

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

VLIV SPECIFICKÝCH PORUCH  
UČENÍ NA KVALITU ŽIVOTA  
DOSPĚLÝCH

THE IMPACT OF THE SPECIFIC LEARNING DISABILITIES  
ON QUALITY OF ADULT LIFE



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Alena Gregorová**

Vedoucí práce: **Mgr. Jaroslava Suchá**

Olomouc

2019

### **Poděkování**

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí práce Mgr. Jaroslavě Suché za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a vstřícný přístup. Také děkuji všem respondentům za ochotu a upřímnost při sdílení svých životních příběhů. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat za vše zejména přáteli, rodině a zvláště bratrovi, díky kterému práce vznikla.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Vliv specifických poruch učení na kvalitu života dospělých“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 25.3.2019

Podpis .....



# OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	<b>OBSAH</b> .....	<b>5</b>
	<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
<b>1</b>	<b>Specifické poruchy učení</b> .....	<b>9</b>
1.1	Klasifikace a projevy specifických poruch učení .....	9
1.1.1	Porucha čtení.....	9
1.1.2	Porucha psaní.....	10
1.1.3	Porucha počítání.....	11
1.1.4	Další poruchy učení.....	11
1.2	Etiologie specifických poruch učení .....	12
1.2.1	Vliv genetiky na vznik SPU .....	12
1.2.2	Vliv rodinného prostředí na SPU .....	13
1.2.3	Vliv lehké mozkové dysfunkce na vznik SPU .....	13
1.3	Diagnostika SPU.....	14
1.3.1	Diagnostika specifických poruch učení II. vydání.....	14
1.3.2	Zkouška čtení.....	14
1.3.3	Zkouška lateralit.....	15
1.3.4	Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých osob .....	15
1.3.5	DysTest.....	15
1.3.6	Wide Range Achievement Test třetí vydání (WRAT3).....	16
1.3.7	The Kaufman Functional Academic Skills Test (K-FAST).....	16
1.4	Vzdělávání žáků se SPU v České republice .....	17
1.4.1	Školský zákon.....	17
1.4.2	Školská poradenská zařízení.....	18
1.4.3	Základní školy zaměřené na práci s dětmi se SPU .....	19
1.5	Vzdělávání žáků se SPU v zahraničí.....	19
1.5.1	Německo .....	19
1.5.2	Spojené státy americké.....	20
<b>2</b>	<b>Mladá dospělost</b> .....	<b>21</b>
2.1	Dospělost .....	21
2.2	Vývojové úkoly.....	22
2.3	Emoční vývoj v dospělosti .....	23
2.4	Vynořující se dospělost .....	24
<b>3</b>	<b>Specifické poruchy učení v dospělosti</b> .....	<b>26</b>
3.1	Dospělí se SPU v České republice .....	27
3.1.1	Organizace podporující dospělé se SPU v České republice .....	27

3.1.2	Podpora dospělých se SPU ve vysokém školství.....	28
3.2	Dospělí se SPU ve Velké Británii .....	29
3.2.1	Organizace podporující dospělé se SPU ve Velké Británii .....	30
3.3	Dospělí se SPU ve Spojených státech amerických .....	30
3.3.1	Organizace podporující dospělé se SPU v USA .....	31
3.4	Výzkumy zabývající se SPU v dospělosti.....	32
3.4.1	Zahraniční výzkumy zaměřující se na SPU v dospělosti .....	32
3.4.2	České výzkumy zaměřující se na SPU .....	33
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>35</b>	
<b>4</b>	<b>Oblast výzkumu a výzkumný problém.....</b>	<b>36</b>
4.1	Cíle výzkumu a výzkumné otázky .....	36
<b>5</b>	<b>Metodologický rámec .....</b>	<b>38</b>
5.1	Metody tvorby dat.....	38
5.2	Metoda analýzy a průběh zpracování dat .....	39
5.3	Etické aspekty výzkumu.....	40
5.4	Základní populace a výzkumný soubor.....	41
<b>6</b>	<b>Reflexe výzkumníka .....</b>	<b>43</b>
<b>7</b>	<b>Prezentace výsledků .....</b>	<b>44</b>
7.1	Seznámení s účastníky výzkumu .....	44
7.1.1	Respondent č. 1 Aneta.....	44
7.1.2	Respondent č. 2 Ben.....	45
7.1.3	Respondent č. 3 Cindy.....	45
7.1.4	Respondent č. 4 Dan .....	46
7.1.5	Respondent č. 5 Ema .....	47
7.1.6	Respondent č. 6 Filip.....	47
7.1.7	Respondent č. 7 Gustav .....	48
7.2	Výsledky analýzy společných témat .....	48
7.2.1	Vliv SPU na běžný život dospělého.....	49
7.2.2	Vzpomínky na dětství se SPU .....	51
7.2.3	Emocionální aspekty života lidí se SPU.....	54
7.3	Odpovědi na výzkumné otázky.....	56
<b>8</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>59</b>
<b>9</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>63</b>
<b>SOUHRN .....</b>	<b>64</b>	
<b>LITERATURA .....</b>	<b>67</b>	

