele Centra nebo zprostředkovaně přes koordinátora poskytnout na dva semestry dopředu podrobnou anotaci předmětů, která se by se měla shodovat s nastaveným individuálním studijním plánem. Mezi další povinnosti garantů patří uvedení doporučené studijní literatury a vyučujících daných předmětů (Michalík, Škurek, 2014). Koordinátor Centra seznámí před

zahájením nebo krátce po zahájení semestru všechny vyučující se skutečností, že mají ve své skupině studenta se specifickými potřebami. Dále nabídnou vyučujícím poradenství a zodpoví jim všechny otázky týkající se např. didaktických metod (Směrnice, 2014).

Vysokoškolský pedagog je zavázán k tomu, aby minimálně tři dny před konáním písemného testu nebo jiného nerealizovatelného úkolu studentem navrhl technologické varianty nebo alternativní plnění úkolu (Směrnice, 2014). Zkoušející má povinnost den před uskutečněním zkoušky informovat ředitele Centra nebo jinou osobu, které jsou povinnosti ohledně uzpůsobení zkoušky studentům se specifickými potřebami svěřené, proto, aby Centrum mohlo studentovi poskytnout specifické podmínky např. pro užívání speciálních pomůcek určených výhradně pro primární účely (Michalík, Škurek, 2014). Student má k dispozici studijní materiály nebo speciální didaktickou techniku v určitých předmětech v souladu s individuálním studijním plánem (Směrnice, 2014)

Speciální zkušební místnost (především Centrum) je určena uchazečům a studentům se specifickými potřebami pro účely zkoušení a testování, a to v případě, že není možné je zařadit do studijní skupiny vzhledem k nutnosti využít speciální pomůcky nebo asistenci apod. Zároveň jsou studenti povinni oznámit, že jsou uživateli speciálních pomůcek (např. notebooku s hlasovým výstupem). Ředitel Centra má zodpovědnost za to, že studenti neporušují obecné zásady zkoušení a nezneužívají svá speciální zařízení k jiným než primárním účelům sjednaných v individuálním studijním plánu. Je možné, že z těchto důvodů Centrum studentovi poskytne pomůcky z inventáře univerzity a speciálně jej uzpůsobí k jeho potřebám (Michalík, Škurek, 2014).

5.2.3 Poradenské služby v průběhu studia

Výše bylo zmíněno, že specifické poruchy učení řadíme do skupiny poruch, které vedou ke vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Vzhledem k tomu, že se SPU netýkají pouze obtíží s učením, ale mají psychologickou souvislost s vnitřní kongruencí a sociálními aspekty jedince, je toto téma poměrně naléhavé. Nízká míra sebehodnocení může negativně ovlivnit i motivaci k učení, což představuje určitý faktor neúspěchu. U studentů se SPU by se mělo pracovat na motivaci k učení a současně také na kompenzaci pocitu vlastní nedostatečnosti v souvislosti s porovnáváním svých kognitivních schopností s ostatními. Tento jev s sebou nese požadavek na podrobné zjišťování jeho příčin pro nasměrování metodiky a terapeutické činnosti. V tomto kontextu je nutné pracovat se silnými stránkami. Jak bylo řečeno výše, u těchto jedinců byla

zjištěna vyšší míra kreativních schopností, které by se měly využít pro zdravý a harmonický rozvoj osobnosti (Fyodorova-Radicheva, 2021).

I deficitní oblast může člověka pozitivním směrem rozvíjet. Jedinec kvůli svým slabým stránkám hledá další možnosti kompenzace obtíží, a může tak objevit své přednosti. Příkladem je situace, kdy jedinci činí obtíže čtení psaných textů. Je tedy nucen si texty pamatovat a stane se tak lepším řečníkem. Protože je osoba se SPU nucena k častější kontrole psaného, může si tak osvojit vlastnost, jakou je svědomitost. Další získanou vlastností plynoucí z organizování jednotlivých aktivit a materiálů potřebných k dané činnosti je určitá systematičnost a uspořádanost. Dále může nabýt určitou zkušenost s plánováním aktivit, přičemž ty více náročné vykonává nejdříve a méně náročné později, kdy se již mohou projevovat známky únavy (Krejčová, 2019).

Univerzitní studium je pro každého člověka určitým mezníkem v životě. Je to období bohaté na nové zážitky, poznatky a možnosti seberozvoje. Neodmyslitelně sem také patří i negativní zkušenosti a stavy napětí vyvolané překážkami, které se v průběhu studia objevují (Michalík, Škurek, 2014).

Práce s dospělými lidmi se SPU spočívá v otevření témat, jako jsou vlastní zkušenosti, příčiny psychického napětí a úzkostí spojených s dyslexií. Není možné hledat možnosti kompenzace studijních nebo pracovních problémů, pokud je jedinec svazován svým negativním prožíváním. Nejdříve je nutné se uvolnit, rozhovořit se o svých pocitech, pozitivních a negativních stránkách dyslexie a s danou skutečností se vnitřně vyrovnat. Až poté je vhodné zahájit další intervenci (Krejčová, 2019).

Služby v oblasti poradenství pro studenty se SPU zahrnují analýzu komunikační techniky (psané a mluvené řeči), dále návrh alternativního stylu nebo techniky; psychologický rozbor obtíží, sekundárních symptomů SPU; poskytnutí materiálních a technických podmínek; nabídku seminářů a kurzů, individuálních sezení; zjišťování preference učebního stylu (Smečková, 2014). Efektivním způsobem učení pro osoby se SPU může být diskuse nad tématem, která může předcházet studování a memorování mnohastránkových textů. Studenti proto mají potřebu častěji konzultovat s vyučujícím (Krejčová, 2019).

„K tomu můžete zdarma využít služby odborníků jednotlivých detašovaných pracovišť na UP, jako je například Studentská právní poradna, Psychologická poradna pro studenty a zaměstnance UP, Vysokoškolská sociálně-právní poradna, Centrum poradenské služby CMTF, Poradna k otázkám zdraví a životního stylu, Profesionálně poradenská centra na FF a FTK, Centrum

prevence rizikové virtuální komunikace a další.“ (Pastieriková, 2014, s. 27)

5.2.4 Možnosti podpory a hodnocení studijních kompetencí

Při studiu na vysoké škole je důležité, aby samotný student sám formuloval návrh, jak modifikovat podmínky studia tak, aby zvládal samostatně pracovat. V rámci diagnostiky na vysoké škole se osvědčuje funkční diagnostika, kterou rozumíme pozorování situací, při kterých student dokáže dobře fungovat. Je vhodné, aby si student sám určil, co potřebuje při účasti na přednáškách, během studia a skládání zkoušek. Velmi často se jedná i o poměrně jednoduchou podporu (Krejčová, 2019).

„Musí projevit 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 studuje“ (Krejčová, 2019, s. 218). V několika případech plně postačuje navýšení časového limitu na práci, aby měli klid na realizaci zkoušky, což s sebou nese požadavek samostatné místnosti, aby se navzájem s ostatními spolužáky nevyrušovali (Krejčová, 2019).

Každý student si domluví s vyučujícím na podpůrných opatřeních a specifických podmínkách ke splnění daného předmětu. Pokud student nedisponuje dostatkem materiálů ke studiu, nemá jasno a přehled v učební látce, měl by mít možnost konzultovat s přednášejícím (Zelinková, 2012).

Služby v oblasti hodnocení studijních kompetencí pro studenty se SPU spočívají v přizpůsobení podoby zkoušky s možností preference ústní zkoušky místo písemného testu a obráceně (Smečková, 2014). Problémy se mohou projevovat při písemném zkoušení, zejména u těch testů, které vyžadují rozsáhlé psaní nebo jsou vytvořeny v online podobě s přísným časovým limitem (Krejčová, 2019). Překvapivě také testy s volbou odpovědí mohou studentům způsobovat obtíže, častěji totiž chybují v důsledku nepřesného čtení, nikoliv v důsledku nedostatku vědomostí. Oproti tomu intaktní studenti mají tuto formu testování v oblibě, a to díky možnosti tipování v případě, že neznají odpověď. Striktně časově omezené úkoly jen stupňují psychické napětí, které může studenta natolik blokovat, že se není schopen aktivizace a soustředění se na text (Krejčová, 2019).

Dále mohou studenti využít podpůrné opatření v podobě **zvýšení časového limitu** na splnění práce (Smečková, 2014). Studenti a uchazeči mají po předchozí žádosti nárok na navýšení časové dotace, o které rozhoduje ředitel společně s vyučujícím. U zkoušky toto prodloužení

časového limitu nesmí přesáhnout trojnásobek standardního času určeného pro ostatní studenty (Směrnice, 2014).

Studentům je možné zprostředkovat **lektora a konzultanta** (Smečková, 2014). Pokud studentovi nevyhovují didaktické metody přednášejícího, může po domluvě s kantorem a koordinátorem Centra vybrat jednoho ze zaměstnanců katedry jako lektora. Lektor má za úkol podat studentovi modifikovaný výklad a poskytnout odpovědi na nejasnosti (Směrnice, 2014).

Zájemcům mohou být poskytnuta různá **technická zařízení**, mezi které nejčastěji patří notebooky, speciální softwary umožňující převedení mluvené řeči do psané formy a diktafony. V průběhu studia jsou využívány různé podpůrné prostředky, například počítač s hlasovým výstupem nebo převod mluvené řeči do textové podoby. Někteří studenti si oblíbili nahrávání přednášek na diktafon (Krejčová, 2019).

Mimo jiné je možné studentovi povolit, aby si pořídil **zvukovou nahrávku** pokynů zkoušejícího (Smečková, 2014). Otázkou však zůstává, do jaké míry je pořízení nahrávky z výuky komfortní pro samotného přednášejícího, proto ne vždy může dát své svolení (Zelinková, 2012).

Je dovoleno používat **literaturu, výkladové slovníky** apod. (Smečková, 2014). Dalšími pomůckami mohou být překladače, slovníky cizích slov, synonym nebo spisovného českého jazyka. Posloužit může také e-kniha, audiokniha, učení formou e-learningu, které se může stát příjemnou, zábavnou a edukativní aktivitou (Krejčová, 2019).

Někteří studenti preferují pouhý **poslech přednášky**, nevedou si poznámky, protože by měli následně problém s pochopením tématu a s pozorováním vyučujícího. Velice se osvědčuje propojení poslechu a praktického cvičení (Krejčová, 2019).

Studentům také pomáhá **poskytnutí textového materiálu** od prezentací vyučujících, skript až po různé publikace, ze kterých se mají možnost učit (Krejčová, 2019). Je vhodné koncipovat výuku s podporou o prezentaci, kterou mohou studenti obdržet před začátkem výuky, aby si mohli dopisovat pouze poznámky. Důležité informace je dobré podávat v písemné formě. Student by měl sám vědět, jaká forma zápisu je pro něj vyhovující. Někteří studenti si pro lepší orientaci vytvořili zkratky, znaky nebo obrázky (Zelinková, 2012).

Pro psaní textů je vhodné, místo ručně psaných zápisků, **využití počítače**. Při práci s textem je vhodná práce s digitálním materiálem, kde se studenti lépe orientují nežli v publikacích v papírové podobě (Krejčová, 2019). Užitečné mohou být také různé programy pro tvorbu

myšlenkových map, které mohou sloužit jako alternativa k psaní dlouhých textů (Krejčová, 2019). Dalšími moderními nástroji pro čtení jsou **digitální čtecí zařízení**. Studenti vysoké školy s dyslexií si ovšem vedli lépe ve čtení tištěných knih nežli ve čtení digitálních knih. Bez časové tísně dosahovali studenti s dyslexií stejných nebo dokonce i lepších výkonů ve čtení tištěných knih než intaktní čtenáři. Bylo zjištěno, že digitální knihy ztěžují některé aspekty čtení s porozuměním a pro osoby s dyslexií nemusí být příliš vhodné. Čtení dlouhých textů z elektronických knih může snižovat senzorio-motorickou interakci a může zapříčinit slabší porozumění čtenému, horší schopnost zachytit informace, jež byly v textu uvedeny, a následně je vyhledat v textu. Nespornou výhodou však může být, že uživatel e-knihy může mít v postranní liště uvedený obsah kapitol, přičemž může rychle a snadno přejít do kapitoly, kterou potřebuje. Na podobném principu může ulehčit práci funkce vyhledávání, která umožňuje v textu najít konkrétní slovo nebo frázi (Cavalli, 2019).

Užitečnou kompenzační pomůckou může být **korekce pravopisu**, které jsou součástí editorů pro zpracování textu, skenování, přizpůsobení „figury a pozadí“ během písemného projevu (Smečková, 2014). Velmi dobrým pomocníkem pro kontrolu pravopisných chyb se mohou stát různé počítačové programy. Může se jednat o programy, které jsou součástí textového editoru (Krejčová, 2019). Studie hodnotila efekt široce využívaných moderních programů pro kontrolu pravopisu u studentů vysokých škol s obtížemi v aplikaci pravopisných pravidel. Tento nástroj funguje na principu identifikace chyb s návrhem náhradních slov, které umožňují vytvářet texty bez pravopisných chyb. Program nabízí možnosti, kterými je automatické červené podtržení upozorňující na chybně napsaná slova. Dále obsahuje návrhy, jak tato slova opravit díky nabídce alternativních slov. Studenti vysoké školy s dyslexií s využitím programu mnohem méně chybovali a nenapsali téměř žádné překlipy. Bez pravopisné kontroly se počet chyb pohyboval okolo 4,35 % v porovnání se studenty bez SPU, u kterých se objevoval v 0,82 %. Pozitivní účinky byly pozorovány i pod časovým tlakem. Program nemá vliv na zlepšení kvality textu nad rámec kontroly pravopisu, a tudíž jej lze využít v rámci testových podmínek. Tento technologický program pro psaní je součástí mnoha programů pro zpracování textu, kterým je například Microsoft Word. Může mít pozitivní dopady nejenom na výslednou pravopisnou správnost textu, ale i na jeho kvalitu, protože nemusí věnovat tolik času a kognitivního úsilí vlastní korektuře (O'Rourke, 2020).

Pro lepší čtenářské výkony je vhodné si **barevně zvýrazňovat podstatné informace**, vytvářet grafická znázornění, sloupce apod (Zelinková, 2012).

Doporučuje se si vytvořit **plán nadcházejících studijních povinností**, včetně aktuálních denních plánů (Zelinková, 2012). Snadno dostupnou pomůckou se může stát plánovač či upomínkový systém na podstatné události či úkoly, který může pomoci naplánovat a rozvrhnout své aktivity a současně působí proti přetížení mechanické paměti (Krejčová, 2019). Dále je podstatné nevykonávat více činností najednou. Úkoly je dále doporučeno barevně členit na základě podstatnosti (Zelinková, 2012).

Každý má své individuální potřeby, a proto, co vyhovuje jednomu studentovi, nemusí vyhovovat druhému. Někteří studenti preferují místo psaní na počítači psaní ručně. Jiní nevyhledávají písemné, ale ústní zkoušení, protože potřebují psaní a čtení co nejvíce eliminovat. Výhodná varianta může být kombinace písemného a ústního zkoušení, při kterém má jedinec příležitost ujasnit či blíže specifikovat obsah písemného sdělení (Krejčová, 2019).

Každá osoba s dyslexií je jedinečná, má své vlastní schopnosti, dovednosti a obtíže. Není tedy vhodné dávat všeobecné rady a doporučení bez porozumění tomu, v čem tkví obtíže daného jedince. Rozdíl můžeme spatřovat v intenzitě obtíží, rozsahu deficitů a silných stránek, o které se můžeme při intervencích opřít. V některých případech nebude nutné navrhovat složitá opatření, jindy bude potřeba nastavit mnohem vyšší podporu. Příkladem může být rozvoj slabých stránek v podobě deficitních oblastí a strategií učení. Dospělé osoby se SPU nejčastěji uvádí, že potřebují navýšení času na psaní a čtení, leckdy ani více podpory nepotřebují. Ve druhém případě je čtení velice komplikované a hledá se složitější systém podpory ve formě využití audioknih, výukových videí a jiných kompenzačních pomůcek. Další možností je intenzivní procvičování určitých čtenářských dovedností, bez kterých by jinak nenastal progres ve čtení. Někdy mají klienti obtíže se zapamatováním nových pojmů z důvodu oslabení sluchové paměti a společně se hledají strategie pro lepší zapamatování. Někteří dospělí dyslektici přiznávají, že se učí mechanicky, nikoliv s využíváním logických souvislostí (Michalová, 2016).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4. Polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

4.1 Výzkumný problém – téma

Výzkumným problémem této diplomové práce je: Do jaké míry mají studenti učitelství a pedagogiky se SPU své primární a sekundární obtíže kompenzovány?

Chceme popsat primární a sekundární projevy u studentů se specifickými poruchami učení, které jsou velmi proměnlivé a u každého jedince se vyskytují v různé míře. Primární obtíže se týkají symptomů vázaných konkrétně na dyslexii, dysgrafii, dysortografii apod. Zatímco sekundární obtíže zahrnují např. nízké sebepojetí, problémy v mluveném projevu, pomalejší psychomotorické tempo apod.

Dále chceme poukázat na to, jakým způsobem se výše uvedené obtíže studentům daří kompenzovat, jak sami nahlíží na pozitivní a negativní aspekty SPU vzhledem k budoucímu povolání učitele nebo pedagoga.

Zvolený problém se budeme snažit uchopit jako určitý proces, ve kterém se pokusíme nahlédnout na individuální rozvoj každého jedince v souladu s jejich předpoklady a podmínkami, což nám pomůže pochopit povahu současných obtíží a způsoby vyrovnávání s nimi. Nahlédneme také na faktory, které formovaly osobnost budoucího pedagoga nebo učitele se SPU.

4.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit a popsat primární a sekundární symptomy specifických poruch učení u studentů pedagogiky a učitelství bakalářského a magisterského studia, kteří právě studují na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Bude nás zajímat, jak vzniklé problémy řeší a jakým způsobem se je snaží zmírnit nebo kompenzovat. V neposlední řadě popíšeme, jak se životní zkušenosti se SPU promítly do profesní identity a jaké příležitosti a rizika skýtá pedagogická a učitelská praxe.

Základní výzkumné otázky, které si klademe, jsou následující:

- 1) Zjistit a popsat, s jakými primárními a sekundárními obtížemi se studenti se SPU v průběhu studia potýkají.

- 2) Zjistit a popsat, jaké používají kompenzační strategie a do jaké míry mají obtíže kompenzované.
- 3) Zjistit a popsat, jaké příležitosti a úskalí zahrnuje povolání pedagoga nebo učitele se SPU.

5. Metodologický rámec výzkumu

V diplomové práci byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Rámcovým designem výzkumu je obsahová analýza. Metodou pro získávání dat bylo zvoleno kvalitativní dotazování za využití techniky polostrukturovaných rozhovorů se studenty pedagogiky a učitelství se SPU na Univerzitě Palackého v Olomouci.

„Jde do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto daných datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech“ (Švaříček et.al., 2007, s. 24).

Nevýhodou je, že interpretace kvalitativních dat je do určité míry ovlivněna subjektivním vnímáním a názory výzkumníka. Mimo jiné forma výzkumu není, v porovnání s kvantitativním výzkumem, jasně strukturována a je hůře uchopitelná. Další slabou stránkou může být nemožnost zobecnění získaných dat na širší populaci, jsou tedy přenositelné jen na vybraný soubor osob. Tato strategie má i své pozitivní stránky. Nespornou předností kvalitativní strategie je podrobné poznání daného jevu, které zachází do detailů a není jen povrchním výčtem informací. Pomocí této metody lze tedy navrhovat teorie (Hendl, 2008).

Před samotnou realizací výzkumu je nutné si definovat téma a výzkumné otázky, které je možné v průběhu procesu sběru a analýzy dat upravovat. Práce výzkumníka spočívá v hledání a analyzování různých informací vztahujících se k výzkumným otázkám. Celý proces je longitudinální a probíhá v delším časovém horizontu. Získávání dat a jejich analýza se provádí najednou. Data prochází selekcí, při které výzkumník rozhodne, která data jsou pro výzkum potřebná. Poté celý cyklus opakuje, a přitom znovu hodnotí své předpoklady a závěr (tamtéž).

5.1 Metody sběru dat

Za účelem sběru dat byla použita metoda dotazování a technika polostrukturovaných rozhovorů. Polostrukturované rozhovory spočívají v důkladné přípravě otázek, pomocí kterých se budeme participantů ptát. Jedná se o hloubkový rozhovor vztahující se k výzkumným cílům a otázkám. Pořadí otázek je možné v průběhu měnit tak, abychom získali o daném tématu co nejvíce informací. Je také možné pokládat doplňující otázky nebo se ptát účastníka na vysvětlení nebo specifikování dané odpovědi (Miovský, 2006). Sběr dalších poznatků končí ve chvíli, kdy dojde k teoretické saturaci dat, tedy k jejich nasycení. Znamená to, že další proces sběru dat by nepřinesl žádné nové výsledky (Hendl, 2008).

5.2 Metody analýzy a zpracování dat

Pro zpracování dat byla zvolena metoda obsahové analýzy, které zahrnuje několik jednotlivých metod a postupů za účelem interpretování významu jakéhokoliv textu a identifikace textového materiálu po stránce syntaktické a stylistické (Miovský, 2006).

V první fázi zpracování dat byly rozhovory plně doslovně přepsány. Přepsaný text bylo zapotřebí podrobit redukci prvního řádu, při které je třeba vyjmout části vět, které nenesou podstatný význam. Jedná se o pomlky nebo vycpávková slova apod. (tamtéž). Určité pasáže byly pro lepší přehlednost textu úplně odstraněny, protože pro výzkumné účely nenesly žádný význam.

Získaná a přepsaná data jsou dále rozdělena na dílčí části, které odpovídají určitému tématu. Pro vzniklé jednotky je určen nějaký kód, jinými slovy označení o velikosti slova, slovního spojení, věty, souvětí až celého odstavce. Při přidělování vhodného kódu se musíme ptát, jaký mají vypovídající význam pro daný úsek a co je ústředním tématem. Pokud dílčí pasáž řeší více než jednu oblast dané problematiky, není nutné striktně přidělit pouze jeden kód, ale můžeme jich navrhnout více. Přímo do textu je možno zaznamenat označení reprezentující začátek a konec jednotek včetně názvů jednotlivých kódů (Švaříček et.al., 2007). Je vhodné tyto tematické pasáže odlišně barevně zvýrazňovat, vkládat zde komentáře, hledat souvislosti mezi jednotlivými daty a protichůdné názory dotazovaných (tamtéž). Barevně členěný text na tematické oblasti slouží pro lepší orientaci a je vhodnou pomůckou pro analýzu rozsáhlých dokumentů (Miovský, 2006).

Je důležité, aby se označené úseky vztahovaly k výzkumným otázkám. Základní nebo dílčí otázky pomáhají data utřídit a filtrovat tak, abychom využili pouze data, které jsou pro účely výzkumu klíčová (Švaříček et.al., 2007). Běžně se stává, že se při analýze kvalitativních dat

objevuje několik významově shodných celků, jejichž ústřední myšlenky a přidělené kódy se překrývají a označují v podstatě totéž. Tato synonymní označení kódů je možné průběžně opravovat, přejmenovávat a propojovat v jeden celek (Švaříček et.al., 2007).

Po otevřeném kódování, jehož výsledkem je vytvoření či sepsání jednotlivých kódů, je možno přistoupit k jejich systematické kategorizaci. Vzniklé velké množství kódů je zapotřebí již vědomě a systematicky sloučit podle příslušnosti ke shodnému jevu tak, aby bylo možné vytvořit jednotku vyššího řádu, kterou představuje kategorie (tzv. kategorizovaný seznam kódů), na které jsou vázány podkategorie. Dalším postupem při práci s daty je hledání souvislostí mezi jednotlivými kategoriemi (Miovský, 2006)

Po podrobné analýze přichází interpretace dat, kdy již v rámci ústřední kategorie popisujeme podkategorie a souvislosti mezi nimi. Primárně probíhá již při samotné analýze dat, sekundárně poté, co je nutné znovu projít analyzovaný materiál a uvést jej do souvislostí s tím, na co data a popsané skutečnosti poukazují a z jakého důvodu mohou vznikat. V závěru je nutné si obhájit výsledky výzkumu a komparovat je s odbornou literaturou nebo jinými výzkumy. (Švaříček et.al., 2007).

Dále bylo postupováno podle metody vytváření trsů a vzorců, která spočívá v tom, že shromažďujeme tvrzení, například o určitých jevech nebo případech do skupin (neboli trsů). Společným rysem kategorií příslušících do skupiny je jejich vzájemná podobnost. Jako příklad můžeme uvést tematický překryv, kdy cíleně vybíráme takové úryvky odpovědí účastníků, které mají spojitost s konkrétním dílčím tématem. Metodu vzorců můžeme potom definovat jako hledání a zaznamenávání témat (vzorců) pomocí jednotlivých výroků, která se v textu pravidelně opakují. Neznamena to však, že opomeneme případy, které odporují ostatním (Miovský, 2006).

5.3 Etické aspekty výzkumu a limity studie

Etická pravidla pro realizaci výzkumu se týkají potřeby získat informovaný souhlas s účastí ve výzkumu, dále s podstatnými náležitostmi a podmínkami. Nesmí přitom dojít k utajení důležitých informací ohledně cílů, okolností a postupů. Zároveň má každý účastník právo v průběhu ze studie odstoupit. Další etickou zásadou je zachování anonymity. Nikomu by se tedy neměli sdělovat osobní údaje a soukromé informace (Hendl, 2008).

Účastníci obdrželi informace o výše jmenovaných cílech, okolnostech a obsahu výzkumu včetně konkrétních otázek a postupech. Byli ubezpečeni, že účast ve výzkumu je dobrovolná a že mohou kdykoliv spolupráci ukončit. Dále byli informováni o způsobu anonymizování dat s příslibem, že žádné jejich osobní nebo citlivé údaje nebudou nikde uvedeny. Bylo potřeba

získat v ústní formě pasivní souhlas s participací a s nahráváním rozhovoru pomocí audiozáznamu, ke kterému má přístup pouze výzkumník. Přičemž data budou použita pouze pro účely diplomové práce.

Výzkumu se zúčastnilo pouze šest studentek, přičemž všechny byly ženy. Další nevýhodou může být úzké kritérium pro získávání účastníků, a to studium učitelství nebo pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Výsledky tedy není možné zobecnit na širší populaci. Kromě toho byly do výzkumného souboru zařazeny studentky oborů učitelství a pedagogiky, přičemž od sebe nebyly výrazně diferenciovány. Dále nebyla zohledněna odlišnost závažnosti a dopadů poruchy.

5.4 Výzkumný vzorek a průběh sběru dat

Výzkumný soubor tvoří šest studentek se SPU. Kritériem pro získání informantů byla diagnóza dyslexie, dysgrafie, dysortografie nebo jejich kombinace. Další podmínkou bylo probíhající prezenční bakalářské nebo magisterské studium pedagogiky nebo učitelství na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Pro výběr účastníků byla zvolena metoda sněhové koule, zprostředkované kontaktování přes přátele pomocí sociální sítě autorky a oslovení Centra podpory studentů se specifickými potřebami. Jako první byla zvolena metoda sněhové koule, kdy byl osloven jeden respondent, který dále doporučil dalších několik potencionálních informantů (Hendl, 2008). Dále jsem postupovala tak, že jsem skrze sociální sítě oslovila známé, kteří mi následně poskytli kontakt na zájemce o účast ve výzkumu.

V lednu 2022 byla navázána spolupráce s paní ředitelkou Centra podpory studentů se specifickými potřebami. Paní ředitelka byla oslovena s žádostí o realizaci rozhovorů se studenty se SPU, které mají ve své evidenci. Předběžný plán výzkumu byl představen všem koordinátorům Centra na společném setkání, kde byl následně přijat. V únoru 2023 byl prostřednictvím koordinátorů Centra rozeslán hromadný email studentům s žádostí o rozhovory, přičemž se mohli v případě zájmu sami ozvat. Účastníci byli tedy oslovováni pomocí emailu a sociálních sítí. Hned z počátku byli informováni o cílech, obsahu a postupech výzkumu. Byli ubezpečeni o anonymitě dat a o možnosti z výzkumu kdykoliv odstoupit. Měli také možnost předem nahlédnout na podobu otázek. Před samotnou realizací výzkumu byla s jednotlivými účastníky navázána písemná komunikace.

Pokud studenti souhlasili s účastí, domluvili jsme si datum, čas a prostředí videokonference. Rozhovory byly realizovány v online formě na platformě Messenger nebo Teams. Délka rozhovoru trvala okolo 60-80 minut. Výstupem rozhovoru byla audionahrávka, k jejíž pořízení jsem dostala hned v úvodu rozhovoru souhlas od samotných účastníků. Rovněž souhlasili s doslovným přepisem nahrávaných rozhovorů a následným zpracováním dat v anonymní podobě.

V průběhu rozhovorů měli participanti možnost se v případě nejasností na cokoli zeptat. Také výzkumník mohl pokládat doplňující otázky pro obsažení komplexnějšího množství informací. Závěrem výzkumník položil otázku, zdali vyvstaly na mysl nějaké otázky, jestli se dotazovaný chce k nějaké otázce vrátit za účelem doplnění informací, nebo zdali výzkumník nějaké důležité téma zapomněl zmínit.

Vlastní výzkum začal dne 21.2. 2023 a byl ukončen dne 3.3.2023. Výběr účastníků skončil v momentě tzv. teoretické saturace, kdy jsme při analýze dat došli k závěru, že se data a informace opakují, a tedy žádná další analýza dat již není třeba (Miovský, 2006).

| Účastník | Student se SPU | Obor | Forma studia | Uživatel Centra podpory studentů se specifickými potřebami |
|------------|--|-----------------------------------|--------------|--|
| Účastník 1 | Kombinace dyslexie, dysgrafie, dysortografie | Učitelství a speciální pedagogika | denní | NE |
| Účastník 2 | Kombinace dyslexie a dysortografie | Učitelství a speciální pedagogika | denní | ANO |
| Účastník 3 | Kombinace dyslexie a dysortografie | Speciální pedagogika | denní | ANO |
| Účastník 4 | Kombinace dyslexie a dysortografie | Sociální pedagogika | denní | ANO |

| | | | | |
|------------|--|-----------------------------------|-------|-----|
| Účastník 5 | Kombinace dyslexie, dysgrafie, dysortografie | Učitelství a speciální pedagogika | denní | ANO |
| Účastník 6 | Kombinace dyslexie, dysgrafie, dysortografie | Speciální pedagogika | denní | ANO |

Tabulka č. 1: Charakteristika účastníků výzkumu

6 Analýza a interpretace dat výzkumu

Při analýze a interpretaci dat se vztahujeme k výzkumným otázkám, které zní:

- 1) S jakými primárními a sekundárními obtížemi se studenti se SPU v průběhu studia potýkají?
- 2) Jak používají kompenzační strategie a do jaké míry mají problémy kompenzované?
- 3) Jaké příležitosti a úskalí zahrnuje povolání pedagoga nebo učitele se SPU?

Každé téma, které bylo na základě analýzy textu objeveno, se stalo výstupem pro detailní popis konkrétní oblasti. Jednotlivá témata této práce dohromady utváří ucelený obraz o studentovi pedagogiky nebo učitelství se SPU. Pojednává o prvotních projevech SPU v dětství, psychické podpoře ze strany rodičů a učitelů, o zkušenostech s poskytováním podpůrných opatření a reedukační péče, o zvládání vysokoškolského studia, o strategiích učení, o organizaci učení, o specifických potřebách, o přetrvávajících obtížích z hlediska dyslexie, dysgrafie a dysortografie, o zvládání zapisování přednášek, o obtížích v mluvním projevu před spolužáky, o nedorozuměních v komunikaci, o pocitech tlaku nebo stresu v průběhu studia, o službách Centra podpory studentů se specifickými potřebami, o zveřejnění SPU, o předsudcích a skrývání obtíží, o seberozvoji, o pozitivních a negativních aspektech SPU, o přesahu SPU do pedagogické nebo učitelské profese.

Pasáže textu, obsahující přímé citace studentů, jsou v analytické části uvedeny pro lepší vhled do problematiky.

6.1 Prvotní projevy

Všechny účastnice uvedly, že se obtíže spojené se SPU začaly projevovat z **hlediska času** již od dětství. Jedna studentka se s problémy potýkala již **od mateřské školy**, další od **první třídy** a zbývající čtyři **od druhé nebo třetí třídy**. Samotná diagnostika proběhla až později na konci druhé, třetí třídy, a dokonce až na střední škole.

Studentky byly dotazovány, v jakých oblastech se objevovaly první obtíže. Nejčastěji uváděly problémy v samotném procesu učení, v oblasti sluchového vnímání, ve čtení, psaní a v aplikaci pravopisných a gramatických pravidel nebo v řečovém projevu.

Mezi **rané projevy** patřily **problémy ve zrakovém a sluchovém vnímání** a obtížné **porozumění čtené pohádky**. Ú1: „*Moje mamka už to viděla ve školce. Třeba jsme tam hledali rozdíly a já jsem je neviděla. Nebo mi četla pohádky a já jsem ji nedokázala říct, o čem ta pohádka byla. Prostě to sluchové vnímání jsem neměla na takové úrovni. Dokázala jsem říct, že tam byl Krteček, že tam byla třeba Myška, ale co se mezi nimi dělo, to jsem říct nedokázala.*“

Další problematickou oblastí představovalo samostatné čtení. Jako začínající čtenáři měli problémy s **pochopením obsahu textu**, četli **pomaleji** a potřebovali **delší čas** na soustředění. Ú2: „*Já jsem měla a doted' mám problémy se čtením, že pomalu čtu, než jako pochopím, o čem ten text je, tak si to musím přečíst víckrát, a to mě v těch testech vlastně zdržovalo. Prostě jsem nestíhala testy dopsat, i když jsem to věděla...*“

Dvě čtenářky uvedly, že byly limitovány **řečovou vadou**, která narušila plynulost jejich čtenářského projevu. Jedna participantka uvedla, že dříve dokončovala věty pomocí **domýšlení slov**. Ú4: „*Měla jsem problém číst nahlas, když jsem byla malá. Zadržávala jsem se a v hlavě jsem si dokončovala věty jinak, než byly, domýšlela jsem si slova.*“

Mezi další obtíže patřilo **pomalejší osvojování dovednosti čtení a psaní, zaměňování písmen**, obtíže s **aplikací gramatických pravidel** a **úhledností písma**. Ú3: „*Na tom prvním stupni jsem se učila pomalu číst a psát. Já jsem vlastně byla od první až skoro do druhé třídy doma, že mamka učila mě i ségru doma. I sama viděla to porovnání, že se hrozně pomalu učím, že se mi pletly písmena a vlastně celý ten první stupeň se mi pletla gramatika. Spojovala jsem slova, vůbec jsem tam neměla mezery. Psala jsem hrozně nečitelně. **Problémy v gramatice** se i přes dobrou znalost pravidel do písemného textu přesto promítaly. Ú5: „*Největší problém například byl, když jsem zvládla vyjmenovat vyjmenovaná slova, ale prostě v tom textu jsem tam ty chyby měla.*“*

6.2 Psychická podpora

Způsob, jakým se rodiče postaví k problémům svého dítěte a jakou mu poskytnou psychickou podporu, je nedílnou součástí toho, jak se dítě samotné vyrovná se svými obtížemi. Kvalita vztahů s rodiči a jejich podpora je významným podpůrným činitelem, který může zabránit řadě negativních sekundárních problémů spojených se SPU, kterým je nízké sebepojetí nebo sebedůvěra. Někteří rodiče, kteří měli podobně jako jejich potomek problémy ve čtení a psaní, měli pro tyto problémy větší pochopení.

Všechny studentky uvedly, že vyrůstaly v podporujícím prostředí, kde se jim dostávalo **podpory od blízké i širší rodiny**. Rodiče jim poskytovaly podporu **v podobě povzbuzení, oceňování, pochval** za dílčí úspěchy a věnovali jim tolik potřebný **čas na procvičování** oslabených kompetencí spojených se SPU nebo jim pomáhali při **přípravě** do školy. Ú1: *„Celkově jak od té blízké, i od té široké, tak byla velká podpora. Mamka je sama pedagog, tak se se mnou už od první třídy učila i dvě hodiny denně. Pořád jsme cvičily grafomotoriku, uvolňovaly ruku i z hlediška toho, že ji bylo jasné, že tam je ta dysgrafie. Vlastně ten tlak na podložku byl velký. Dávali mi čas, ale i tu psychickou podporu, tak tam to bylo všechno dané.“*

Ú3: *„Mamka měla teda velkou trpělivost. Každý den se mnou začátku učila, později méně často, dělala se mnou všechno možné, četla, psala, trénovala, kupovala pracovní sešity pro zábavné čtení a zábavné psaní. Hrozně mě podporovali psychicky a prostě ve mně věřili a každý úspěch oceňovali. Měla jsem úplně stoprocentní podporu, jakou šlo... Taťka měl možná větší empatii, protože měl podobné obtíže...“*

Další studentka uvedla, že měla obtíže se psaním slohových cvičení, při kterých potřebovala **dopomoc rodiče**. Ú2: *„U nás ta podpora je fakt velká, hlavně mamka mě podporovala. A co se týče psaní slohu, tak to mě fakt pomáhala. Studentce dále po dobu základní a střední školy velice pomáhala **pomoc bratra**, který měl mimořádné nadání a ochotně ji v případě nepochopení učiva doučoval. Ú2: *„Mám dvojče brácha a my jsme vlastně byli celou dobu spolu na základce a pak jsme šli spolu na víceleté gymnázium, takže celých osm let jsme byli spolu, a ještě další roky na tom gymplu... A on má mimořádné nadání, takže on mi vlastně pomáhal, když já jsem něco nevěděla, tak mě vždycky doučoval. Tohle jsem měla jako fajn.“**

V neposlední řadě působili velice podpůrně **prarodiče**. Ú4: *„Žila jsem s babičkou a ta mě podporovala hodně.“*

6.3 Zkušenosti ze školního prostředí

Ve většině případů byly vzpomínky na školní léta v nějakých aspektech bolestivé. Důvodem jsou **zkušenosti s některými učiteli a školní neúspěšností**, které se promítly nejen do akademického sebepojetí, ale i celkového vnímání sama sebe. Čtyři studentky uvedly, že pro ně období základní školy představovalo psychicky náročné období. Jednou ze **strategií zvládnání obtíží** bylo **svádění „boje“** se SPU. Další uvedly, že pro ně SPU představovaly určitou formu **motivace**.