# ÚVOD

Specifické poruchy učení jsou veřejnosti velmi dobře známé zejména v kontextu nástupu na základní školu, ale také díky „zákonu o inkluzi“, který byl v roce 2016 medializován. Ovšem problematika specifických poruch učení v dospělosti je společností stále velmi opomíjena, a proto jsem se rozhodla jí v této práci věnovat. Ke zkoumání vlivu specifických poruch učení v dospělosti mne inspiroval můj starší bratr trpící několika specifickými poruchami učení, neboť již od dětství vnímám mnoho problémů, které mu v běžném životě způsobují. Také jsem se již několikrát pozastavila nad tím, že v České republice neexistuje téměř žádná forma pomoci pro dospělé osoby se specifickými poruchami učení a jedním z cílů této práce bylo na tento nedostatek upozornit.

V úvodu teoretické části se zaměřím na samotné specifické poruchy učení. Zejména na klasifikaci, etiologii, diagnostiku a také na zákony, které upravují studium dětí se specifickými poruchami učení. Také se zde věnuji mladé dospělosti a zaměřuji se i na fenomén vynořující se dospělosti. V závěru teoretické části se již věnuji problematice specifických poruch učení v dospělosti, a to nejen v České republice, ale i v zahraničí. Také zde zmiňuji několik již realizovaných výzkumů s podobnou tematikou. Praktická část se již zaměřuje na prezentaci výsledků mého výzkumu, jehož stěžejním tématem byla snaha za pomoci rozhovorů zjistit, zda a nakolik ovlivňují specifické poruchy učení běžný život dospělého člověka.

# TEORETICKÁ ČÁST



# 1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

V této kapitole se budeme zabývat stěžejním tématem této bakalářské práce, jímž jsou specifické poruchy učení. V následujících odstavcích specifické poruchy učení představíme, ale také se zaměříme na jejich etiologii a diagnostiku. V závěru kapitoly shrneme možnosti vzdělávání dětí, které specifickými poruchami učení trpí.

## 1.1 Klasifikace a projevy specifických poruch učení

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

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

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

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

### 1.1.1 Porucha čtení

V Mezinárodní klasifikaci nemocí 10 (WHO, 2016) je uvedena jako Specifická porucha čtení, jejím hlavním definičním rysem je zpomalený vývoj schopnosti číst, bez vnější příčiny, jako je například snížená inteligence, poškození zraku nebo nedostatečná

výuka. Mezi hlavní projevy se řadí narušení hlasitého čtení a pochopení čteného, proto může být velkým problémem také odpovídání na otázky vyžadující čtení.

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

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

### **1.1.2 Porucha psaní**

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

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

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

### 1.1.3 Porucha počítání

Porucha počítání v MKN 10 (WHO, 2016) popisuje hlavní narušení v oblasti běžného počítání, jako je sčítání, odčítání, násobení, dělení. Narušení v oblasti geometrie, trigonometrie algebry a vyšší matematiky je často menší. Diagnostický a statistický manuál (APA, 2013) pod názvem Porucha učení se zhoršením v matematice uvádí hlavní příznaky jako zhoršené zapamatování aritmetických skutečností a nepřesné nebo neplynulé výpočty. Umožňuje také specifikovat závažnost onemocnění (mírné, průměrné, těžké).