A3: „Vzpomínám si, že ten první stupeň byl hrozně těžký pro mě psychicky...Když jsem sama viděla, že než napíšu jednu větu, tak ostatní mají celý diktát, tak jsem seděla a brečela a bylo to hrozně těžké...Že jsem se fakt snažila, ale strašně mi to nešlo.“

Ú2: „Moc dobře na to nevzpomínám upřímně, protože to bylo fakt jako těžký pro mě, protože tam byla fakt jako nějaká školní neúspěšnost a prostě jsem si myslela že nezvládnou jít třeba na výšku...“

Ú5: „Právě do té třetí třídy jsem s tím hodně bojovala. Doma jsem brečela, že už číst nebudu.“

Ú6: „Já jsem tu základku nenáviděla. Učitelé mě posílali do pomocné školy. Spolužáci si ze mě dělali srandu, protože jsem prostě nestíhala.“

Ú4: „Myslím si, že to byla pro mě motivace. Chtěla jsem dokázat, protože docela jsem na sobě cítila, že jsem hloupější než ostatní, protože hůř čtu. Tohle byla pro mě taková satisfakce, abych okolí i sama sobě, teď to dělám hlavně kvůli sobě, abych věděla že na to mám, že můžu studovat školu, kterou chci.“

Školní zkušenosti se netýkají pouze akademických dovedností, ale jejich nedílnou součástí je také vztah s učiteli a jejich podpora. Bylo zjištěno, že každá z účastnic má alespoň jeden negativní zážitek spojený s pedagogem již na prvním stupni základní školy.

Participantky uvedly, že se setkaly s celou řadou přístupů od **nepříjemného jednání, nedostatečné snahy, pochopení a empatie** až k naprostému **nezájmu, obviňování z lenosti a ponižování** v podobě nevhodných a dehonestujících komentářů. Řada studentek více než na školní neúspěšnost v negativním slova smyslu vzpomínají na reakce pedagogů. Ú1: „První a druhá třída pro mě byla těžká a nerada na to vzpomínám, protože učitelka vždycky říkala: „No, z tebe bude uklízečka...No, nebylo to příjemné.“

Ú6: „Ve škole mi říkali, že jsem líná nebo hloupá...Párkrát jsem byla poslána do speciální školy.“

Jedna studentka měla nepříjemnou zkušenost s paní učitelkou již na samotném začátku vzdělávání, a to v první a druhé třídě, kdy se jí nedostávalo **žádného pochopení ani podpory** i přes stanovená podpůrná opatření. Ú1: „*Na prvním stupni v první a druhé třídě jsme měli paní učitelku třídní, která mě absolutně nepodporovala. Už v tom dubnu jsem měla jasně dané, že mám mít podpůrná opatření druhého stupně, tak i tak mi je prostě nedávala. Příčinou nevhodného přístupu učitelky mohly být nedostatečné znalosti v oboru speciální pedagogiky. Neprávem žákyni obviňovala z lenosti a nedostatečné domácí přípravy. Přišlo jí, že se ulejuvám, že čtu špatně z toho důvodu, že doma necvičím. Nedovedla komunikovat a kooperovat ani s rodičem, který se snažil problémy uvést na pravou míru a vysvětlit, že doma svědomitě trénují.* Ú1: „*A to ji mamka říkala, že dřeme, že už u toho kolikrát brečím. Ne, z její strany byl nezájem. Měla názor, že kdybych dřela, tak čtu normálně.*“

Další studentka také popsala **nedostatečnou empatii** vyučujícího, který nebral zřetel na školní ani osobní problémy, kterými si v tu dobu procházela. Ú4: „*Pochopení učitelky třídní bylo v pohodě, ale učitelky z českého jazyka, u který by mělo být největší, tak to nebylo vůbec. Za mě nejhorší zkušenost s vyučujícím. Nebral ohled na tohle, ani na jiné přidružující problémy, co se tak v dětství občas stanou. Byla, dneska bych až řekla, neempatická.*“

Další nepříjemnou zkušenost zažila, coby žákyně prvního stupně, kdy psala trest, a protože se opakovaně dopouštěla chyb, musela dané slovo psát až stokrát. Ú5: „*První stupeň – tam byla jedna špatná učitelka, ta to nechápala. Třeba jsem psala trest, s tím, že jsem měla psát nějaký slovo, protože jsem ho pořád psala špatně a ona mi tam dala trest, že ho tam musím psát dvacetkrát, ale tím, že se podívala na to, že to mám blbě, no, tak jsem to psala stokrát, i tak jsem tam měla ty hrubky... Už byla fakt naštvaná, jestli si z ní dělám srandu.*“

Každá ze studentek se kromě negativních zkušeností setkala i s **podporou a pochopením** ze strany pedagoga. Jedna účastnice popsala, že se zcela odlišného přístupu dočkala od paní **učitelky s osobní zkušeností s dyslexií**, která byla velice empatická ke specifickým potřebám svých žáků, komunikovala s spolupracovala s rodiči ohledně nastavení vzdělávacích podmínek. Navíc si na vyučující vážila toho, že o své dyslexii se svými žáky otevřeně hovořila. Ú1: „*Od třetí třídy jsme měli jinou paní učitelku, ta byla skvělá, sama měla právě dyslexii, takže vlastně mě strašně chápala a bylo super, že se nestyděla za to, že má dyslexii, takže i mamce dala velkou zpětnou vazbu s tím, že i sama vidí, že to tam je a že mi bude dávat všechna ta podpůrka.*“

6.4 Podpůrná opatření na základní a střední škole

Podpůrná opatření byla zabezpečena u každého v jiné míře. **Spokojenost** s poskytovanou podporou se pohybovala od naprosté spokojenosti po nespokojenost. **Nespokojenost** pramenila od negativní zkušenosti s pedagogem a neposkytování podpůrných opatření a obecně podpory ve vzdělávání zmiňované výše.

Podle slov studentů se podpora týkala převážně předmětu český jazyk. Mezi **podpůrná opatření** v této době patřilo **navýšení časové dotace o 25 % na kontrolu písemných prací**, poskytování **doplňovacích cvičení** jako náhrada za psaní diktátů nebo **zkracování množství psaného textu** v podobě vynechávání posledních dvou vět. Mimo jiné učitelé **zohledňovali specifické chyby** v písemném projevu. Ú1: „*Ve třetí třídě jsme dostali novou paní učitelku, která byla skvělá a díky ní jsem měla od třetí třídy do pětiky samé jedničky... Měla jsem delší čas na všechno, dávali mi o 25 % více času...Fakt mi stačilo akorát vyjít vstříc... I na tom druhém stupni byli skvělí učitelé, chápali to, měla jsem delší čas, všechno bylo v pohodě. Na gymplu to bylo taky v pohodě. Na fyziku a na matiku jsem dostávala taky podpůrná opatření.*“

6.5 Reedukační péče

Z hlediska času byla reedukační péče realizována u čtyř studentů na **základní škole**, a to **formou individuální péče matky**, která byla zároveň speciální pedagog, **skupinovou činností školního speciálního pedagoga** nebo **návštěvami v pedagogicko-psychologické poradně**. Jedna studentka uvedla, že navštívila poradenské zařízení až na střední škole.

Dvě účastnice, kterým nebyla poskytována nápravná péče, se naučily své problémy kompenzovat **svépomocí**. Ú6: „*V osmém ročníku jsem si už uvědomila, co se vlastně děje a naučila jsem se všechno kompenzovat, takže už se mi zlepšily známky, protože jsem si to sama uvědomila.*“

6.6 Přetrvávající problémy z hlediska dyslexie

Nedílnou součástí gramotnosti každého z nás je úroveň čtení, ke kterému bezesporu patří i **kvalita porozumění**. Můžeme konstatovat, že všechny studentky měly v minulosti problém s porozuměním, ale v současné době mají již problémy v případě tichého čtení kompenzovány a zvládají číst i delší a složitější texty. Hovoří, že preferují **tiché čtení**, díky kterému se mohou více soustředit na obsah, nikoliv na formu, jakou jej prezentují. **Kompenzace obtíží** probíhá takovým způsobem, že si vyhradí **více času** nebo se k obsahu textu **opakovaně vrací**.

V případě **hlasitého čtení** mohou mít podobnou rychlost čtení jako ostatní, ale chyběl by důležitý aspekt porozumění. Je to dáno tím, že musí vynaložit tolik úsilí na samotný přednes, že zapomenou obsah čteného textu.

Ú1: „Z hlediska dyslexie bych řekla určitě pomalé čtení a porozumění textu. Když čtu pomalu, tak porozumím, ale musím číst opravdu pomalu. Když čtu někomu, tak kolikrát ani nevím, co tomu člověku čtu, protože se prostě snažím, abych nepřehodila písmenko, abych četla souvisle, abych tam měla intonaci správně. Prostě se musím soustředit na strašně moc faktorů, a to porozumění chybí.“

Participantky dokonce říkají, že na základě **pozitivního vztahu k četbě a pravidelného čtení** došlo k částečnému zlepšení nebo úplnému vymizení obtíží.

Ú5: „Nemám problém, to je tím, že hodně čtu. Já na jednu stranu čtu pomaleji, ale já tomu věnuju větší čas. Takže to, že přečtu za den knížku někomu přijde úplně šílený, protože nečte.“

Studentky uvádějí, že si **složitější text** pro lepší pochopení **musí vícekrát přečíst**. Pomáhá, pokud si **podtrhnou důležité pasáže** textu. Technikou čtení delších a složitějších slov je **čtení po hláskách**. Ú3: „Ano, to určitě. Teda, jestli jsem to slovo viděla třeba 300x tak ne, ale jinak jo. Že mi přijde, že ostatní vidí to slovo na konkrétní písmenko, nebo jak to říct, a já to vidím úplně jako celek. Že to vidím jako začátek a konec a prostředek se mi pak prohází nějak všelijak.“

6.7 Přetrvávající problémy z hlediska dysortografie

Některé obtíže stále přetrvávají, ale u každé z participantek pozorujeme v průběhu času individuální pokroky. **Problematickou oblastí** z hlediska písemného projevu je **vynechávání nebo přesmykování písmen**.

Ú1: „Z hlediska dysortografie, ještě na základce jsem měla problém najít v textu chybu, teď už ne. Přehazování písmenek, slabik, to bylo pro mě problematický. Háčky a čárky, takže diakritická znaménka. Zapomněla jsem čárku, tečku, otazník. Prostě to člověk ví, ale už myslí na něco jiného. Myslí třeba na jinou chybu a nenapíše to. Třeba s interpunkcí a diakritikou teď problém nemám, ale s vynecháváním písmenek mám problém. Z hlediska dysortografie mi dělá problém přehazování písmen nebo vynechání písmenka.“

Další velmi častou chybovostí je **záměna tvarově podobných písmen**. Chyby si uvědomují až po zpětném čtení, ale v průběhu psaní nikoliv. Důležité ale je, že většina studentek své chyby zvládá zpětně opravit.

Ú3: „Třeba píšu zápisy, tak se mi tam napíše úplně jiné písmenko, než chci. Třeba místo P, se mi tam napíše B. Nebo chci třeba napsat L a napíšu tam i tu čárku a je z toho T...A vůbec nevím jak, potom na to koukám a musím to všechno bělítkovat a přepisovat. A s gramatikou mám doted' hrozná potíže, ať se snažím sebevíc. No, takže sešity vypadají zajímavě, ale zároveň vidím, když si to čtu a učím se to třeba z těch sešitů, tak tam ty chyby vidím, ale v průběhu toho psaní to jako vůbec nejde ovlivnit...“

Ú4: „Když někomu píšu, tak se to snažím po sobě několikrát přečíst, aby tam ta chyba nebyla a vyvarovala se toho.“

Jedna studentka se potýká s **oslabeným jazykovým citem**. Ú5: „Nejvíce mě pronásleduje slovo viděl. A ostatní: No, tak se na to podíváš a přijde ti to dobře nebo špatně? Ale to je ten problém, tomu nemůžu nikdy věřit. Ono mi to občas připadá divný, když to tak má být.“

U každé studentky probíhá **kompence obtíží** individuálním způsobem. Jedna účastnice se snaží gramatické chyby eliminovat pomocí **psaní krátkých vět**, kde se nevyskytují v takové míře čárky jako například v souvětích. Pomáhají si **vyhledáváním správnosti slov na internetu** nebo pomocí **automatických oprav** v textových dokumentech.

Ú5: „Já jsem se naučila psát krátké věty, žádná souvětí, aby se tam nemuseli řešit právě ty čárky. Právě na ty čárky se doptávám, s tím, že email kontroluje ty čárky nebo si dám do googlu to slovo, když nevím, jak se píše. Ty bě, pě, vě, mě opraví google a se zbytkem si poradím. Vždycky tam je možnost, že jsem něco přehlídla, takže už se snažím tolik nespoulihat na ostatní lidi a udělat to pomocí automatických oprav a toho dogooglování.“
Příčinou nesprávné aplikace gramatických pravidel, kterými je odlišení měkkých a tvrdých nebo krátkých a dlouhých samohlásek, může být oslabená sluchová diference. Pravidla izolovaně znají, ale v důsledku rychlého tempa psaní se, spíše než na gramatická pravidla, zaměří na proces psaní.

Ú6: „I když si to po sobě přečtu tisíckrát, tak tam vždycky nějaká ta chyba bude. Napsat i/y neumím doted'. Nemám sluchovou diference, já nerozeznám, jestli to je tvrdé, měkké a krátké a dlouhé.“

Některé účastnice popisují náročnost **koncentrace pozornosti**, jakou představuje proces psaní. Často se tak rychle vyčerpají. Ú6: „Když se na to člověk soustředí, tak je ten mozek hrozně rychle vyčerpaný.“

Obvykle si své **zprávy** nebo **emaily** opakovaně před jejich odesláním **kontrolují**, přičemž připouští, že se chyby v jejich písemném projevu mohou objevit vždy. U6: „*No, já si to opravuju. Když musím něco důležitého poslat, tak si to tisíckrát pročítám a potom to dám zkontrolovat kolegyni nebo kámošce a potom to odešlu. Ty překlapy tam jsou vždy, ale to si opravíš.*“

6.8 Přetrvávají obtíže z hlediska dysgrafie

Velmi často je problematickou oblastí **čitelnost písma**. Studenti popisují, že nemají obtíže svůj projev přečíst, ale pro jejich okolí je písmo nečitelné.

Narušený je zpravidla **sklon písma** a **udržení písmen** na řádku, což je náročný proces na koordinaci a kooperaci oka a ruky. Častým problémem je zvýšený tlak na podložku a křečovitý úchop, který zapříčiňuje namáhání svalových skupin ruky. Ú1: „*Z hlediska dysgrafie je to takové nečitelné písmo. Pro mě je čitelné a nechápu, že pro ostatní je nečitelné, ale skoro každý mi řekne, že je nečitelné. Takže vím, že je špatně nečitelnost, sklon písma, kolikrát mám vějířovité jedno písmeno – jedno tak, druhé tak, hlavně když to nestíhám psát. Taky udržet řádek je dost těžký, protože na to se člověk musí soustředit, zkoordinovat oko a ruku je pro mě těžký z hlediska dysgrafie. Když píšu dlouho, píšu křečovitě, hrozně mě bolí ruka. Pak se snažím psát správně, tlačím na tužku, takže mám i mozoly na na prostředníčku.*“

Úhlednost písma se může stát jistým **omezením a zábranou při půjčování zápisů** učiva ostatním studentům. Ú2: „*Já to po sobě přečtu, ale ostatní po mně vůbec, takže asi to je problém. Třeba nemůžu dávat jako zápisky. Dřív jsem si psala jako rukou, tak někdy si třeba občas taky píšu rukou, ale třeba pak ty zápisky holkám nemůžu dát, protože mám takový křivý písmo a chaotický, možná i malý.*“

Určitou **kompenzací** je **psaní zápisů na počítači**, které má své pozitivní, ale i negativní stránky. Jedna studentka uvádí, že při psaní na počítači má ještě více překlepů a omezenější schopnost vlastní kontroly textu. Ú3: „*Docela nepříjemné je to, když píšu na počítači...Nevím, jestli to tak nemají všichni lidi, ale já tam mám víc překlepů. Takže zpětně ani nevidím ty překlapy. Nějaké překlapy nebo záměny hlásek.*“ Otázkou zůstává, jestli jsou studenti schopni psát na počítači odpovídající rychlostí, aby stíhali zapisovat obsah přednášek.

Jednou z **příčin** nečitelnosti písma jsou kladené **nároky na rychlost psaní** při přednáškách. Pokud nejsou vystavováni časovému tlaku, problémy s čitelností písma nejsou tak zásadní.

Ú4: „*Nemyslím si, když chci... Když píšu normální rychlostí, tak si myslím že není nečitelné.*“

Dvěma studentkám se osvědčilo **psaní malým tiskacím písmem**. Ú5: „*Já jsem začala psát malým tiskacím na střední, tak to líp přečtu...ted' se mi to osvědčilo, že i moje poznámky, to i líp přečtu. K, H, L,A,O,U jsou skoro stejný a vzhledem k tomu, že jsem fakt nestíhala, tak to bylo jednodušší.*“

6.9 Mluvní projev před kolegy a vyučujícími ve studijní skupině

Participantky mají z mluvního projevu před spolužáky **trému**. Mezi stresory patří **prezentování, diskuse** s vyučujícími a kolegy ve studijní skupině. V případě prezentování některým řečníkům tréma odezní po několika prvních větách. Někteří mají pocit **psychického napětí a stresu** po celou dobu. Tréma se projevuje u všech účastníků různě, nejčastěji **psychosomatickými projevy** v podobě třesu, pocení rukou a houpavými pohyby z nohy na nohu, procházením po třídě, zvýšenou gestikulací, zarudnutím tváří, roztřeseným nebo zvýšeným hlasem, akcelerovaným projevem a zrychleným dechem. Jedna studentka je svázána soudy ostatních, má **strach ze zesměšnění** a podání špatného výkonu před spolužáky.

Dvě participantky jako dvě možné **příčiny stresu** uvádí **negativní zkušenost spojenou s prezentováním** před skupinou spolužáků na základní škole, kde byly vystaveny posměchu. U jedné účastnice je příčinou obav z vyjadřování a vystupování před lidmi **vadná výslovnost** jedné hlásky. Vnímá, že ji v průběhu mluvního projevu ostatní hledí na ústa. Špatnou výslovnost subjektivně vnímá jako velkou překážku.

Technikou pro celkové zklidnění je vědomé dýchání a koncentrace pozornosti na vlastní projev. Ú1: „*Pořád si říkám buď v pohodě dýchej a nezmatkuj a soustřed' se jenom na to, co říkáš. Někdy se jako zkoncentruju. Pro mě je nejhorší období jakoby před prezentací, pak když už jdu prezentovat, tak ano, jsem nervózní...Ale už se tolik nepotím, už nejsem tolik nervózní, protože se soustředím, na to co říkám.*“

Dostatečnému sebevědomí při prezentování studentům pomáhá, pokud si vyberou **téma**, které je **blízké** oblastí jejich zájmu a mají v dané problematice přehled. Základem úspěšné prezentace je **důkladná příprava** v podobě nachystání úvodních frází nebo klíčových bodů, které tvoří **osnovu prezentace**. Jedné studentka „bojuje“ s trémou pomocí **naučené úvodní fráze**, která ji pomáhá překonat prvotní stres a je tak schopna se lépe rozhovět. Ale připouští, že i přes své osvědčené techniky vnímá subjektivní těžkosti spojené s projevem. Pouze jedna studentka se domnívá, že zvládá vystupování před ostatními z toho důvodu, že má

velký **přehled v daném oboru**. Ovšem připouští, že i tak má velkou trému v případě, že mluví a ostatní poslouchají. Další studentka vnímá, že dobře prezentuje pouze **témata**, která jsou **blízká** oblasti jejího zájmu. Psychické pohodě v průběhu prezentování také pomáhá, když vyučující studenta utvrdí v jeho projevu pomocí **pozitivní zpětné vazby**, kterou může být přikývnutí.

Spontánní projev bez opory o myšlenkovou osnovu v podobě bodů studentům činí obtíže. V případě, že se předem nepřipraví na to, co budou říkat, jejich projev obsahuje hodně slovních vycpávek. Jedna studentka dodává, že v případě ústního zkoušení nemá ráda doplňující otázky zkoušejícího, který tím naruší její myšlenkovou linii. *UI: „Když mě někdo zkouší nebo když ten vyučující a učitel do toho hodně skáče, tak mě to dost zaskakuje, protože tu moji osnovu to tak jako ohrožuje. To já vidím jako ty obrázky a on v té mé představě od prvního obrázku skočí k tomu třicátému v tom ději... Tak je to pro mě, než to si vybavím, těžký. Já, když ty obrázky kreslím, tak vím, jak jdou za sebou a pomáhá mě, co jde jak za sebou a najednou se mě zeptá na něco jiného. A kolikrát bych to věděla, kdy bych o tom mohla mluvit sama, než když by se mě doptává.“*

Jedna studentka dokonce říká, že ji k uspořádání myšlenek brání příliš mnoho nápadů. Poté se několikrát stane, že zapomene obsah toho, co chce ostatním říct. Nebo si myslí, že svoji myšlenku nedovede tak dobře interpretovat ostatním. Prvotní myšlenka ji pak přijde mnohem zajímavější, než když ji vysloví nahlas.

Pouze jedna studentka si nepíše základní strukturu obsahu prezentace v bodech, ale čte ji od začátku až do konce.

Diskuse taktéž studentkám, vyjma jedné, činí obtíže. Jedna informantka dokonce říká, že ji v konfrontování názorů **brání její charakter**, raději naslouchá ostatním a podle jejich slov ustupuje. Nemá ráda situace, kdy musí prezentovat své názory, způsobují u ní značný **stres**.

Pokud nemusí, tak se zpravidla všechny studentky do diskuse **příliš nezapojují**. **Neiniciují** slovní komentář k tématu, pouze pokud jsou vyzváni odpovědět.

Tréma se odvíjí na základě **způsobu prezentování**. **Samostatné prezentování** je pro všechny **náročnější aktivitou**, protože vystupují sami za sebe a všichni přítomni svoji pozornost zaměří pouze na ně. **Prezentování ve skupinách**, kdy se v rámci skupiny v projevu střídají a vzájemně doplňují, je pro studenty již **méně náročné**.

Jedna studentka v rozhovoru uvedla, že se cítí komfortněji, když při diskusi všichni **sedí v kruhu**. V případě, že by se měla postavit před tabulí, pociťovala by velké obtíže. Jak sama studentka říká, **příčinou nepříjemnosti** při mluvním projevu před tabulí, jsou **negativní**

zkušenosti a vzpomínky ze svých školních let na základní škole, kde byla vystavována posměchu od ostatních spolužáků. Ú6: „*Já jsem chodila i na divadlo, například tam jsem neměla problém říkat repliky před stovky lidmi, ale prezentovat před pár lidmi mám problém...*“

Obecně se tyto obtíže vztahují k akademickému prostředí, nikoliv k pedagogické praxi s žáky. U5: „*S malýma dětma to je lepší, já jsem totiž strašnej trémař, takže prezentování pro mě vůbec není. Zjistila jsem, že prezentuju dobře věci jenom které mě opravdu zaujmou.*“

Výhodou trémy ovšem je, že člověka aktivizuje k lepším výkonům. Musí ovšem být přítomna v přijatelné míře, jedině tak bude působit příznivě. Ú6: „*Ale zase tréma je fajn, ona tě posouvá...Kdybys neměla trému, tak to není ono...*“

6.10 Písemná komunikace a negativní zkušenosti

Formální písemná komunikace je obecně velmi neoblíbenou aktivitou. Není pravidlem, že by studentky měly obtíže v písemné komunikaci a zažívaly u ní **nedorozumění**. Ve třech případech raději vyhledávají **pomoc okolí**, které před samotným odesláním text zkontroluje a opraví gramatické chyby. Jedna studentka uvedla, že se jí **obtížně tvoří forma** sdělení tak, aby nepůsobila příliš osobně, ale spíše formálně s pozitivním, nikoliv s negativním emocionálním nábojem. Ú5: „*Já třeba když píšu nějaký email, tak ho přečtu spolubydlicí, jestli jí to dává smysl. Takhle si to kontroluju se širším okolím, aby mi to někdo zkontroloval, jestli to dává smysl, protože občas mi přijde, že jsem našťvaná a nechci, aby ten email zněl našťvaně nebo neosobně nebo naopak moc osobně...*“

Jedné účastnici s dyslexií se opakovaně stalo, že **odeslala email na jinou adresu**, jelikož si špatně přečetla jméno adresáta. Ú3: „*Třeba teď se mi stalo, je to docela živý, že jsem omylem napsala vypracovaný úkol na jinou adresu emailovou. Jsem si to kontrolovala, a vůbec jsem neviděla, že tam je rozdíl písmenek. Po třetí kontrole už jsem zjistila, kde je ten háček nebo jaké písmenka tam jsou. Jsou to takové drobnosti...*“

Další informantka uvedla, že má v **neformální komunikaci** obtíže s **pochopením humoru a významu slovního sdělení** ostatních. Konkrétně má problém rozeznat ironii a sarkasmus. Zároveň má opačný problém, že lidé nechápou její specifický typ humoru, kdy původně lehký sarkastický humor působí jako těžký s negativním vyzněním, který se pohybuje ve společnosti ostatních na hranici vkusu. Ú4: „*Občas řeknu něco. Já hodně používám sarkasmus a ironii ve svých konverzaci s ostatníma. Takže občas řeknu nějaký vtíp, který zní v hlavě trochu líp, než když*

ho řeknu doopravdy, a to už je někdy hodně černej, a ne vždycky se to setkává s odezvou, kterou bych čekala. Nebo občas nechápu, když mi někdo něco říká, jestli to nemyslel třeba jako v dobrým nebo zlým smyslu...Že mám problém podle hlasu rozeznat, jestli ty lidi mluví ironicky nebo tak.“

Ačkoliv se snaží, seč mohou, chyby se v jejich písemném projevu objevují. Jedna účastnice přiznává, že i přes velkou snahu má stále výrazné přetrvávající **problémy s aplikací pravopisných pravidel** i u slov jako je ryba nebo vidět. U5: *„Snažím se, jak to nejlíp jde...S tím, že když si s někým píšu, tak těch chyb je fůra. Sestra vždycky píše: „Jak to můžeš napsat?“ To je blbost. Vždyť to musíš vědět.“ Ale když třeba napíšu vidět s tvrdým Y. Nevím prostě, vidět mě straší. Nebo když napíšu ryba s měkkým I.“*

Jedna informantka uvedla, že je pro ni při písemné komunikaci nepříjemné a zahanbující, když ji **ostatní** ve zprávě **opravují chyby**. U3: *„Spíš já se cítím trapně, občas se mi stane, že mi někdo opravuje zprávy na messengeru, což myslí dobře, ale já se cítím hrozně trapně.“*

Příčinou nepříjemných pocitů může být domnění, že je společensky méně přijatelné se v dospělém věku dopouštět gramatických nebo pravopisných chyb v písemném projevu nežli například nečitelně psát. Ú5: *„Je mi trapně, když někomu pošlu zprávu a on vidí, že tam jsou hrubky. To mi přijde, že okolí toleruje mnohem míň, než jako nějaké překlepy nebo spojení slov nebo hůře čitelné písmo. Přece gramatiku se měl člověk naučit na prvním stupni a teď to neumí.“*

Další **nepříjemnou komunikační situací** je **telefonování**. Jedna informantka tvrdí, že místo telefonování raději píše e-maily. Další participantka si dokonce tvoří před telefonováním osnovu toho, co by chtěla říct, aby na nějakou důležitou informaci nezapomněla. A v průběhu rozhovoru potřebuje propisku a blok, aby si všechno podstatné zaznamenala a následně na nic nezapomněla.

Neméně náročná se zdá být také situace, kdy chtějí studenti **vyučujícího oslovit** s dotazem.

Činí jim obtíže v průběhu hodiny oslovit přednášejícího v případě nejasnosti výkladu.

Mnohem raději volí řešení, kterým je domluvení si individuální schůzky v konzultačních hodinách. Jedna studentka má starosti s tím, co by si v případě dotazu pomysleli ostatní a podle jejich slov nechce působit hloupým dojmem. Ú1: *„Děláme to velký problém nikdy jsem se asi nezeptala v hodině, ani na základce, ani na střední, ani na výšce...Ani ne tolik kvůli vyučujícím, ale kvůli asi spolužákům, abych moc neukazovala, jak jsem hloupá. Prostě to je ta moje psychika no já si řeknu oni to určitě vědí, budu vypadat hloupě, takže nikdy jsem se nezeptala. Když už na výšce něčemu nerozumím, tak to radši v konzultační hodině nebo hned po té hodině,*

ale to málokterý vyučující chce...Spíš jdu na konzultační hodiny, protože v té konzultaci jsem tam sama s vyučujícím. Jsem si jistá, že kdybych se zeptala o hodině, tak se hodně koukám na okolí... Prostě to tak v sobě mám. Víím, že je to špatná vlastnost, kterou mám a měla bych se jí zbavit, ale nějak to ještě nedokážu.“

Výše zmíněné **obavy z projevu** může ještě umocnit myšlenka: Co si o mně ostatní myslí, se kterou se svěřila jedna studentka. Tato nutkavá myšlenka odráží obavu, že by ji lidé nemuseli přijmout takovou, jaká je. Jádrem problému může být fakt, že má o sobě **negativní mínění** nebo má **nízké sebevědomí**. Ú1: *„Hlavně se zbavit toho, co si o mně myslí ostatní. To mi odmala bylo vtoukáno, hlavně i jako od tatky. Ten mi vždycky říkal, že je úplně jedno, co si o tobě myslí ostatní. Ale zkrátka nikdy mi to jedno nebylo. Vždycky člověk myslí na to, aby se neznemožnil.“* Jedna studentka sama přiznává, že má na sebe **vysoké nároky** a je až příliš **kritická** sama k sobě, než že by měla nějaké výrazné obtíže, přesto se svých obav nemůže zbavit.

Ú2: *„Je to obava z nějakého neúspěchu, že se třeba ztrapním, nebo že nebudu vědět, nebo že se zakoktám a něco podobného... Nestalo se mi žádný úplně velký přešlap, ale možná jsem nikdy moc kritická k sobě. Potřebovala bych, aby to třeba bylo dokonalý a když to není dokonalý, tak jak si představuji, tak mi to třeba vadí nebo furt na to musím jako myslet...“*

6.11 Tlak a stres v průběhu studia

Jedna studentka uvedla, že každou změnu, kterou v životě musela učinit, vnímala jako stresovou situaci. Takovou **náročnou a stresující situací**, která požaduje vysokou míru přizpůsobivosti, pro ni znamenal **počátek studia na vysoké škole**. Je důležité, že stres není aktuálně každodenní součástí vysokoškolského studia. Stresová zátěž se již vztahuje pouze ke **zkouškovému období**. Ú1: *„Pod tlakem nebo ve stresu se cítím třeba před zkouškami, ale často asi ne.“*

V náročném období, které plnění zkoušek představuje, **působí podpůrně** jejich **studentská skupina**, v rámci, které si vzájemně pomáhají, sdílí si potřebné materiály nebo se podporují psychicky. Ú2: *„A když se třeba něco nepovede, třeba nějaká zkouška, tak se jako podpoříme nebo si nasdílíme materiály. Když nikdo neví, jak udělat úkol, tak si pomáháme. Ta podpora je opravdu skvělá.“*

Studentky dokonce připouští, že si nedovedou představit, jak by studium bez podpory svých přátel a kolegů zvládly a úspěšně dokončily. Ú1: *„Ale možná bych byla taky pod tlakem, kdybych neměla kamarádky, jaký mám, který mi dávají zápisy... Třeba by mi je nedávaly, kdyby“*

nevěděly, že se snažím. Ale oni vidí, že se snažím. Chodím na všechny semináře, na všechny cvičení a píšu si to, ale prostě nestíhám, takže mi to prostě pošlou. Kdybych je neměla, tak jsem asi hodně pod tlakem...A opravdu bych asi musela do toho centra, aby mi dali podpůrka, aby mi to někdo zapisoval.“

Jedna studentka připouští, že **příčinou stresu** je zmíněná **prokrastinace a časová tíseň** pro splnění všech studentských povinností. Ú4: „Občas jo. Většinou stres pramení z toho, že když se blíží nějaký deadline, a já pro to neudělala vůbec nic, protože jsem nestíhala okolní život. Většinou to pramení z toho, že si říkám: Ježiši, jsi hloupá, že jsi to neudělala včas.“

Mnohdy **na učení** musí vynaložit mnohem **více času** nežli jejich spolužáci. Ú5: „Musím začít učit dřív než ostatní. Jednou se mi podařilo naučit na zkoušku za tři dny, a to byl zážitek. Já vím, že co spolužačkám stačí se naučit za čtyři dny, já se učím týden.“

Jedna studentka se **obává zkoušek i dlouho dopředu** z důvodu, že se nestihne dostatečně připravit a před vyučujícím se v případě ústní zkoušky zesměšní.

Ú3: „Při výuce ne, ale před tou zkouškou vždycky, i když je za dlouho, a ještě se na ni neučím, tak jsem z toho dopředu ve stresu, že to bude fuška. Ale čeho se bojím, že se u té ústní zkoušky ztrapním. Ne, že to neumím a budu muset jít na druhý pokus.“

Pokud je míra stresu přiměřená, může působit prospěšně a aktivizuje člověka k lepšímu výkonu. Jedna studentka popsala, jak ji zdravá míra stresu ve studiu motivuje. Ú6: „Já nejlíp pracuju ve stresu a pod tlakem, takže jak mám odevzdat seminární práci a mám ji odevzdat dva měsíce dopředu, nenapišu nic, ale jak to mám odevzdat ten večer, napíšu to za hodinu. I u učení můžu mít na to času kolik chci, ale já ten čas nedám, učím se na poslední chvíli...Mě ten tlak a stres pohání.“

6.12 Specifické potřeby z hlediska zápisu obsahu přednášek

Studenti připouští **problémy se psaním poznámek** v průběhu přednášek. Mají **pomalší tempo psaní** a nestíhají si vše zaznamenat. Co se týká **způsobu zapisování**, všechny studentky kromě jedné, která si **zapisuje do počítače**, si vedou **zápisy psané ručně**. Protože často nestíhají zachytit všechny podstatné informace, velkou **pomocí** se zdá být **zapůjčení zápisů od spolužáků**, které si často znovu pro lepší zapamatování ručně přepisují. Jedna studentka dokonce říká, že by bez **spolužáků a jejich ochoty pomoci** musela požádat Centrum podpory studentů se specifickými potřebami o podpůrná opatření a služby zapisovatele. Vytvořit si kvalitní zápis z hodin je téměř pro všechny studenty náročné.

Ú5: „Je alfa a omega, najít si někoho, kdo mi půjčí zápisky, které půjdou přečíst.“

Ú1: „Třeba zapisovat přednášky absolutně nestíhám, takže prostě, pak si to všechno dohledávám. Mám skvělé kamarádky, takže ty zápisy mi pošlou. Hlavně čerpám z jejich zápisů...Píšu všechno rukou, i u té maturity jsem mohla psát na počítači. Hodně lidí říká, že mi to pomůže, ale já zase když to mám napsaný rukou, tak se mi to líp pamatuje, takže i když píšu přednášku, tak hodně si toho zapamatuju tak, že si to píšu rukou. Takže ty přednášky, kdyby mi to nikdo neposílal, tak to asi nezvládám. To bych musela mít podpůrka, toho zapisovatele.“

Velkou pomocí je taktéž **zaslání prezentací** studentům od samotných vyučujících před začátkem přednášky. Mají tak možnost více vnímat obsah přednášky a doplňovat si pouze informace nad rámec. Ú3: „To někdy nestíhám, že to mám hrozně naškrábané, ale naštěstí část vyučujících nám posílá prezentace, to mi vyhovuje. Píšu ručně, počítač nevyužívám, protože ručně si to mnohem líp zapamatuji.“

Jedna účastnice si zapisuje stručné **poznámky do diáře, tabletu** nebo **počítače**. Dokonce si i v rámci studijní skupiny zřídili **společné uložště**, kam si umísťují všechny zápisy. Může si tak kdykoliv v případě potřeby dohledat a doplnit chybějící informace.

Ú4: „Já si píšu buď do tabletu, anebo na papír do diáře. Záleží, co to je za předmět. Když je to předmět, ve kterém nás budou dusit a je těžké, což tak člověk kolikrát zjistí po pár přednáškách a seminářích, tak si vezmu tablet nebo noťas a píšu si do Wordu, se píše si víc věcí, abych v tom měla přehled. Když vím, že nepotřebuji tak důkladný zápisy, tak se to píšu velmi zkráceně do nějakého notesu papírového. Když vím, že jsou tam nějaké věci, které mi chybí, tak napíšu spolužákům. My máme One Drive založený se spolužáky tam si všichni nahážeme všechny zápisy, když tak vím, že tam jsou zadní vrátka.“

Jedna studentka píše zápisy **nejrychleji psacím písmem**, a poté si je zpětně ještě přepisuje do tiskacího písma, které je lépe čitelné. Ú5: „Hlavní je, že píšu tiskacím, protože z toho psacího to nepoznám. Právě ty rychlé přednášky jsem si musela psát psacím, protože to je rychlejší, ale přepisovala jsem si pak výpisky do tiskacího.“

Pokud nechtějí všechny zápisy znovu přepisovat, ale chtějí je pouze doplnit o chybějící informace, je jejich **nevýhodou nemožnost oprav** a následná **nepřehlednost**. Důsledkem je také skutečnost, že se z těchto poznámek i **hůře učí** nebo tyto zápisy **nemohou případně poskytnout někomu dalšímu**, proto je v některých případech vhodnější psát zápisy na počítači.