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

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

### 1.1.4 Další poruchy učení

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

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

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

jízdě na kole, míčových hrách, zavazování tkaniček a podobně (Swierkoszová, 2013).

## 1.2 Etiologie specifických poruch učení

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

### 1.2.1 Vliv genetiky na vznik SPU

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

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

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

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

## 1.2.2 Vliv rodinného prostředí na SPU

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

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

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

## 1.2.3 Vliv lehké mozkové dysfunkce na vznik SPU

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

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

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

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

## **1.3 Diagnostika SPU**

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

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

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

### **1.3.1 Diagnostika specifických poruch učení II. vydání**

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

### **1.3.2 Zkouška čtení**

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

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

### **1.3.3 Zkouška laterality**

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

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

### **1.3.4 Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých osob**

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

### **1.3.5 DysTest**

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

Čalkovská, Dudíková, Kocourová, Krejčířová, Macháčová, Peňáz, hlavním důvodem k jeho vytvoření byla absence jakékoliv možnosti diagnostiky specifických poruch učení u vysokoškolské populace. Tento test vznikl v roce 2007 a stal se jediným testem v České republice, který je uzpůsoben schopnostem vysokoškolského studenta a dokáže diferenciovat SPU i v této populaci (Neuwirthová, 2015). V českém jazyce je diagnostika specifických poruch učení značně omezená, zejména ve chvíli, kdy se jedná o diagnostiku dospělých. V angličtině jsou ale možnosti značně širší. Můžeme zde najít nepřehledné množství diagnostických metod, které se používají při identifikaci specifických poruch učení v zahraničí, a to nejen u dětí, ale i u dospělých. Pro úplnost této kapitoly zmíníme v následujících odstavcích alespoň některé.

### **1.3.6 Wide Range Achievement Test třetí vydání (WRAT3)**

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

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

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

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



## 1.4 Vzdělávání žáků se SPU v České republice

V následujících odstavcích popíšeme, jaké způsoby preferuje Česká republika v přístupu ke vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení. Zejména se zaměříme na ukotvení vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení ve školském zákoně a také si shrneme podpůrná opatření, která tento zákon poskytuje. V závěru kapitoly přihlédneme i k odlišným možnostem vzdělávání.

### 1.4.1 Školský zákon

Nejdůležitějším zákonem, který v České republice upravuje vzdělávání, je zákon o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání 561/2004 Sb. (2019). V tomto zákoně jsou jasně stanovené podmínky vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, do této kategorie samozřejmě spadají i děti se specifickými poruchami učení.

Stěžejním tématem pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami jsou bezplatná podpůrná opatření, která zákon shrnuje v §16. Nejedná se pouze o používání kompenzačních pomůcek, úpravu metod vzdělávání, obsahu a hodnocení, a proto se v následujících odstavcích na některá opatření zaměříme.

Prvním opatřením je možnost vzdělávání dětí ve speciálních školách nebo ve speciálně upravených třídách či skupinách, zákon konkrétně stanoví: *„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.“* (MŠMT, 2019, 11)

Podle §51 je také možnost studentovi se specifickými poruchami učení vydat slovní hodnocení i na běžné škole. Je ale nutno, aby ředitel školy schválil žádost podanou zákonnými zástupci.

Dalším z podpůrných opatření je také možnost na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, vytvořit individuální vzdělávací plán, který by mohl dětem se specifickými poruchami učení pomoci při studiu. Jeho vytvoření z tohoto důvodu ale není v České republice běžné.

Novinkou, která doplnila školský zákon, je vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Bohužel tato vyhláška byla z počátku značně nepropracovaná, a proto byla od svého vzniku již několikrát změněna. Zaměříme se tedy na poslední platné znění vyhlášky ze dne 1. 11. 2018.

Cílem této vyhlášky byla celostátní integrace studentů se specifickými potřebami do běžných škol. Proto hlavní změnou, kterou přinesla, byla úprava výše uvedeného §16 odst. 9 ze školského zákona, která umožňovala dětem studium ve speciálně upravených třídách nebo skupinách. Tato vyhláška upřednostňuje studium na běžné škole. Studium ve speciálně upravené škole je upřednostněno až ve chvíli, kdy jej uzná za vhodné školské poradenské zařízení.