Ú2: „Když jsem začínala na vysoké škole, tak jsem si to vždycky psala ručně. Ale je fakt, že jsem nestíhala ty zápisy a potom jsem se třeba po večerech ještě dopisovala, to, co mi jako třeba chybělo od spolužaček. A pak jsem to třeba neměla kam psát, už tam nebylo místo a bylo to takové nepřehledné. Covid mě naučil, že si píšu jako na notebooku. A je to fakt dobrý pro mě je, protože si myslím, že fakt píšu rychle na klávesnici. Stíhám to hodně napsat, je to čitelné, můžu to i někomu dát. Pak se mi z toho i líp učí, můžu to třeba i upravit nebo tak...“

6.13 Organizace učení

Studentky zažily několik neúspěšných pokusů spojených s organizací učení. **Samotný proces plánování a následné řízení času** se jim nedaří naplňovat, a proto je tento **nedodržení časový plán** ještě víc **stresuje**. Ú1: „Snažím se, si to nějak rozvrhnout, ale tak mě to stresovalo, že to nestíhám, to, co si napíšu nebo navrhnu, tak nestihnu. Skoro nikdy jsem to nestihla, takže teď prostě si to nerozvrhuju. Jinak padám do hrozný paniky, kolikrát brečím a říkám si: „No, tak já jsem úplně nemožná.“ ...To sebevědomí klesá víc a víc. místo toho abych fňukala hodinu, se můžu vlastně učit...Ne, že radši fňukám, ale jsem tak v beznaději. A kolikrát mi to zapříčiní organizace.“

Jedna studentka má proto **potřebu** si vyhradit **více času** a učí se s pauzami v průběhu celého dne.

Ú1: „Učím se, tak, že ráno si k tomu sednu, a večer odejdu večer se právě jdu třeba s přítelem projít, nebo jdu s kamarádama. Teďka mám pouze na oběd, pak se třeba pustím něco na hodinku, ale že bych si to přímo organizovala, jako psala v tolika v tolik se budu učit, to ne. Protože já vím, že jsem to tak dělala a stresovalo mě to, protože jsem absolutně nestíhala.“

Aby se nerušeně mohla učit, **vyhýbá se jakýmkoliv stresorům**. Vypíná si telefon a sundává všechny hodiny z dohledu, aby neměla potřebu kontrolovat čas na hodinách a nepoměřovala množství naučeného učiva vzhledem k uplynutému času. Ú1: „Já už to dělám tak, že si vypnu, nebo dám daleko telefon, třeba ne úplně vypnu, když mi někdo volá, a dám si mobil daleko a sundám si hodiny, protože jak vidím, jak mi třeba dlouho trvá se naučit třeba jenom stránku a pořád koukám na ty hodiny a řeknu si: “Už mám hodinu za sebou a já vlastně nic neumím.”

Jedna studentka si potřebuje vytvořit **plán aktivit daného měsíce**, ačkoliv sama přiznává, že se jí nedaří dodržet. Vytváří si velký kalendář na stěnu, kam si píše údaje o tom, kdy má termín zkoušky a kdy je nutné se na ni začít připravovat.

Ú5: „Já mívám tabulky, kde si vypíšu celý měsíc. Já musím mít všechno zapsané, co si nenapíšu, to nevím. V mobilu mám kalendář. Pak si dělám u těch zkoušek velký kalendáře, co jsem si lepila na stěnu. Tam jsem škrkala ručně ty dny. S tím, že jsem si tam psala, kdy mám zkoušku a

kdy se na ní budu muset začít učit. Bylo to vždycky nejmíň jeden týden předem, abych všechno zvládala. Ale s tím, že tam těch zkoušek bylo víc, tak jsem si musela naplánovat, kdy se budu učit na jakou zkoušku, abych v tom měla nějaký systém, nějaké to propojení, jako aby se mi to nemotalo všechno dohromady. S tím i souviselo plánování zkoušek, že jsem nemohla mít v jeden den. Jednou jsem myslím měla dvě zkoušky, ale to bylo max.“

Organizaci času na učení **narušuje** fakt, že **není možné predikovat náročnost, rozsah** učiva a tím pádem také **potřebný čas**. Ú1: *„Zkrátka já si to nechci zorganizovat, protože vím, že to je pro mě stresující, že každé téma jde taky jinak a nedokážu to ještě odhadnout.“*

Další faktory, které mohou plán narušit, je **výkonnostní křivka** v průběhu dne nebo i týdne. Je tedy možné, že jeden den toho lze stihnout mnohem více než v jiné méně podařené dny.

Ú2: *„Přijde mi, že mám, ale asi vůbec nefungují. Jako snažit se říct, že tohle musím přečíst tohle, tohle a pak si spočítám ty dny, kolik tam na to času a zjistím, že to vůbec není reálné stihnout... Víím, že cíle už si nedávám, protože nejsem schopná to stihnout. Některý den fakt mega jde, stihnu toho hodně, protože třeba doháním předchozí horší dny.“*

Ú3: *„Plánuju si, kdy se budu učit, ale ne vždy to dodržím. Snažím se na to ten čas vyhradit.“*

Učení je činnost, která vyžaduje plné **soustředění, aktivitu a motivaci**. Studentům **dlouho trvá**, než se na učení začnou soustředit. Každá další přestávka může působit velmi rušivě. Potřebují se dostat do stavu, při kterém se dokáží ponořit do aktuální činnosti, proto pomáhá, když mají vyhrazeno **více času na učení** ve smyslu dvou hodin a více. Ú3: *„Když mám třeba tři hodiny času v diáři, tak si říkám, že to učení už smysl má. Přijde mi, že pokud je to míň než dvě hodiny, tak pro mě nemá skoro ani smysl začínat. Protože než se do toho dostanu, tak už musím odcházet...Mně spíš pomáhá, když mě to jako pohltí, když se třeba čtyři hodiny učím, když to jde a potom mám čtyři hodiny přestávku. Když už se do toho dostanu, tak mě hrozně ruší přestávky. Takže vyloženě systém, který by mi stoprocentně vyhovoval, nemám. Ale když se dostanu do takového flow, že se do toho zajedu, tak nemám ráda, když mě někdo ruší nebo když bych si měla dělat přestávky.“*

6.14 Specifické potřeby z hlediska času

Z důvodu **potřeby více času na učení** vyplývá skutečnost, že studentky **méně prokrastinují**, vyhrazují si **více času** na učení a **učí se průběžně**.

Ú1: *„Neprokrastinuju, protože na tom učení trávím déle času a jinak bych to nestihla...Je to jenom z mého strachu a tím, čím jsem si prošla od první třídy po gymnázium. Věděla jsem, že musím jít pomalu a já ten čas potřebuju.“*

Ú2: „*Určitě jsem se na výšce průběžně učila. Už od prvního týdne jsem si dělala zápisy nebo seminárky. Už jsem si všechny ty úkoly první a druhý týden splnila, abych měla pak o zkouškách klid. Ono to není kvůli tomu, že jsem precizní, ale kvůli tomu, že se znám, že musím...Že už mi v podstatě teče do bot. Mně už od prvního nebo druhého týdne semestru začíná téct do bot, abych už si to učivo stihla překreslit, abych si stihla udělat myšlenkový mapy...“*

Ostatní studentky naopak **častěji prokrastinují** a potřebují mezní datum pro splnění všech povinností, aby se odhodlaly s úkoly nebo učením začít.

Ú2: „*Na já jsem ten typ, co potřebuje ten deadline, a pak už mi musí hodně hořet ten čas, jinak já prostě nejsem schopná začít.“*

6.15 Služby Centra podpory studentů se specifickými potřebami

V porovnání s obdobím základní nebo střední školy již studentky neuplatňují žádná jiná **podpůrná opatření**. Pouze dvě studentky si požádaly o **navýšení času** o 25 % u písemných testů nebo příprav k ústním zkouškám. Jedna studentka má pocit, že v tuto chvíli poskytnutí vyšší časové dotace nepotřebuje. Ú2: „*A ta podpora je i v rámci státnic, kdy jim připomene, že máme čas navíc. Teďka u státnic jsem měla taky čas navíc, ale ve výsledku jsem ho vůbec nepotřebovala...Já mám doporučení na vejšce jenom 25 % času navíc. Týká se to přípravy na ústní zkoušení, nebo když je tam třeba písemná příprava anebo ještě mám 25 % času navíc při psaní testu.“*

Obecně si studentky hledají **podporu u svých spolužaček**. Některé studentky jsou evidovány v **Centru podpory** pro případ, že by se v budoucnu museli obrátit s žádostí o pomoc, ale zatím zvládají nároky studia **vlastní pomocí**. Ú3: „*Psala jsem tam, když jsem se hlásila na bakaláře a když jsem psala přijímačky. Vlastně jsem to vždycky zvládla vlastní pomocí. Čekala jsem až narazím a v tu chvíli se jim ozvu, ale to jsem nepotřebovala.“*

Je to dáno tím, že si studenti v průběhu let studia našly své osvědčené techniky, jak SPU kompenzovat. Ú1: „*Vůbec nedocházím do centra. Nikdy jsem tam nebyla a myslím si, že to ani nepotřebuji. Já to tak cítím, já jsem si našla svoje techniky. Mamka je taky speciální pedagog, takže mi taky může doporučit. Myslím si, že to nepotřebuji, ale fakt mi přijde, že by to pro mě byla ztráta času, protože už to mám všechno načtené.“*

Jedna studentka je toho názoru, že navýšení času na přípravu k ústní zkoušce by naopak její výkon zhoršilo. Ú4: „*Mám 25 % času navíc, ale reálně jsem to nikdy nevyužila. I na potítku mi*

vyhovuje, když můžu hned mluvit než se doslova potit, co vim. Takhle když můžu mluvit, často to vyplodím mnohem líp.“

6.16 Strategie učení

Mnohé studentky se naučily strategiím učení, které jim umožnily překonat například problémy s pamětí. Některé si osvojily netradiční způsoby pro osvojování vědomostí. Jedné účastnici se pro lepší zapamatování pojmů a výbavnost slov osvědčilo **barevné vyznačení** a odlišení každého písmena ve slově. Ú1: „*Když mám těžké slovo, tak každé písmeno mi značí nějakou barvu. Třeba sykavky mám vždycky oranžovou. Z hlediska logopedie...Než jsem se třeba naučila slovo konsekvntní. Prostě jsem si vyznačila barevně každé to písmeno. Když si nevybavím, jak to slovo znělo, tak už si vybavím jen tu duhu. Je to hrozně zvláštní, neznám člověka, který by to takhle používal, ale já to mám už takhle...*“

Následující **kompenzační metody**, jak potvrzují samotní studentky, slouží k lepší fixaci učiva a trvalejšímu zapamatování. Ú1: *Musím říct, že tyhle metody mi pomáhají, že si pamatuju hodně věcí z druháku a ze třetáku oproti ostatním, ty se to musí učit znovu. Třeba i ke státnicím, hodně si pamatuju z toho druháku, třetáku, čtvrtáku, protože jsem nad tím fakt strávila dost času i tímhle vypracováním...*“ Negativní stránkou těchto metod však je, že jsou časově náročné. Učení tedy studentům trvá delší dobu než ostatním. Barevné vyznačení se také uplatní v českém jazyce, kde je užitečné si označit měkké a tvrdé souhlásky ve slově. Ú1: „*Ty barvy používám i v češtině – měkké i je světle modré, tvrdé y je tmavě modré*“.

Od stejné studentky zazněla i další technika, kterou je grafické znázornění důležitých informací pomocí **symbolů**. Na ústní zkoušku se připravuje tak, že si pomocí symbolů vytvoří osnovu vyprávění o daném učivu. Na jejich základě si aktivně vybavuje obsah učiva z paměti a již si text nemusí pasivně pročítat. Ú1: „*Když jsem se učila Komenského, tak tam jsme museli znát celý životopis, tak jsem si prostě kreslila. Příklad: On se narodil 28. března a měla jsem tam jenom hvězdičku, že se narodil. A už jsem se to potom neučila tak, že bych si to četla, ale já jsem podle obrázků.*“

Další užitečnou pomůckou je znázornění obsahu učiva nebo knihy pomocí **kresby**, namísto pravidelného pročítání a memorování textu. Ú1: „*V češtině z hlediska povinné četby, tak za půl roku zapomenu, o čem je jaká knížky, když jich je za půl roku minimálně třicet. Tak jsem si svůj deník vedla tak, protože jsem ho nemusela ukazovat, tak jsem si ty příběhy ve zkratce nakreslila, abych si to nemusela číst, tak jsem měla knížku a prostě nakreslila jsem si knížku ve zkratce,*

ale už jsem si vždycky zapamatovala, co ty kresby znamenají. Takhle se učím všechno, protože i když to kreslím tou rukou, tak mi to pomůže si to zapamatovat. Nic nedělám tak, že bych se biflovala a četla.“

Dvěma účastnicím se pro efektivní učení osvědčuje tvorba **myšlenkové mapy**. Ú2: *„Když je něco složitějšího, tak mi pomáhají myšlenkové mapy.“*

Jinou metodu představuje **komparace učiva z několika pramenů**, kdy pomáhá si podtrhnout důležité informace, přičemž opět každá z barev má svoje opodstatnění. Podle dvou účastnic je pro lepší zapamatování důležité si z delšího textu vytvořit shrnutí nejdůležitějších informací. Ú2: *„Když se učím, tak se snažím porovnávat téma z více zdrojů a potřebuji si všechno podtrhávat a každá barvička má můj význam, mám v tom systém. A když si půjčím něco z knihovny, tak si to taky potřebuji podtrhnout tužkou. A pak si to teprve vypisuji, protože si to takhle zapamatuji. To mi fakt hodně pomáhá, ale zabírá to moc času.“*

Dalším užitečným příkladem, které dvě studentky doporučují, může být funkce v textovém dokumentu, která automaticky předčítá text. Ú2: *„Možná, když se mi nechce číst, tak použiji funkci ve Wordu, že to říká za mě, Je to sice takové kostrbaté, ale někdy to není špatný.“*

Podle slov jedné studentky může být vhodnou technikou **PO-MO-DO-RO**, která spočívá v tom, že si ve čtyřech intervalech učí dvacet minut a poté si vždy dopřeje pět minut pauzu. Ú4: *„Zní to šíleně, ale osvědčila se mi technika PO-MO-DO-RO, tak tu využívám, učím se nahlas a většinou u toho chodím, jelikož jsem i trochu hyperaktivní, tak fakt chodím, říkám si to nahlas a po dvaceti minutách si dávám pětiminutový pauzy ve čtyřech intervalech.“*

Velmi nápomocné se zdá být **poskytování materiálů** (v podobě prezentací až po studijní literaturu) **od vyučujících** směrem ke studentům. Neméně přínosné je, když tyto materiály vyučující v rámci přednášky ještě obohatí o doplňující informace. Ú5: *„Snažila jsem se v jednom předmětu nám vyučující řekla, že čerpá ze své knížky, a to bylo pro mě fakt nejideálnější, protože fakt jela podle těch kapitol. Podle toho měla i ty přednášky a doplňovala tu knížku ještě o své zkušenosti.“*

Nespornou výhodou je také fakt, že si studenti nemusí zapisovat všechny poznámky, a mohou tak vypracované materiály pouze obohatit o své komentáře nebo si mohou zvýrazňovat podstatné pasáže textu. Ú5: *„Takže já jsem měla tu knížku a zvýrazňovala jsem si a nemusela jsem si to psát. Dopisovala jsem si jenom ty důležité věci, které nám zmiňovala. To byl prostě nejlepší způsob. Jako třetina vyučujících nám posílala prezentace, takže to bylo nápomocné. Psala jsem si jenom to, co nám říkali.“*

Pro lepší zapamatování učiva dále slouží **vypsání odborných termínů a složitějších definic** na zvláštní papír s možností si kdykoliv nalistovat na příslušnou stranu, kde jsou k nalezení podrobnější informace. Ú5: „Z knížky si dělám výpisky na jednu stranu A4. S tím, že když jsou tam odborné termíny, tak to mám ještě A4 jinde a vyloženě vypsaná cizí slova jako slovníček. Mám vepředu lepící papírky a tam mám vyloženě napsaný ty nejdůležitější věci, ty definice a dělení, ke kterým potřebuju vědět víc, tak si to pak nalistuju. Tak nejdůležitější je spojování těch informací.“

6.17 Seberozvoj

Každá ze studentek se rozvíjí v kompetencích spojených se SPU. Vzdělávají se pomocí **četby**, zúčastňují se **přednášek** nad rámec učiva, sledují **odborná videa** na YouTube s tématikou SPU, vyplňují různá **cvičení** pro trénování pravopisných a gramatických pravidel nebo si **učí na základě vlastních chyb** v písemném projevu, který si nechávají korektorovat od svých přátel. Dále se zlepšují v oblasti **strategií učení**, kdy se učí, jak se co nejefektivněji učit.

Dvě studentky se věnují svému **pracovnímu rozvoji**. Doplňují si znalosti potřebné pro výkon učitelské profese. Ú6: „Učím se matematiku, fyziku, elektrotechniku... Trénuju paměť tím, že se učím a potom učím ty děti.“

Dvě studentky se zdokonalují v oblasti gramatiky tím, že své písemné práce posílají svým přátelům, kteří jim zvýrazní chyby a napíší jim k textu patřičné komentáře a zdůvodnění, díky kterým se v gramatice zlepšují. Ú4: „Ještě před rokem jsem měla velký problém s čárkami ve větách, ale jelikož mám kamarádku dobrou, která studuje češtinu, a to jsem vždycky prosila, ať je opravuje. Opravovala mi práce a tak. Neopravila mi to hned ale, ale napsala mi tam červeně komentáře a díky tomu jsem se naučila...už poznám, kde má být čárka ve větě.“

Další slečna si upevňuje gramatická a pravopisná pravidla pomocí četby nebo aplikace, kde si tyto schopnosti pravidelně jednou za týden procvičuje. Ú5: „Stáhla jsem si aplikaci s češtinou, s tím, že jednou za týden vyplním různý doplňovačky. Věřím tomu, že i to čtení pomáhá.“

6.18 Pozitivní aspekty

Přínosem SPU může být fakt, že utvářely v průběhu let jejich osobnost, hodnoty, postoje a přístupy ke ostatním lidem. Tím, že mají vlastní zkušenosti s akademických neúspěchem, nepochopením ze strany učitelů, urážejícími komentáři a čelily několika křivdám, naučily se **respektujícímu a bezpředsudkovému přístupu** k ostatním. Výhodou je, že **mají pochopení** pro nedostatky svých žáků, vnímají jejich píli a snaží se pomocí své podpory předejít bolestivým příběhům, které zažívaly v mladším věku.

Jejich silnou stránkou je **respektovat** nedokonalosti ostatních, **řešení problémů s nadhledem** bez „utápění se“ v pocitech beznaděje. Ú3: „*Asi respektovat nedokonalosti ostatních. A že i když se někdo snaží, co to jde, tak že to nemusí vždycky jít. A že někdo něco nezvládá neznamena, že se nesnaží nebo to pro něj není dostatečně důležité...*“

Ú4: „*Myslím si, že jsem hodně empatická a je to vlastnost, na které se dá stavět. Řeším věci trochu s nadhledem a nemám tendenci se hroutit z věcí, které občas potkají pedagoga a myslím si, že je to velká výhoda. I když na sobě vidím hodně věcí, ve kterých bych se měla zlepšit, tak v tomhle vidím, že je fakt velká výhoda, což často lidi kolem mě nemaj.*“

Podle samotných účastnic má život se SPU řadu nevýhod, ale zároveň jim do života přinesl i řadu výhod a benefitních **vlastností**.

Jednou z klíčových vlastností při práci s lidmi je **empatie, trpělivost a dovednost řešit problémy v klidu**. Ú4: „*Myslím si, že jsem hodně empatická a je to vlastnost, na které se dá stavět. Řeším věci trochu s nadhledem a nemám tendenci se hroutit z věcí, které občas potkají pedagoga a myslím si, že je to velká výhoda. I když na sobě vidím hodně věcí, ve kterých bych se měla zlepšit, tak v tomhle vidím, že je fakt velká výhoda, což často lidi kolem mě nemají.*“

Naučily si nahlížet na někoho, kdo má obtíže, s pochopením a bez předsudků. Ú2: „*Že to není třeba člověk, který je hloupý nebo se nesnaží a že prostě je třeba mu nějak pomoci a díky té podpoře je schopen stejných výsledků jako ostatní spolužáci. Takže těm dětem třeba takhle pomáhat se rozvíjet právě na základě těch jejich silných stránek. Prostě, aby byly jako šťastní a spokojení...*“

Specifické poruchy učení je dále obohatily v tom smyslu, že poznaly mnoho **reedukačních metod a kompenzačních strategií**, a tedy u svých žáků mohou uplatit své bohaté zkušenosti při hledání optimálních edukačních metod. Ú1: „*Z hlediska učení a poruch učení, tak si myslím, že jsem trpělivá. Třeba doučuji děti, tak si mě rodiče chválí, že jsem trpělivá, že čekám a snažíme se najít různé metody. Myslím si, že mi ty poruchy učení k tomu pomohly a obohatily mě tím, že vím, že je strašně moc metod a nejde to tou samou metodou, jakou to dělají ostatní. Takže mojí silnou stránkou je hledání dalších řešení...Třeba ještě mi daly SPU pochopení, že to někomu nejde.*“

Další pozitivní vlastností je bezpochyby **zodpovědnost, pečlivost a píle**. Ú3: „*Asi že jsem hodně zodpovědná a potom i hodně pečlivá, že ty nedostatky upravím...Věnuju tomu dostatek času.*“

6.19 Negativní aspekty SPU

Mezi negativní aspekty patří pocit **nízkého sebevědomí, nervozita** při čtení nahlas, v minulosti opakovaná **školní neúspěšnost a nízké akademické sebepojetí**. Ú1: „*Určitě mi vzali sebevědomí. Když člověk ví že je jiný, tak už na sebe hledí jako na jiného. Cítí se tak nějak jinak, takže určitě sebevědomí a nervozitou... Ty trémy, že určitě na mně poznají i to maskování. Nervózní, když mám číst před lidmi, i když to jako ostatní, tak mi to nedělá dobře, protože jsem se odmala styděla číst, a ještě jsem se toho úplně asi nezbavila.*“

Ú5: „*Na základce mi vzaly pocit z toho úspěchu. Vyznamenání jsem měla první, druhou třídu a pak až v devítce, protože se spíš nade mnou akorát smílovali ti vyučující. Od třetí třídy jsem měla trojku z angličtiny a následně i z češtiny, potom z němčiny, protože gramatika je furt ta samá, ale pořád je to problém.*“

Ú3: „*Možná mi vzaly i kus sebevědomí. Tím, že jsem viděla, že jsem pozadu za ostatními, že mi to nejde. Že i když mi to nikdo neříkal do očí, ale že nesplňuju ty nároky, který jsou běžně kladený.*“

Dalším negativním aspektem bylo **přijetí v kolektivu** v dobách střední školy a **zdlouhavá příprava do školy**.

Ú2: „*Vzaly mi třeba nějaký hezký čas na tom gymplu, protože tam jako že jsem se občas necítila dobře, protože jako nebylo na mě pohlíženo dobře jako vlastně kvůli té školní neúspěšnosti... Cítila jsem se tak ne úplně spokojeně, ale to bylo v tu dobu, teď už si myslím, že jsem na tom trošku jinak.*“

Ú3: „*Vzali mi určitě mnoho času (smích), protože jsem se musela učit mnohem víc než ostatní.*“

Za negativní stránku dvě účastnice považují to, že přítomnost pravopisných a gramatických chyb v písemném projevu jim **vzala možnost vyniknout ve slohu**. Ú4: „*V těch slohách se to hodně promítne, když má člověk parádní sloh, ale má tam hodně gramatických chyb, tak má o to horší známku, takže v tom určitě to беру jako velkou křivdu z dětství.*“

6.20 Zveřejnění SPU, předsudky a „maskování“

Jedna studentka přiznává, že o podpůrná opatření nezažádala z toho důvodu, že by k ní, jakožto budoucí učitelce, mohl někdo zaujmout **předpojatý postoj**. Ú1: „*Podpírka už jsem ne výšce úplně nechtěla, protože jsem se bála, aby zas někdo neřekl, že ona chce být učitelka a sama píše kolikrát blbě, i když už mám svoje techniky...*“

Obecně **předsudky** přetrvávají u **cizích lidí, známých** nebo **přátel**, kteří nemají o SPU příliš povědomí. Ú2: „*Mezi mými kamarády, kteří nevědí, co to je, tak ty předsudky tam jsou. Někdo si myslí, že dyslexii vůbec není, ale někdo to třeba pochopí, když se mu to dobře vysvětlí. Záleží přímo na člověku.*“

Na vysoké škole se mezi ostatními studenty s předsudky nesetkaly, protože mají vzhledem ke svému výběru oboru pro specifické potřeby pochopení. Ú2: „*Na té vysoké škole je to v pohodě. Každý víme, co studujeme. Jak ty děti, tak spolužačky chápou i mně, takže něco takového jsem tam nikdy nezažila.*“

Některé studentky **váhají ohledně zveřejnění** svých obtíží. Když nemusí, o svých specifických potřebách **nikomu neříkají**. Zároveň jedna studenta uvedla, že ačkoliv nepociťuje žádné omezení, váhala ohledně zveřejnění svých obtíží v důsledku očekávání předsudků ze strany okolí, a nakonec nikomu **kromě dvou vyučujících** o SPU neřekla. Ú1: „*Když jsem byla na praxi, tak jsem opravovala diktáty, normálně jsem ty chyby viděla, ale ty předsudky prostě jsou. Takže kvůli tomu jsem to nechtěla na té výšce zveřejnit.*“

V **pracovním poměru** svým zaměstnavatelům proto **o SPU neřekly**. Jedna studentka zmínila nepříjemnou zkušenost, kdy ji vedení školy sdělilo, že by ji kvůli SPU nemohli do zaměstnání přijmout. Ú6: „*Když jsem na praxi přiznala, že mám poruchy učení, tak mi řekli: „No, tak to bychom tě nevzali, když máš poruchy učení. V současné práci jsem to přiznala, jenom zástupkyni a ta mi řekla: „Aha, tak to už vím, proč jsi na ně tak tvrdá.“*“

Další účastnice nevnímá SPU jako něco, za co by se měla stydět. Jedna studentka o SPU na vysoké škole nikomu kromě dvou vyučujících neřekla, protože již podpůrná opatření nepotřebuje a není ještě připravená o tomto tématu s ostatními hovořit.

Ú1: „*Na vysoký to ze spolužáků nikdo neví, protože podpůrka nepotřebuju. Je to takový zvláštní, mohla bych to říct svým spolužačkám, ale nějak se na to ještě necítím.*“

V některých případech se snažila specifické projevy před okolím **skrývat**. Ú1: „*A snažila jsem to maskovat. Ono to na mně není moc poznat. Třeba když někomu něco čtu, tak čtu plynule, ale jak říkám, nikdo nepozná, že tam není to porozumění. Kolikrát když jim něco přečtu, tak už to mám naučený. V podstatě to nejde poznat.*“

Pokud studentku někdo z kolegů požádá o zaslání zápisů, má obavy, že by mohl specifické projevy odhalit. Proto si text po sobě několikrát přečte, aby si jej **opravila a „zamaskovala“** tak své **chyby**. Ú1: „*Co nerada dělám je to, že nerada posílám zápisy, ale to není z toho důvodu,*

že bych byla sobecká, ale z toho, že vím, že přehazuju písmena a že by jim to bylo jasné. Třeba zase, když někdo chce zápis, tak je blbý mu to přeposlat, tak jako mu ho pošlu, ale třeba pětkrát si ho kontroluju a nikdo o tom neví. Je to pro mě hrozná zátěž někomu poslat zápis, protože nikdo neví, že mám SPU.“

U všech účastnic se od některých lidí dostávalo **nepochopení**, což mohlo **zasáhnout jejich sebevědomí**. Může to být také jeden z důvodů, proč se se svými problémy **nerady svěřují**. Ú1: *„Takže ty předsudky jsou velký a vlastně doted' to nerada říkám. Sama vím, že nejsem běžný člověk, takže já se tím snažím chránit. A třeba když vystuduju vysokou školu a třeba bychom se měli pak jednou sejít, tak jim řeknu, že mám SPU, to mi nedělá problém...Ale ted', aby mě spíš jako říkali: To ti bude trvat dlouho, než se to naučíš. O to já nestojím, protože mi to sebevědomí prostě bere, proto na výšce to maskuju ještě pořád.“*

Nízké sebevědomí může zapříčinit, že své **subjektivní obtíže vnímají závažněji** než jejich okolí.

Ú1: *„Je pravda, že mi to hodně buduje sebevědomí, to zrcadlení toho všeho. Možná ten, kdo má poruchu je na okolí daleko citlivější a když třeba slyším i mamku, tak kolikrát oni to neberou za tragédii, jako to beru já. Je to fakt zajímavý, že to sebepojetí dělá fakt hodně.“*

Ú4: *„Vždycky jsem měla, možná i trochu mám, problém, že vím, že vzadu, někde tady v hlavě jsem podle nějakého papíru dyslektik. Takže jsem z toho hrozně nervózní a z toho pramení chyby. Jsem spíš nervózní z toho, že udělám chybu. Že si nevěřím na to, když čtu nahlas.“*

6.21 Přesah SPU do pedagogické nebo učitelské profese

Specifické poruchy učení se jen některým studentkám promítají do budoucí pedagogické profese v **obtížnosti identifikovat chyby** ve vlastním písemném projevu nebo u svých žáků. Dvě účastnice studující učitelství mají obtíže kompenzovány natolik, že bez problému zvládají odhalovat chyby.

Dále se některé participantky obávají **výskytu pravopisných chyb** v oficiálních dokumentech, na nástěnných tabulích nebo v písemné komunikaci s rodiči. Dvě studentky uvedly, že zažily **obtíže ve čtení** před skupinou dětí v mateřské škole.

Dvě studentky učitelství se při svých praxích nesetkaly ve spojitosti se SPU s **žádnými problémy**. Nečinilo jim obtíže identifikovat chyby při opravování diktátů na úrovni prvního nebo druhého stupně. Dokonce i přes svoji dyslexii a dysgrafii mnohem raději učily předměty český a anglický jazyk nežli matematiku. Ú2: *„Třeba jak doučuji, tak tam nevidím žádný*

problém, když píše chyby, tak je opravím teďka... i když jsem učila žáky druhého stupně, tam jsem učila angličtinu a češtinu. Ačkoliv jsem dyslektik i dysgrafik, tak jazyky má mnohem víc radši než matiku. Asi jsem se nesetkala s problémy.“

Z hlediska budoucí učitelské profese samotné problémy se čtením a psaním způsobily u některých studentů **obavu převzít zodpovědnost za kvalitu výuky** svých žáků. Jedna studentka uvedla, že důvodem, proč si nakonec vybrala učitelství pro mateřské školy byla skutečnost, že si v důsledku SPU nevěřila, že by byla dokonalým vzorem pro své budoucí žáky, protože v důsledku dysgrafie a dysortografie nemá stále dostatečné kompetence v psaní, a ne vždy nachází v textu chyby. Ú3: *Říkala jsem si, že bych chtěla učit na prvním stupni, ale že je moc těžký z pohledu specifických poruch učení...Že učitelka musí být dokonalý vzor a krásně psát.“*

V mateřské škole se specifické projevy mohou promítat do **čtenářského projevu před dětmi**. Pro jednu studentku je problematické **porozumění textu** v důsledku zaměření pozornosti na techniku čtení. V některých případech neví, co bylo v textu obsaženo, ačkoliv se dotazuje dětí. U4: *„To se mi stává občas i u dětí, že když čtu pohádku, tak se soustředím na to čtení, aby to znělo hezky, abych to přečetla správně. Že vlastně se ptám dětí, o čem byla a sama to nevím...“* Druhá studentka se podělila o méně zdařilou zkušenost, kterou měla při četbě textu, který si sama nevybrala, protože knížku přineslo do mateřské školy jedno z dětí a nebyla tak seznámena s textem předem. Proto raději výběr textu ponechává na sobě a vyhýbá se tak nepříjemným situacím. Ú5: *„Nejnáročnější text, co jsem zatím četla ve školce bylo o dvou opicích, co byli na lodi. Náročné to bylo kvůli tomu, že se jmenovali skoro stejně a byl tam rozdíl mezi O a U a pořád jsem je zaměňovala jejich jména, protože to O a U vypadaly stejně. Takže jsem dětem úplně zamotala hlavu. (smích)“*

Jedna studentka, která by se jednou chtěla uplatnit na poradenské pozici, se **obává obtíží spojených s administrativními záležitostmi a s psaním oficiálních dokumentů**, kdy by ji psaní zpráv a doporučení v důsledku dysgrafie a dysortografie mohlo způsobit obtíže. V případě, že by se uplatnila na pozici speciálního pedagoga na základní škole, si není jistá, **zda by byla schopna opravovat chyby svých žáků**.

Ú6: *„Ale trošku se bojím, že tam se hodně píše na všech těch místech...Všechny ty doporučení a zprávy, takže tam se bojím, že se to hodně projevilo a mohl by s tím mít zaměstnavatel, já i příjemci sepsaných dokumentů problémy. No, a zároveň i na tom prvním nebo druhým stupně, kde bych dělala toho školního speciálního pedagoga, tak nevidím až tak dobře ty chyby a hrubky a přepisy, takže nevím, jestli bych tím dětem dokázala dobře pomáhat i když by mě to bavilo.“*

Další obtíže spatřuje v **komunikaci s rodiči**, kdy jim v některých situacích musí předat informace písemně. Ú3: „*V tom má třeba problém, když přidávám informace pro rodiče, tak úplně paní ředitelka: “Co jsi to tam napsala? Rychle to běž opravit.” (smích). “*

Dvě studentky učitelství pro mateřské školy se obávají tvorby **nástěnek**, kdy vnímají jako problémem **nevzhledné písmo nebo pravopis**. Ale všechny situace mají svá řešení. Nadepisování nástěnky mohou svěřit své kolegyni nebo je možné nadpis vytisknout. Ú3: „*Nebo když chci udělat hezkou nástěnku, tak tam je docela handicap, že tam nechci moc psát. Jako si představím takovej ten krásnej nadpis třeba. “Malujeme deštík”...Ale v reálu to není moc hezký nadpis, potřebovala bych ho spíš vytisknout nebo říct nějaké kolegyni, aby to bylo hezký. “*

Ú5: „*Třeba i nástěnky mě děsí, protože to jsou takový oficiální věci. V třídnici se to ještě ztratí, ale když je to na nástěnce a visí a je to tam měsíc... “*

Studentka pracující v sociálních službách nevnímá **žádné limitující faktory** ve své práci v souvislosti se SPU. Pouze přiznává, že se v jejích **zápisech z asistencí** vyskytuje **více chyb**.

Ú4: „*Já myslím, že ne, jen mám občas víc gramatických chyb v zápisech z asistencí, než by mělo být. “*

Další studentka vnímá **obtíže s pravopisem při psaní do třídní knihy**. Ú5: „*Když mám psát ve školce do třídnice. Zapisuju do té třídnice a naproti mně ta asistentka a já: „Jak se píše tohle?“ A ona se tak na mě podívá... “Ale notak... “*

Dvě studentky, které se rozhodly pro učitelství, své čtení a psaní mají **dostatečně kompenzované** na úrovni učiva prvního a druhého stupně. Naučily se **předcházet problémům** v podobě **přípravy na výuku a procvičením** dané problematiky. Zároveň připouští, že nebojí přiznat, že mohou mít nedostatky v některém učivu, a tak i žákům ukázat, že ani učitel nemůže být neomylný a má právo přiznat chybu. Ú4: „*A když jsem si tolik nevěřila, tak jsem si to víc nastudovala, abych si věřila, že budu mít nějakou autoritu. Abych věděla, že jsem schopná to předat. “*

Mnohé studentky se rozhodly, že **jejich úkolem je hájit zájmy svých budoucích dětí, žáků a studentů, naučit je strategiím** pro zvládnání akademických obtíží, a především pomoci jim přijmout své obtíže a vyrovnat se s nimi. Jejich celoživotní zkušenosti a to, jak s nimi někteří učitelé jednali, ovlivnily jejich osobnost natolik, že si osvojily **důležité vlastnosti** jako je **vnímavost, pochopení a empatie**. Učitelství není pouze o učení, ale také o **rozvíjení pozitivního sebepojetí dětí**. Dále **znají** mnoho funkčních **reedukačních postupů**, které svým žákům mohou doporučit. Ú2: „*Jako ze začátku jsem úplně váhala, že jdu studovat to, s čím*

mám potíže, ale vlastně mi to dává smysl a jsem za to hrozně ráda, že vím, jak s těmi dětmi pracovat. Víím, že nechci, aby tomu docházelo, to, co mi bylo nepříjemné na té střední. Líp si dokážu představit, jaký to je. Jako třeba mám občas problémy s češtinou, v tom jsem jako slabší, třeba jako vyjmenovaná slova... Snažím se na to vždycky nějak připravit, když pracuji třeba s nějakým textem. Nebo když nevím, tak si to třeba vyhledám. Myslím se, že mám díky nějakým zkušenostem jako náhled a můžu tak víc pomoci těm dětem, který to tak mají stejně... “

7 Diskuse

Pro praktickou část diplomové práce byla vybrána kvalitativní výzkumná strategie. Metodou sběru dat bylo zvoleno dotazování a technika polostrukturovaný rozhovorů. Rozhovoru se zúčastnilo šest studentek prezenčního studia na Univerzitě Palackého v Olomouci oboru učitelství a pedagogiky. Podmínkou pro zařazení do výzkumného vzorku byla diagnostikovaná dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie.

Analýza a interpretace dat vycházela z následujících kladených výzkumných otázek.

S jakými primárními a sekundárními obtížemi se studenti se SPU v průběhu studia potýkají?

V souladu s výzkumem (Heiman, Kariv, 2004), který se zaměřoval na zvládnání studia se specifickými poruchami učení, dochází u všech vysokoškolských studentů k individuálním posunům. Studie podobně srovnávala minulé zkušenosti s aktuálními, a nakonec i očekávání směrem do budoucnosti u studentů se SPU. Studenti se v průběhu let zdokonalili z hlediska symptomatiky SPU, učebních strategií a sebepojetí. Ve výzkumu této práce uvedly všechny účastnice individuální pokroky v jednotlivých deficitních oblastech spojených se čtením a psaním. Studentky se obecně potýkají s pomalejším pracovním tempem a potřebou delšího času na učení. V souladu se Smečkovou (2014) se mezi přetrvávající problémy z hlediska dyslexie řadí pomalejší tempo čtení a problémy s porozuměním textu, kdy si studenti se SPU musí text i několikrát přečíst. V případě tichého čtení se naučily problémy kompenzovat. Potřebují pouze více času a soustředění. Toto zjištění se neshoduje s názorem Zelinkové (2012), která tvrdí, že studenti na vysoké škole již mají tempo čtení na společensky přijatelné úrovni. Problematickou oblastí je stále čtení nahlas, kdy se soustředí na kvalitu přednesu natolik, že již opomíjejí obsah textu, a tudíž čtou téměř bez porozumění. Jak popisuje Rýdlová (2010) ve své publikaci: „*Mým přínosem dyslektičky je například to, že na přednáškách nemohu své posluchače nudit monotónním čtením napsané přednášky. Hlasité čtení před lidmi nezvládám. Pro náročnější přednášky si maluji myšlenkové mapy. Jsem zvyklá dobře se doma připravit a pak mluvit přímo k lidem, kteří přišli.*“ (Rýdlová, 2010).