Vzhledem k tomu, že na základě této vyhlášky byl přesunut velký počet studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ze speciálních škol do škol běžných, zabývá se, stejně jako školský zákon, zejména podpůrnými opatřeními, jako je například tlumočení, činnost asistentů pedagoga, tvorba individuálních vzdělávacích plánů apod.

Nejdůležitějším podpůrným opatřením pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami jsou školská poradenská zařízení. Jsou pevně ukotvena ve školském zákoně a několikrát zmíněna i ve výše uvedené vyhlášce. Jejich činnost je pro žáky se specifickými poruchami důležitá, a proto jejich popisu věnujeme následující kapitole.

## **1.4.2 Školská poradenská zařízení**

V České republice jsou dva druhy školských poradenských zařízení. Jsou jimi pedagogicko-psychologická poradna a speciálněpedagogické centrum.

Pedagogicko-psychologická poradna je charakterizována přímou prací s dětmi a jejich rodiči během školní docházky dítěte. Pedagogicko-psychologické porady se starají o diagnostiku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a na jejím základě vydávají doporučení na podporu dětí nejen pro rodiče, ale i základní a střední školy. Poskytují však také kariérní poradenství, programy prevence rizikového chování nebo také pomáhají v rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů. V České republice se v této době nachází 90 pracovišť (Národní ústav pro vzdělávání, nedat.b).

Speciálněpedagogické centrum je rozdílné především v tom, že se zaměřuje na děti se zdravotním postižením nebo např. i na děti s pervazivními vývojovými poruchami a hlavní podpora při studiu se zde skládá nejen ze speciálně pedagogické diagnostiky či

poradenství, ale i z terapeutické a metodické činnosti (Národní ústav pro vzdělávání, nedat.b).

### **1.4.3 Základní školy zaměřené na práci s dětmi se SPU**

Přestože je z výše uvedených zákonů zřejmé, že je ve České republice snaha integrovat co nejvíce děti se specifickými poruchami učení do běžných tříd, stále nalezneme školy, které se na děti se specifickými poruchami učení zaměřují více než ty běžné. Tato specializace je zřejmá nejen v uzpůsobení tříd, ale hlavně v rozšíření personálu zejména o školní psychology a speciální pedagogy odráží se také v nižším počtu dětí v jednotlivých třídách. Většina těchto škol je soukromá, může se tedy stát, že bude pro žáky díky školnému neodstupná. Některé z těchto škol také poskytují dětem ubytování, což je logické vzhledem k tomu, že se téměř všechny nacházejí ve velkých městech, jako je Praha a Brno, a pro velkou část republiky jsou tedy nedostupné (Atlas školství, nedat.).

## **1.5 Vzdělávání žáků se SPU v zahraničí**

Pro doplnění také zmíníme, jak tyto výchovně vzdělávací struktury fungují v zahraničí. Pro ilustraci jsme vybrali dva státy s naprosto odlišným přístupem k výuce dětí se specifickými poruchami učení.

### **1.5.1 Německo**

Přestože se jedná o stát, který přímo sousedí s Českou republikou, je zde politika péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami značně jiná. Německo již před lety projevilo snahu o inkluzi žáků, přesto se v roce 2012 nacházelo ve speciálních školách téměř 90 % dětí se specifickými potřebami učení. Systém speciálních škol je v Německu velmi oblíbený, a proto je zde zavedení inkluze pomalé (Al-Yagon et al., 2012).

To podporuje i výzkum Scholze, Gebhardta a Tobiase, kteří dali dotazník 259 studentům učitelských oborů v Bavorsku. Výsledky ukazují, že pouze 55,9 % studentů se zaměřením na speciální pedagogiku si myslí, že integrace má pozitivní vliv. Nejskeptičtější jsou studenti, kteří se zaměřují na mentální postižení, ti, kteří pracují v oblasti specifických poruch učení mají však pozitivnější názor.

## 1.5.2 Spojené státy americké

Jsou ve srovnání s Německem místem, kde má inkluze velmi dlouhou historii. Již v roce 1975 zde byl přijat zákon o vzdělávání osob se zdravotním postižením, který umožnil dětem studium na běžných školách (Dudley-Marling & Burns, 2014).