Navzdory počátečním obtížím si všechny studentky se SPU vybudovaly pozitivní vztah k četbě a dokázaly tak obtíže eliminovat.

Z hlediska dysortografie je stále ještě problematické vynechávání, přesmykování písmen a záměna tvarově podobných písmen nebo aplikace gramatických a pravopisných pravidel. V rámci dysgrafie je stále ještě deficitní čitelnost písma, kterou uvádí také Smečková (2014).

Problematický je sklon, udržení písma na řádku, zvýšený tlak na podložku a křečovitý úchop. Úhlednost písma se zhoršuje úměrně k nárokům na rychlost psaní při přednáškách. Studenti mají problém se psaním poznámek, přesto si z důvodu lepšího zapamatování častěji vedou poznámky psané ručně.

Účastnice mají problém v oblasti tématy při mluvním projevu před kolegy ve studijní skupině, kam patří diskuse a prezentování. Studenti se jeví více uzavřeně a vyhýbají se vyjadřování před ostatními (Niolaki et. al., 2020). U některých těchto jedinců se téma zmírní po několika prvních minutách, někteří pociťují výrazné napětí a stres po celou dobu vystupování. Studentky uvedly, že se téma projevuje třesem, pocením rukou, potřebou pohybu v podobě houpavých pohybů z nohy na nohu nebo procházením po třídě. Pociťují zarudnutí tváře, změny intonace, roztřesenost hlasu, akceleraci projevu a zrychlení dechu. V souladu s publikací od Smečkové (2014) mívají mnohdy obtíže s udržení myšlenkové osnovy v průběhu mluvy. Zároveň mají problém poslouchat výklad a současně zapisovat poznámky z důvodu pomalejšího tempa psaní.

Jak používají kompenzační strategie? Do jaké míry mají problémy kompenzované?

Všechny studentky se v průběhu let studia našly způsoby, jak své obtíže spojené se SPU kompenzovat. Osvojily si strategie učení, které jim pomohly některé obtíže zmírnit nebo zcela překonat. Pro osvojování si vědomostí používají zvýrazňovače, pomocí kterých zvýrazňují důležité pasáže textu. I podle Zelinkové (2012) se osvědčuje používání barevných zvýrazňovačů nejenom pro osvojování nových vědomostí, ale například v rámci čtení pro lepší porozumění textu. Podle jedné studentky s dobrou vizuální pamětí se osvědčuje používat zvýrazňovače také u delších a složitějších slov pro jejich lepší zapamatování, kdy si barevně vyznačuje každé písmeno zvlášť jinou barvou, která nese svůj význam. Zajímavým zjištěním je, že když si zpětně vybavuje vědomosti z dlouhodobé paměti, vidí pouze barvy, nikoliv písmena. Podobnou technikou si v případě procvičování pravidel pravopisu zvýrazňuje také i měkké a tvrdé souhlásky.

Zazněla také řada kreativních technik s vysokou názorností, mezi které patří znázornění obsahu učiva pomocí symbolů, kresby a myšlenkových map. Grafické znázornění může učivo pomoci uchopit celistvě a studenti tím mohou předejít časově náročnému memorování textu bez myšlenkového propojení. Jinou metodou je komparace informací z několika literárních pramenů. Jejich podstatou je hledání souvislostí a diferenciování důležitých informací od těch méně podstatných. Výsledkem je vytvoření shrnujících informací. Některým studentkám taktéž pomáhá, pokud si vypíší odborné termíny a složitější definice na zvláštní papír.

Další studentce se osvědčila technika PO-MO-DO-RO, která spočívá v intervalovém učení, kdy se dvacet minut učí a poté má pět minut pauzu. Interval se takto čtyřikrát opakuje. Jinou užitečnou pomůckou pro lepší porozumění textu nebo v rámci přípravy na zkoušku je funkce automatického předčítání. Studenti tak mají možnost poslouchat různé textové dokumenty v elektronické podobě.

V souladu se studií (MacCullagh, et. al., 2016) se v případě tvorby zápisů z přednášek studentům osvědčuje, pokud jim vyučující před začátkem hodiny poskytne prezentaci, do které si poté mohou poznamenat doplňující informace. Účastnicím se osvědčilo psát zápisy na počítači nebo malým tiskacím písmem do sešitu, půjčovat si zápisy od kolegů ze studijní skupiny nebo zřízení společného úložiště, kde si v případě potřeby mohou dohledat chybějící informace.

Jedním z řešení, pomocí kterého je možné předcházet problémům s aplikováním gramatických pravidel, je psaní krátkých vět, ověřování si správnosti slov na internetu nebo využití funkce automatických oprav v textových dokumentech. Písemné práce, zprávy nebo emaily před jejich odesláním velmi pečlivě kontrolují. Pokud se jedná o formální komunikaci nebo písemné práce, nechávají si je korektorovat od přátel nebo od rodinných příslušníků.

V rámci prezentování se studentkám osvědčuje výběr tématu, které se týká alespoň vzdáleně oblasti jejich zájmu. Pro úspěšnou prezentaci je důležitá příprava úvodních frází nebo osnovy v podobě klíčových bodů nebo nachystání a naučení se několika úvodních vět, pomocí kterých zmírní počáteční stres. Mimo jiné se osvědčila technika vědomého dýchání a pro celkové zklidnění a koncentraci.

Velmi podpůrně působí studentská skupina, v rámci které se vzájemně podporují, povzbuzují a sdílejí si učební materiály. Co se týká podpůrných opatření, využívají navýšení času o 25 % pouze dvě studentky, a to u písemných testů nebo při přípravě k ústnímu zkoušení.

Pokud se hovoří o zvládnutí vysokoškolského studia, výzkum této práce přinesl podobné výsledky jako studie Heiman, Kariv (2004). V současnosti studenti nepotřebují takovou pomoc s učební látkou, jako tomu bylo v dětství, kdy jim pomáhali členové rodiny nebo někteří učitelé. Aktuálně nároky studia zvládají svépomocí nebo s dopomocí a podporou svých kolegů ve studijní skupině. Podobně jako v minulosti musí na učení vynaložit mnoho času a úsilí.

Jaké příležitosti a úskalí zahrnuje povolání pedagoga nebo učitele se SPU?

Obecně mezi lidmi rezonuje téma SPU u budoucích učitelů a pedagogů, kdy stále ještě mnoho lidí k této problematice zaujímá předpojatý přístup. V současné společnosti se řeší problematika postupného poklesu kvality vzdělávání a nižší úroveň gramotnosti obyvatelstva. Pokud na škole působí učitel se SPU, u některých lidí vyvolává rozporuplné myšlenky a vlnu negativních reakcí, kdy někteří jedinci nesouhlasí s tím, že za kvalitu výuky žáků zodpovídá osoba, která má obtíže v jazykové oblasti. Zmíněné negativní postoje mohou zapříčinit, že se tyto způsobilé a kreativní osoby v mnoha případech nevydávají pedagogickým směrem přes jejich potenciál se stát jedinečnými učiteli (Morgan, Burn, 2000).

Podobně jako ve výzkumu Benchetrit, Katz (2019) některé studentky váhají ohledně zveřejnění svých obtíží z důvodů očekávání předpojatého postoje: Jak může učit někdo, kdo má sám obtíže? Předsudky pocítují především u svých známých, přátel a cizích lidí, kteří nemají znalosti ze speciální pedagogiky. Některé studentky naopak skutečnost, že mají SPU nevnímají jako něco, za co by se měly stydět, a příliš tak nepocítují stigmatizaci ze strany okolí. Účastnice popisovaly kromě negativních aspektů také méně zamýšlené pozitivní aspekty v souvislosti se SPU.

Bariéry pro studenty představovaly spíše sociální aspekty v podobě obav ze stigmatizujících postojů okolí a nechápajících postojů vyučujících včetně potřeby delší časové dotace na práci v porovnání s ostatními kolegy ve studijní skupině (Denhart, 2008).

Z pohledu budoucí učitelské profese se participantky často obávaly převzít zodpovědnost za kvalitu výuky svých žáků. Důležitým zjištěním je, že účastnice studující učitelství, které se dopouští v písemném projevu chyb, je dovedou při zpětné kontrole identifikovat a opravit. Častou obavou ostatních studentek je, že se jejich chyby mohou objevit na oficiálních dokumentech, na nástěnných tabulích nebo v komunikaci se zákonnými zástupci.

Dvě účastnice zažily mírné obtíže při přednesu pohádky před dětmi v mateřské škole, kdy se jedné účastnici pletly dvě podobně znějící jména a druhá se nedokázala při hlasitém čtení soustředit na obsah textu. Studentky zároveň připouští, že se budou muset na výuku pečlivěji připravovat a problematiku si předem procvičovat. Pokud se dopustí chyby, nebudou se bát dětem selhání přiznat.

Všechny studentky se stále ještě v dospělém rozvíjí v kompetencích spojených SPU. Vzdělávají se pomocí četby, účastní se přednášek nad rámec studia, sledují odborná videa s tematikou SPU,

vyplňují gramatická a pravopisná cvičení nebo si nechávají korektorovat svůj psaný projev od svých přátel.

Důvodem, proč se dvě studentky rozhodly pro učitelský obor, byla snaha předejít tomu, že se budou podobné zkušenosti, jaké měly v průběhu vzdělávání, opakovat u dalších žáků. Mnohé osoby se SPU v období školních let opravdu strádali a cítili se bez podpory (Alexander-Passe, 2016, Alexander-Passe, 2015, Glazzard, 2010). Rané vzpomínky na období základní a střední školy jsou pro studenty se SPU v mnoha ohledech bolestivé. Účastníci vykazovali obtíže při osvojování si dovedností čtení, psaní a pravopisu. Byli vystavováni negativním postojům a obviněním z lenosti ze strany vyučujících. I přes věnovanou snahu nedosahovali kýžených výsledků a opakovaně zažívali školní neúspěch. Studie potvrzuje, že symptomy v podobě pomalejšího čtení, obtíží v písemném projevu, obtíže s pamětí a soustředění přetrvávají až do období dospělosti. Informace uvedené v této studii potvrzují, že se studenti v průběhu procesu vzdělávání naučili několika kompenzačním strategiím, které jim do určité míry pomohly své problémy překonat (Heiman, Kariv, 2004).

Častým motivem pro výběr učitelského oboru u osob se SPU jsou právě bolestivě vzpomínky na období školní docházky. Tyto osoby se chtějí aktivně podílet na tom, aby k žákům bylo přistupováno s ohledem na jejich individuální potřeby (Benchetrit, Katz, 2019).

V souladu s výzkumem Benchetrit, Katz (2019) se došlo k závěru, že zkušenosti s vlastním neúspěchem, nepochopením a urážejícími komentáři ze strany učitelů formovaly jejich osobnost, postoje, hodnoty a přístupy k ostatním lidem se specifickými potřebami. Naučili se respektujícím a bezpředsudkovému přístupu, kdy mají pochopení pro nedostatečné výkony svých žáků. Vnímají jejich snahu a mají za cíl pomocí podpory, pomoci, pochopení a respektu předejít bolestivým příběhům, které pamatují ze svého dětství.

Osvojili si klíčové vlastnosti, kterými je empatie, trpělivost a schopnost řešit problémové situace s klidem. Specifické poruchy učení je obohatily ve znalostech a zkušenostech s několika reedukačními metodami a kompenzačními strategiemi, které u svých budoucích žáků mohou uplatnit. V souladu s výzkumem (Morgan, Burn, 2000) je jen málo učitelů, kteří mají odbornou erudici v oblasti odhalování příčin neúspěchu, zvládání obtíží a ve znalosti speciálních vzdělávacích potřeb spojených se SPU.

8 Závěr

Diplomová práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahovala pět kapitol. První kapitola představila základní pojmový aparát a poukazovala na nejednotnost v terminologii a definici SPU. Dále uvedla klasifikaci podle MKN-10 a novou dosud nepřeloženou anglickou verzi MKN-11. Snažila se také upozornit na četnost výskytu SPU na počet obyvatel. Prevalence SPU se pohybuje od 1 % do 10 %, proto jsou tak velmi častým jevem, se kterým se můžeme u lidí setkat. Druhá kapitola uvedla teorie vzniku SPU v rovině biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální. Přestože přesná etiologie není do dnešní doby zcela známá, je možné konstatovat, že SPU jsou výsledkem interakce genetických a enviromentálních faktorů. Znalost etiologie mohla do určité míry pomoci pochopit povahu následujících konkrétních projevů SPU. Třetí kapitola se totiž věnovala specifickým projevům dyslexie, dysgrafie a dysortografie převážně v dětském věku. Známým faktem je, že se SPU netýkají jen tohoto období, ale projevují se v určité míře až u 70 % jedinců po celý život. Čtvrtá kapitola proto navázala popisem specifických projevů v oblasti čtení a psaní a definováním nespécifických projevů, kam patří např. oslabení krátkodobé paměti, obtíže v komunikaci, obtíže týkající se pracovního tempa a poruch pozornosti, a to konkrétně u studentů se SPU na vysoké škole. Tito jedinci se s konkrétními obtížemi spojenými se SPU vyrovnávají odlišným způsobem. Míra závažnosti dopadů SPU závisí na dosavadním vývoji a způsobu poskytované pomoci a podpory ze strany pedagogů a úzké a širší rodiny. Příznivý vývoj mohou ovlivnit negativní zkušenosti s okolím a vzpomínky na četné neúspěchy v dětství, které se mohou následně negativně promítnout v podobě nízkého sebevědomí, emocionálních a sociálních obtíží včetně pocitů osamělosti. Mezi žádoucí způsob zvládnání zátěže patří fáze vyrovnání se s problémy, kdy je osoba schopna otevřeně hovořit nejenom o negativních, ale i pozitivních aspektech SPU a dále si vytvořila účinné strategie pro kompenzaci jednotlivých obtíží. Mezi nežádoucí způsoby zvládnání zátěže jsme zařadili vytěsnění, sebelítost a nekonečný souboj se SPU. Pátá kapitola pojednávala o poradenství studentům se SPU na vysoké škole a o možnostech vyrovnávání příležitostí tak, aby byli schopni plnit nároky studia. Čtenář zde mohl najít informace o službách Centra podpory studentů se specifickými potřebami, které umožňuje úpravu podmínek konání přijímacích zkoušek na vysokou školu, nabízí diagnostiku SPU, navrhuje úpravy způsobu výuky a ověřování znalostí včetně navýšení časové dotace. Poskytuje také služby v oblasti kognitivního a jazykového rozvoje a nabízí vhodné materiální a technické podmínky aj. Protože se SPU netýká jen studijních obtíží, ale zasahuje do oblasti sebehodnocení a motivace k učení, podpora na vysoké škole zahrnuje také psychologické poradenství, kam

patří psychologický rozbor obtíží a sekundárních symptomů nebo zjišťování učebního stylu apod.

Praktickou část tvořil kvalitativní výzkum, který se zaměřoval na studenty pedagogiky a učitelství se SPU na Univerzitě Palackého v Olomouci. Cílem praktické části bylo zjistit, jaké mají tito studenti přetrvávající obtíže z hlediska dyslexie, dysgrafie a dysortografie a v oblasti sekundárních symptomů, které představují nízké sebepojetí, pomalejší pracovní tempo, obtíže v mluveném projevu aj. Dalším cílem bylo nalezení užívaných kompenzačních strategií pro zmírnění nebo vyrovnání se s obtížemi. Posledním cílem byl zmínit pozitivní a negativní aspekty, které zahrnuje budoucí povolání učitele nebo pedagoga se SPU. Pro sběr dat byla využita metoda dotazování a technika polostrukturovaných rozhovorů, kterých se zúčastnilo celkem šest studentek s diagnostikovanou dyslexií, dysgrafií, dysortografií nebo jejich kombinací. Analýza a interpretace dat odpovídala výše zmíněným výzkumným otázkám.

Mezi přetrvávající dyslektické obtíže studenti zařadili pomalé tempo čtení a problémy s porozuměním textu. Z hlediska kvality porozumění bylo problematickou oblastí hlasité čtení, při kterém se soustředí především na přednes a již méně na obsah.

Mezi přetrvávající dysortografie obtíže patřilo vynechávání, přesmykování písmen a záměna tvarově podobných písmen, problém se správným uplatňováním gramatických a pravopisných pravidel. Z hlediska dysgrafie byla pro vysokoškolské studenty charakteristická obtížná čitelnost písma. Účastnice dále popisovaly trému při mluvním projevu před kolegy ve studijní skupině, kam patří diskuse a prezentování. U některých studentek po několika prvních minutách ustupuje, zatímco u některých ve výrazné míře přetrvává po celou dobu projevu.

Studentky hovořily o osvědčených strategiích pro zvládnutí obtíží spojených se SPU. Používají barevné zvýrazňovače, symboly, myšlenkové mapy, komparaci učebního materiálu z několika zdrojů, tvorbu shrnujících nejdůležitějších informací, termínů či definic. Při přípravě na zkoušku používají funkci automatického předčítání elektronických textových dokumentů. Jedna studentka uvedla techniku PO-MO-DO-RO. Pro eliminaci chyb textu používají funkci automatických oprav, vyhledávají problematická slova na internetu, opakovaně si vlastní písemný projev kontrolují nebo požádají o korekturu textu své přátele nebo členy rodiny. Jelikož se studentky zmínily ohledně obtíží při tvorbě zápisů z přednášek, jeví se jako velice užitečné obdržení prezentace od vyučujících před začátkem přednášky nebo zapůjčení zápisů od svých kolegů. V rámci prezentování či diskuse se studentkám osvědčuje výběr blízkého tématu, příprava úvodních frází a klíčových bodů a nachystání několika úvodních vět. V rámci

podpůrných opatření požádaly pouze dvě studentky o navýšení času o 25 % na ústní či písemné zkoušení.

Jelikož stále ještě mnoho lidí zaujímá předpojatý postoj k učitelům se SPU, některé studentky váhaly ohledně zveřejnění svých obtíží. Obávaly se, že si ostatní budou myslet, že nemohou zaručit kvalitní výuku u svých žáků. Účastnice, které studují učitelství přiznávají, že sice mají v písemném projevu specifické chyby, ale dovedou je při zpětné kontrole opravit. Dále se studentky strachovaly, že se jejich chyby objeví v oficiálních dokumentech, na nástěnných tabulích nebo v písemné komunikaci se zákonnými zástupci. Kvůli přetrvávajícím obtížím se studentky nepřestávají věnovat svému seberozvoji a vzdělávají se pomocí četby, účastní se přednášek nad rámec studia, sledují odborná videa s tematikou SPU, vyplňují gramatická a pravopisná cvičení nebo si nechávají korektorovat svůj psaný projev od svých přátel.