V roce 1990 byl přejmenován na Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), ale velká část původního zákona zůstala beze změn. V USA umožňuje školský systém poněkud pružnější možnost integrace než ten český, existuje zde například možnost dětí docházet na smíšenou výuku jen na určité studijní předměty. (Individuals with Disabilities Education Act, 2016)

Tato možnost dává inkluzi rozhodně jiný rozměr, protože umožňuje žákům se specifickými poruchami učení chodit s intaktními dětmi jen na předměty, které zvládají lépe, případně se u nich tolik nestydí. Protiváhou zde ale je ztráta třídního kolektivu, který je oproti USA v České republice pevný a často neměnný po celou dobu studia základní školy.

Výroční zpráva Ministerstva školství USA uvádí, že přestože se hodnoty v jednotlivých státech velice liší, v roce 2016 bylo v USA celkem 39,9 % dětí, které trávily týdně 10 a více výukových hodin se svými intaktními spolužáky. Naopak čistě oddělené třídy navštěvuje 22,8 % dětí (U.S. Department of Education, 2018).

## 2 MLADÁ DOSPĚLOST

*„Mladá dospělost je dobou nadějí, otevřených možností a jejich postupného naplňování, ale i dobou rizika zablokování dalšího vývoje.“ (Vágnerová, 2007, 13).*

Vzhledem k zaměření této bakalářské práce je třeba se věnovat také tématu mladé dospělosti a ještě před prezentací výsledků výzkumu čtenáři objasnit, co může respondenty vzhledem k danému vývojovému období ovlivňovat a co toto období charakterizuje. V této kapitole se budeme věnovat nejen hlavním charakteristikám a vývojovým úkolům mladé dospělosti, ale zaměříme se i na emoční vývoj, který může být také ovlivněn specifickými poruchami učení. V závěru této kapitoly se věnujeme tématu vynořující se dospělosti, které je poměrně moderním pojetím mladé dospělosti a je snadno pozorovatelné v běžném životě i v našem výzkumu.

### 2.1 Dospělost

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

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

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

stejně jako Říčan (2014) mladou dospělost definuje v rozmezí 20 až 30 let věku a odlišuje se názvem „mecítma“. Vágnerová (2007) se od ostatních autorů liší zejména uváděnou délkou mladé dospělosti, kterou vymezuje od 20 do 40 let věku.

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

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

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

## 2.2 Vývojové úkoly

Nejdůležitějším vývojovým úkolem v tomto období je vytvoření stabilního monogamního vztahu, který by se stal základem pro vytvoření rodiny. Tento vývojový úkol je ale také podmíněn zvládnutím intimity, citového připoutání a párové identity vztahu (Thorová, 2015).

Erikson (2002) oproti Thorové (2015) chápe vývojové úkoly z hlediska celoživotního vývoje, kdy mladá dospělost připadá na volbu mezi intimitou a izolací. Ve chvíli, kdy je jedinec připraven vstoupit do partnerství a dodržovat závazky, přestože to bude vyžadovat oběti, je připraven dosáhnout intimity. Zatímco jedinec vyhýbající se zkušenostem, v nichž je nutné sebeobětování a solidarita v pevném partnerství, je nucen setrvat v izolaci.

Názor Vágnerové (2007) je také mírně odlišný. Vnímá totiž jako vývojový úkol sladění individuace a socializace v životě. Pod těmito pojmy si můžeme představit vstup do partnerství s pocitem rozvoje, kdy se ale později partnerství stává překážkou v osobním životě. Tento problém můžeme často vidět u rozpadajících se manželství uzavřených ve velmi mladém věku.

Při studiu vývojových teorií nelze opomenout teorie vývoje zvané „life-spanové“. Tyto teorie se zaměřují nejen na psychologické charakteristiky vývoje, jak je tomu u teorií zmíněných v předcházejících odstavcích, ale i na jedinečnost daného člověka včetně širšího pohledu na jeho vývoj.

Autor „Life-spanové“ teorie vývoje Baltes (1980) tvrdí, že pro pochopení vývoje člověka je třeba se zaměřit hlavně na tři složky, které jsou pro vývoj osoby nejdůležitější. Jsou jimi normativní vlivy silně podmíněné chronologickým věkem a jedná se hlavně o biologické vlivy vývoje. Druhá složka se také zabývá biologickými determinantami, ale s přihlédnutím k historickým událostem v životě osoby, jako jsou války, epidemie, okupace a další. Třetí a poslední složkou jsou nenormativní vlivy, které jsou čistě individuální a zkoumají životní události osoby, jako jsou například nezaměstnanost, smrt blízké osoby, rozvody a podobně. Tato složka má dle Baltese (1980) hlavní vliv na různorodost vývoje lidí.

## **2.3 Emoční vývoj v dospělosti**

V průběhu mladé dospělosti je již emoční prožívání méně intenzivní než v průběhu dospívání. Mladí dospělí zde totiž již lépe znají své emoční reakce, a proto jsou schopni lepšího sebeovládání. Sebekontrola se ale v tomto období ještě stále vyvíjí, a proto se může stát, že často přecení své schopnosti. Důležitým emočním milníkem je také to, že se v průběhu tohoto vývojového období osamostatňují, a to nejen ekonomicky, ale i emocionálně. Je zde také důležitá stabilizace vztahu s rodiči a odpuštění chyb, případné vyrovnání se s traumaty z dětství (Thorová, 2015).

Vzhledem k tomu, že je toto období charakteristické optimismem a atraktivitou nových zážitků, je také nutno zmínit, že jsou mladí dospělí často v tomto opojení nerozvážní, neuvažují o důsledcích svých rozhodnutí a jejich rozhodnutí mohou být impulzivní a zkratkovitá (Vágnerová, 2007).

Thorová (2015) také v návaznosti na optimistické představy mladé dospělosti popisuje tzv. krizi rané dospělosti nazvanou „čtvrtživotní krize“. Jedná se o období krátce po vstupu do dospělosti, kdy se objevuje zklamání a nejistota díky nutnosti dělat první samostatná rozhodnutí a přijímat za ně zodpovědnost. Krize rané dospělosti může trvat i několik let. V průběhu krize se mohou objevovat různé projevy od nespokojenosti s pravidelným docházením do práce a následnou nostalgií po školním prostředí až k vnitřnímu zmatku a nejistotě ohledně identity.

Říčan (2014) se oproti ostatním výše zmíněným autorům zabývá zejména sexualitou a intimitou mladého dospělého. Uvádí, že hlavní vliv na ni má rané dětství, kde je dítě ovlivněno na celý život nejen rodiči, ale i prostředím. Rané dětství má tedy dle Říčana (2014) významný vliv na motivaci mladého dospělého, který pokud k tomu bude od dětství veden, bude svůj citový vývoj směřovat ke vzniku partnerství a podpoře při společné péči o potomstvo.

## 2.4 Vynořující se dospělost

Pojem „emerging adulthood“ je do češtiny překládaný jako vynořující se dospělost. Jedná se o poměrně novou koncepci dospělosti, kterou vytvořil americký psycholog Jeffery Jensen Arnett (2014). Tímto pojmem vymezil období od 18 do 29 let zejména proto, že chtěl vědce inspirovat k tomu, aby věnovali tomuto vývojovému období více pozornosti (Arnett, 2014).

V červnu 2014 na tento popud vznikla organizace zabývající se dospělými „Society for the Study of Emerging Adulthood“, která si klade za cíl zlepšit porozumění vývoji v tomto věku. Tato organizace také podporuje časopis „Journal of emerging adulthood“, který obsahuje informace o tématech týkajících se mladých dospělých v tomto věku napříč zeměmi i kulturami. Organizace uspořádala také již osm ročníků konference, které se zabývají zejména vynořující se dospělostí, na říjen 2019 je plánována devátá (Society for the Study of Emerging Adulthood, nedat.).

Hlavním důvodem vzniku nového životního stupně dospělých je zvyšování věku při vstupu do manželství, ale i dlouhá odborná příprava a nestabilita pracovních míst. Vzhledem k nízké kontrole rodičů je zde jasné, že se nejedná o rozšířenou adolescenci, stejně tak ale nejde ani o mladou dospělost, protože brzy po tom, co mladí dosáhnou dvacátého roku věku, je jen málo z nich, kteří by se s rozmyslem pouštěli do manželství a rodičovství. Dospělí



v tomto věku mají často pocit, že na takový závazek nejsou ještě připraveni, na sňatek a založení rodiny sice myslí a plánují je, ale až s náhledem do budoucnosti, protože pro ně představují konec nezávislosti a spontánnosti. Právě proto vyžaduje toto období nový termín, tedy vynořující se dospělost (Arnett, 2014).