Životní zkušenosti s neúspěchem v procesu vzdělávání a rozličnými přístupy tehdejších pedagogů mohly formovat určitou osobní identitu těchto studentek jakožto budoucích učitelek nebo pedagožek, které charakterizuje respektující a bezpředsudkový přístup ke specifickým potřebám dětí, žáků a studentů. Disponují řadou pozitivních vlastností, kam bylo možné zařadit empatii, trpělivost, ochotu, podporu, nápomocnost a schopnost řešit problémové situace v klidu. Život se SPU byl přínosem nejenom z pohledu znalostí nápravných metod a kompenzačních strategií, ale i z hlediska zkušeností. Osoby se SPU mohou lépe pochopit obtíže, pocity a prožívání svých žáků nežli učitelé bez SPU. U většiny studentek bylo motivací pro výběr studia právě předcházení podobným bolestivým vzpomínkám, jaké mají z období školních let. Mají tak potenciál se stát nejlepšími podporovateli a průvodci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Seznam bibliografických citací

1. ALEXANDER-PASSE, Neil. Dyslexia, Success and Post-Traumatic Growth. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences* [online]. London: Dyslexia Association of Singapore, 2016, 3(1) [cit. 2022-12-22]. Dostupné z: doi:10.3850/S2345734114000232
2. ALEXANDER-PASSE, Neil. Investigating Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) Triggered by the Experience of Dyslexia in Mainstream School Education? *Psychology & Psychotherapy* [online]. London: Middlesex University, 2015. Dostupné z: doi: <http://dx.doi.org/10.4172/2161-0487.1000215>
3. ALEXANDER-PASSE, Neil. Perceptions of Success in Dyslexic adults in the UK. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences* [online]. Head of Learning Support, Mill Hill School, London, 2015, 2(1), 89-111. Dostupné z: doi:10.3850/S234573411500023X
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012, 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.
5. BENCHETRIT, Regina a Idit KATZ. “This is my way ... I am an ambassador” identity voices of teachers with learning disorders. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2019, 86, 1-8 [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102923>.
6. CAVALLI, Eddy, Pascale COLÉ, Hélène BRÈTHE, Elise LEFEVRE, Samuel LASCOMBE a Jean-Luc VELAY. E-book reading hinders aspects of long-text comprehension for adults with dyslexia. *Annals of Dyslexia* [online]. 2019 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00182-w>
7. CONNELLY, Vincent, Sonya CAMPBELL, Morag MACLEAN a Jim BARNES. Contribution of Lower Order Skills to the Written Composition of College Students With and Without Dyslexia. *Developmental neuropsychology* [online]. 2006, 29(1) [cit. 2023-01-08].
8. ČSÚ, 2019. *Děti se zdravotním postižením a osoby se zdravotním postižením žijící mimo soukromé domácnosti*. [online]. Praha: Český statistický úřad, 2019 [cit. 2022-12-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz>
9. DEACON, S. Hélène, Kathryn COOK a Rauno PARRILA. Identifying high-functioning dyslexics: is self-report of early reading problems enough? *Annals of Dyslexia* [online]. 2012, 62 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: doi:10.1007/s11881-012-0068-2

10. DENHART, Hazel. Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities* [online]. 2008, **41**(6), 483 - 497 [cit. 2023-04-08]. ISSN 00222194. Dostupné z: doi:10.1177/0022219408321151
11. DENHART, Hazel. Deconstructing Barriers: Perceptions of Students Labeled With Learning Disabilities in Higher Education. *Journal of Learning Disabilities* [online]. Hammill Institute on Disabilities, 2008, **46**(6), 483-497. Dostupné z: <https://www.academia.edu>
12. DENHART, Hazel. *A note about Terminology* [online]. 2007 [cit. 2022-12-22]. Dostupné z: https://www.academia.edu/25353272/A_Note_about_Terminology
13. *Dyslexia Help Success starts here. Barbara Corcoran* [online]. USA: The Regents of the University of Michigan, 2011 [cit. 2022-12-20]. Dostupné z: <http://dyslexiahelp.umich.edu/success-stories/barbara-corcoran>
14. EMMERLINGOVÁ, Stanislava. *Vidím to jinak: skryté příčiny ADHD a dalších poruch chování a učení: příručka pro rodiče (i budoucí) a všechny, kteří pomáhají dětem.* [Smrčí]: Stanislava Emmerlingová, 2020, 288 s. ISBN 978-80-270-7666-6. Trochu nové vědy neuškodí., s. 41-45.
15. FYODOROVA-RADICHEVA, Maya. Peculiarities of the self-concept in students with specific learning disabilities. *International conference on innovations in science and education (social sciences)* [online]. 2021, 112-118 [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.12955/pss.v2.209>
16. GLAZZARD, Jonathan. Dyslexia, Success and Post-Traumatic Growth. *Support for Learning* [online]. NASEN, 2010, **25**(2) [cit. 2022-12-22]. Dostupné z: https://www.academia.edu/25353272/A_Note_about_Terminology
17. HASSAN, Ahmed Elhassan Hamid. Emotional and Behavioral Problems of Children with Learning Disabilities. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research* [online]. 2015, **2**(10), 66-74 [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://www.academia.edu>
18. HEIMAN, Tali a Dafna KARIV. Manifestations of learning disabilities in university students: implications for coping and adjustment. *Education* [online]. 2004, **125**(2), 313-324 [cit. 2023-04-08]. ISSN 00131172.

19. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
20. ICD-11, 2023. International Classification 11th Revision [online]. Ženeva: World Health Organization. © 2023 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://icd.who.int/en>
21. IDA, 2002. *International Dyslexia Association* [online]. Baltimore suburb of Pikesville, Maryland, 2002 [cit. 2022-12-20]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
22. IDA, 2012. *International Dyslexia Association* [online]. Baltimore suburb of Pikesville, Maryland, 2012 [cit. 2022-12-20]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/dsm-5-changes-in-diagnostic-criteria-for-specific-learning-disabilities-sld1-what-are-the-implications/>
23. KALKA, Dorota a Marta LOCKIEWICZ. Happiness, Life Satisfaction, Resiliency and Social Support in Students with Dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education* [online]. 2018, 60(5) [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1411582>
24. KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: (specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí): monografie*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002, 416 s. ISBN 80-86473-23-6.
25. KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019, 248 s. ISBN 978-80-247-3950-2.
26. LUDÍKOVÁ, Libuše, Jiří LANGER a Lucia PASTIERIKOVÁ. *Centrum podpory studentů se specifickými potřebami na Univerzitě Palackého v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 52 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4612-7.
27. MACCULLAGH, L., A. BOSANQUET a N.A. BADCOCK. University Students with Dyslexia: A Qualitative Exploratory Study of Learning Practices, Challenges and Strategies. *Dyslexia* [online]. 2017, 23(1), 3 - 23 [cit. 2023-04-08]. ISSN 10990909. Dostupné z: doi:10.1002/dys.1544
28. MICHALÍK, Jan a Martin ŠKUREK. *Právní úprava studia studentů se specifickými potřebami na UP v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 73 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4467-3.

29. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016, 298 s. ISBN 978-80-7311-166-3.
30. MILES, Elaine. Can there be a Single Definition of Dyslexia?. *Dyslexia* (10769242) [online]. 1995, 1(1), 37-45 [cit. 2022-12-20]. ISSN 10769242. <https://eds.s.ebscohost.com>
31. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006, 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
32. MKN-10, 2023: *Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů*. Česká verze, 10. revize. [online]. WHO: Geneva, 2016 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>
33. MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro, Hosana Alves GONÇALVES, Ana BASSÔA, Ana Luiza NAVAS, Graciela DE JOU a Emílio Sánchez MIGUEL. Adults with dyslexia: how can they achieve academic success despite impairments in basic reading and writing abilities? The role of text structure sensitivity as a compensatory skill. *Annals of Dyslexia* [online]. 2020, 70 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00195-w>
34. MORGAN, E. a E. BURN. Three Perspectives on Supporting a Dyslexic Trainee Teacher. *Innovations in Education and Teaching International* [online]. 2000, 37(2), 172 - 177 [cit. 2023-04-08]. ISSN 14703297. Dostupné z: doi:10.1080/13558000050034538
35. MŠMT, 2010. *Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých školách* [online]. Plzeň: Alevia, 2010 [cit. 2022-12-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/analyza-soucasne-situace-studentu-se-specifickymi-naroky-na>
36. NCES, 2022. *Students With Disabilities* [online]. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences: National Center for Education Statistics, 2022 [cit. 2022-12-20]. Dostupné z: <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg>
37. NICOLSON, R.I., FAWCETT, A.J. (2005). Developmental dyslexia, learning and the cerebellum. In: Fleischhacker, W.W., Brooks, D.J. (eds) *Neurodevelopmental Disorders*. Springer, Vienna. https://doi.org/10.1007/3-211-31222-6_2
38. NIOLAKI, Georgia, Laura Marie TAYLOR, Aris TERZOPOULOS a Rachael DAVIES. Literacy difficulties in higher education: Identifying students' needs with a hybrid

- model. *Educational and Child Psychology* [online]. 2020, **37**(2) [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: doi:10.53841/bpsecp.2020.37.2.80
39. O'ROURKE, Lynsey, Vince CONNELLY, Anna BARNETT a Olivia AFONSO. Use of Spellcheck in Text Production by College Students with Dyslexia. *Journal of Writing Research* [online]. 2020, **12**(1) [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.03>
40. REIS, Alexandra, Susana ARAÚJO, Inês Solomé MORAIS a Luís FAÚSCA. Reading and reading-related skills in adults with dyslexia from different orthographic systems: a review and meta-analysis. *Annals of Dyslexia* [online]. The International Dyslexia Association, 2020, 2020, **70**(3), 339-368 [cit. 2022-12-03]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00205-x>
41. RÝDLOVÁ, Dagmar. *Dyslexie, smutek, mindráky a já: vyprávění pro lidi, se kterými se život nemazlí*. Chomutov: Ideas Advertising, 2010. ISBN 978-80-254-8192-9.
42. SMEČKOVÁ, Gabriela. *Student se specifickými poruchami učení na vysoké škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 47 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4468-0.
43. Směrnice rektora, 2014. *Směrnice rektora B3-14/4-SR Studenti a uchazeči se specifickými potřebami na Univerzitě Palackého v Olomouci* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci: Centrum podpory studentů se specifickými potřebami, 2014 [cit. 2023-01-27]. Dostupné z: <https://cps.upol.cz/ostatni/legislativa/smernice-rektora/>
44. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
45. ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami [sic] učení*. Praha: Portál, 2013, 139 s. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.
46. ZELINKOVÁ, Olga, Monika ČERNÁ a Helena ZITKOVÁ. *Dyslexie: zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta, 2020, 157 s. ISBN 978-80-88290-62-9.
47. ZELINKOVÁ, Olga. Dyslexie u studentů vysokých škol. *Psychologie pro praxi* [online]. 2012, **47**(1), 49-64 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/996/PPP_1-2_2012_05_Z.pdf

48. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vydání dvanácté. Praha: Portál, 2015, 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam zkratek a symbolů

| | |
|---------|---|
| Apod. | A podobně |
| Č. | Číslo |
| ČSU | Český statistický úřad |
| Et. al. | A kolektiv |
| ICD | Mezinárodní klasifikace nemocí |
| IDA | Mezinárodní dyslektická asociace |
| MKN | Mezinárodní klasifikace nemocí |
| MŠMT | Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy |
| Např. | Například |
| NCES | Národní centrum pro statistiku vzdělávání |
| Sb. | Sbírký |
| SPU | Specifické poruchy učení |
| Z. | Zákon |

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Charakteristika účastníků výzkumu

Seznam příloh

Příloha č. 1: Otázky k polostrukturovaným rozhovorům

Příloha č. 1: Otázky k polostrukturovaným rozhovorům

1. Kde prosím studujete? Jaký obor? V kolikátém jste ročníku?
2. Byly Vám diagnostikované specifické poruchy učení? O jaký druh specifických poruch učení se jedná?
3. Kdy se zjistilo, že máte specifické poruchy učení?
4. Kdy se obtíže začaly projevovat? Jaké problémy se objevovaly?
5. Jaké se zjistily příčiny SPU? Máte nějaké podobné obtíže v rodině?
6. Jak Vás podporovala úzká a širší rodina?
7. Jak Vás podporovali učitelé?
8. Jaké zkušenosti spojené se SPU máte ze svých školních let?
9. Jaká byla prováděna náprava?
10. Jaká Vám byla poskytována podpůrná opatření v průběhu let školní docházky na základní a střední škole?
11. Jaké máte nyní přetrvávající obtíže?
12. Přišlo Vám někdy v průběhu studia na vysoké škole, že jste si vybral/a špatný obor? Pokud ano, proč?
13. Měnil/a jste obor na vysoké škole?
14. Proč jste si vybral/a tento obor? Jak se Váš obor týká oblasti Vašeho zájmu? Jakým způsobem ovlivnily SPU volbu studijního oboru?
15. Setkal/a jste se kvůli specifickým poruchám učení s předsudky ze strany okol na vš?
16. Snažil/a jste se někdy specifickou poruchu učení před okolím maskovat? Pokud ano, proč? Myslel/a jste si někdy, že by k vám lidé v důsledku specifických poruch učení změnili přístup?
17. Máte nějaké obtíže v písemném projevu? Je Vaše písmo obtížně čitelné?
18. Zažil/a jste v písemné komunikaci nějaké nedorozumění?
19. Činí Vám nějaké obtíže plnění studentských prací (např. seminární práce, referáty, závěrečná práce...)?
20. Jak se Vám zapisuje obsah přednášek?
21. Máte obtíže se čtením?
22. Máte problém s porozuměním delšího textu?
23. Máte pocit, že čtete, v porovnání s ostatními, pomaleji?
24. Dělá Vám problém čtení delších a složitějších slov?

25. Stává se Vám při čtení před skupinou spolužáků, že zapomenete obsah toho, co čtete?
26. Jak zvládáte diskusi s vyučujícím a spolužáky v průběhu hodiny?
27. Jaké máte pocity při mluvním projevu před spolužáky? Jak prožíváte trému? Jaké vnímáte obtíže?
28. Jak zvládáte prezentovat před skupinou spolužáků? Stává se Vám při prezentování před skupinou spolužáků, že zapomenete obsah toho, co říkáte? Jak zvládáte udržet myšlenkovou osnovu v průběhu mluvy? Stává se Vám často, že se Vám nevybavují některá slova?
29. Jak moc je pro Vás náročné se vyučujícího na něco zeptat?
30. Co u Vás způsobuje trému z ústního projevu? (obavy x strach x nejistota)
31. Co by se muselo změnit, aby se Vaše obtíže zmírnily?
32. Chodíte raději k ústní zkoušce první? Jaký vliv má na vás pořadí, v jakém přicházíte ke zkoušce?
33. Zažil/a jste nějaké nedorozumění v průběhu ústní komunikace?
34. Jsou nějaké další komunikační situace, které jsou pro Vás stresující?
35. Vnímáte nějaké fyziologické projevy těla při mluvním projevu před ostatními spolužáky? Co v těchto stresujících situacích pomáhá překonat trému? Co naopak nepomáhá?
36. Zažil/a jste někdy v minulosti nějakou nepříjemnou komunikační situaci? Jakou máte negativní zkušenost spojenou s komunikací před lidmi?
37. Cítíte se ve škole ČASTO pod tlakem nebo ve stresu?
38. Jaké služby Centra podpory studentů se specifickými potřebami využíváte?
39. Jakým způsobem máte uzpůsobené studium?
40. Osvědčily se Vám nějaké metody učení?
41. Osvojil/a jste si nějaké strategie při organizaci učení?
42. Splníte si své povinnosti co nejdříve, nebo častěji prokrastinujete?
43. Jaké překážky jste musel/a řešit v průběhu studia?
44. Jaké kompenzační pomůcky/ strategie využíváte? Využíváte stále nějaké kompenzační pomůcky, které Vám pomáhaly již třeba na základní nebo střední škole?
45. Jaký mají učitelé přístup k Vaším specifickým potřebám?
46. Využíváte jiné podpůrné služby kromě univerzitních?
47. Využíváte nebo jste v minulosti využil/a nějaké moderní metody? (kineziologie, EEG biofeedback)?

48. Jak se věnujete svému seberozvoji v oblasti oslabených kompetencí spojených se SPU?
(Myšleno v kompetencích spojených se SPU)
49. V čem spatřujete své silné stránky ve vztahu pedagogické nebo učitelské profesi? Která silná oblast Vám pomáhá překonat obtíže?
50. Co Vám daly specifické poruchy učení? Co Vám naopak v životě vzaly? Co Vás naučily?
51. Setkal/a jste se někdy s problémy při pedagogických praxích ve spojitosti se SPU?
52. Máte v průběhu studia práci nebo brigádu? S jakými problémy jste se, popřípadě na pracovní pozici setkala?
53. Kde byste chtěl/a hledat uplatnění na trhu práce?
54. Jakým způsobem SPU ovlivnily Vaše rozhodnutí ohledně budoucího povolání?
55. Je něco, na co jsem se zapomněla zeptat? Chtěl/a byste se k nějakému tématu vrátit?

ANOTACE

| | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Barbora Perczynská |
| Katedra: | Ústav speciálně pedagogických studií |
| Vedoucí práce: | Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2023 |

| | |
|------------------------------|---|
| Název práce: | Psychosociální aspekty studentů se specifickými poruchami učení na Univerzitě Palackého v Olomouci |
| Název v angličtině: | Psychosocial aspects in students with specific learning disabilities at University Palackeho in Olomouc |
| Anotace práce: | Diplomová práce se zaměřuje na způsoby zvládnání studia z hlediska dyslexie, dysgrafie a dysortografie u studentů učitelství a pedagogiky se specifickými poruchami učení na Univerzitě Palackého v Olomouci. Teoretická část představuje základní pojmový aparát a dále vymezuje příčiny vzniku, symptomy specifických poruch učení a s nimi související problematiku studia na vysoké škole. Praktická část se věnuje výzkumu zkušeností se vzdáváním u studentů se specifickými poruchami učení. Cílem této práce je zjistit a popsat primární a sekundární obtíže a užívané kompenzační strategie. Dále si klade za cíl odhalit příležitosti a rizika budoucího uplatnění studentů na pozici učitele nebo pedagoga se specifickými poruchami učení. |
| Klíčová slova: | Studenti se specifickými poruchami učení, studenti pedagogických oborů, dyslexie, dysgrafie, dysortografie |
| Anotace v angličtině: | The study focuses on the ways of coping with dyslexia, dysgraphia and dysorthography in students of teaching and pedagogy with specific learning disabilities at Palacký University in Olomouc. The theoretical part introduces the basic conceptual apparatus and further defines the causes, |

| | |
|------------------------------------|--|
| | <p>symptoms of specific learning disabilities and related issues of studying at the university. The practical part is devoted to the research of educational experiences of students with specific learning disabilities. The aim of this work is to identify and describe the primary and secondary difficulties and the compensatory strategies used. It also aims to reveal the opportunities and risks of future employment as a teacher or educator for students with specific learning disabilities.</p> |
| Klíčová slova v angličtině: | <p>Students with specific learning disabilities, students with pedagogical field of study, dyslexia, dysgrafia, dysortografia</p> |
| Rozsah práce: | <p>96 str. + 3 str. přílohy</p> |
| Jazyk práce: | <p>Český jazyk</p> |