Vznik tohoto období ovlivňuje i prostředí, které se v rozvinutých zemích rychle mění. Vysoce průmyslové kapitalistické země žijící reklamou, jako například USA, vedou lidi k rychlému životu, který je složitý a velmi proměnlivý. Budoucnost na základě těchto a dalších vlivů může být vnímána jako nejistá, plná možností, ze kterých je obtížné si vybrat. Současně jsou méně jasná pravidla než v předcházejících letech, proto život vyžaduje strategický přístup a plánování (Cote, 2000 in Konstam, 2007).

### 3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ V DOSPĚLOSTI

V této kapitole propojíme obě předcházející témata a zaměříme se tedy přímo na dospělé lidi se specifickými poruchami učení. Přestože má téma specifických poruch učení velmi dlouhou historii, jak vyplývá z předchozích kapitol, výzkum i publikace se zaměřují zejména na problémy, které tato onemocnění způsobují v dětském věku. Téma specifických poruch učení v dospělosti je proto celkově málo zkoumáno, a to nejenom v České republice, ale i v zahraničí. V následujících odstavcích se proto pokusíme shrnout informace, které jsou nám již o specifických poruchách učení a jejich důsledcích známé, a také vyzdvihnout několik zajímavých výzkumů, které byly uskutečněny.

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

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

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

## **3.1 Dospělí se SPU v České republice**

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

### **3.1.1 Organizace podporující dospělé se SPU v České republice**

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

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

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

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

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

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

### **3.1.2 Podpora dospělých se SPU ve vysokém školství**

Vzhledem k tomu, že jsou ve výzkumném souboru zastoupeni i respondenti, kteří stále studují, je nutno alespoň zmínit druhy podpory, již se jim v průběhu studia dostane, pokud o ni zažádají. Na vysokoškolské úrovni bohužel nemáme žádné statistické údaje o tom, kolik studentů se specifickými potřebami zde studuje. Některé veřejné vysoké školy bohužel ani počty studentů se specifickými potřebami neevidují, nicméně evidence z osmnácti veřejných vysokých škol v České republice uvádí 1119 studentů, z nich se do kategorie specifických poruch učení a chování řadí 302 studentů (MŠMT, 2010). Je nutno ale podotknout, že se jedná pouze o studenty, kteří jsou evidováni a o pomoc si požádali. O počtech studentů, kteří si i přes specifickou poruchu učení o pomoc nezažádali, jako je například jeden z respondentů našeho výzkumu, žádné statistiky nemáme.

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

V následujících odstavcích se zaměříme na konkrétní centra podpory studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na vybraných českých univerzitách. Popíšeme systém pomoci studentům i jejich práva zajišťovaná v rámci těchto institucí. Vybrali jsme tedy tři univerzity s největším počtem studentů v České republice.

**Univerzita Karlova** poskytuje pomoc studentům se specifickými vzdělávacími potřebami v Centru Carolina, které se ale nezabývá pouze touto oblastí, ale také finančními

stipendii, pomocí pro studenty-rodíče, jako jsou univerzitní školky a dětské koutky, poradenskými a psychologickými službami a také studentskými spolky. Centrum Carolina nabízí pomoc nejen studentům, ale i uchazečům o studium. Každá fakulta zde má kontaktní osobu, která komunikuje s pracovníky centra, studentem a také s vyučujícími, je-li potřeba vyjednat upravení výuky nebo zkoušení (Centrum Carolina Univerzita Karlova, 25. září 2018).

**Masarykova Univerzita** pojmenovala centrum podpory studentům se specifickými potřebami Teiresiás. Podporuje zejména studenty, ale pomáhá i uchazečům u přijímacích zkoušek. Hlavní činností v práci se studenty se specifickými poruchami učení je zde diagnostika a vyjednávání úpravy podmínek při výuce a zkoušení. Je zde také možné zapůjčit software, který umožňuje převést elektronický text do zvukové podoby. Kontaktními osobami jsou zde přímo zaměstnanci centra pracující se studenty se specifickými poruchami učení (Teiresiás Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky, nedat.).

**Univerzita Palackého v Olomouci** má také velmi rozsáhlé Centrum podpory pro studenty se specifickými potřebami, které sídlí na Pedagogické fakultě, ale najdou zde pomoc studenti ze všech fakult univerzity. Centrum podpory na Univerzitě Palackého podporuje nejen studenty a uchazeče, ale i vyučující a další zaměstnance univerzity, dále také pořádá semináře a konference určené vyučujícím a studentům pedagogických i nepedagogických oborů, které tato problematika zajímá. Mezi činnosti Centra podpory patří zejména diagnostika a poradenství tak, jako je tomu i na výše zmíněných univerzitách. Pracovníci centra poskytují také jazykové korektury a půjčování pomůcek, jako jsou například diktafony, literatura a podobně. I na této univerzitě má každý kontaktní pracovník Centra jasnou specializaci, ve které se pohybuje, takže se soustředí jen na studenty s určitými specifickými potřebami (Centrum podpory studentů se specifickými potřebami, nedat.).

## **3.2 Dospělí se SPU ve Velké Británii**

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

týkající se podpory zaměstnanosti lidí se specifickými poruchami učení, a to zejména v oblasti financování pracovních míst, či v oblasti vzdělávání dospělých se specifickými poruchami učení (Council of Europe Publishing, 2003).

### **3.2.1 Organizace podporující dospělé se SPU ve Velké Británii**

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

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

## **3.3 Dospělí se SPU ve Spojených státech amerických**

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

Dalším americkým zákonem je Rehabilitační zákon, který se zaměřuje na diskriminaci a vyžaduje úpravu pracovních míst pro lidi se zdravotním postižením. Zákon se ale vztahuje pouze na pracovní místa a projekty financované z federálních peněz

(*Rehabilitation Act of 1973, Section 504*, 2016). Zde je nutno zmínit, že ve Spojených státech amerických jsou specifické poruchy učení klasifikovány jako zdravotní postižení, platí pro ně tedy zákony, které jsou v České republice také standardně dodržovány, ale specifické poruchy učení do jejich dikce nespádají.

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

### **3.3.1 Organizace podporující dospělé se SPU v USA**

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

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

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

Poslední americkou organizací, kterou zde zmíníme, je Asociace lidí se specifickými poruchami učení (LDA). Tato organizace je nezisková a vznikala jako sdružení rodičů dětí se specifickými poruchami učení, dnes už se jedná spíše o sdružení lidí, kteří se o specifické poruchy učení zajímají. Organizace se zaměřuje na výzkum, vzdělání, zvyšování povědomí

veřejnosti, ale poskytuje podporu i pro vědecké a literární účely (Learning Disabilities Association of America, nedat.).

### **3.4 Výzkumy zabývající se SPU v dospělosti**

Na závěr teoretické části této bakalářské práce zmíníme i výzkumy, které se zabývají specifickými poruchami učení v dospělosti. Přestože je těchto výzkumů opravdu malé množství, vybrali jsme několik nejdůležitějších. V úvodní části se budeme zabývat dvěma zahraničními výzkumy longitudinálního charakteru a jedním průzkumem veřejného mínění a v závěru poukážeme také na výzkumy, které proběhly v České republice.

#### **3.4.1 Zahraniční výzkumy zaměřující se na SPU v dospělosti**

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

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

Pokud jde o oblast zaměstnání, v této studii se dozvíme, že nejvíce dospělých se specifickými poruchami učení pracuje v obchodě a dalších službách (13,6 %), oproti tomu v administrativě jich z logického důvodu nalezneme pouze 7,6 %. Pouze u 18,6 % respondentů zaměstnavatelé vědí o tom, že trpí specifickými poruchami učení, z toho pouze v 4,6 % případů přijali nějaká opatření. I přesto má 90,9 % respondentů pocit, že se s nimi v zaměstnání dobře zachází a 40,7 % je v zaměstnání velmi spokojeno. Poslední zajímavostí



je, že 97,1 % respondentů se po skončení studia angažovalo ve vzdělávání, zaměstnávání či školení dalších osob (Newmann et al., 2011).

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

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

Poslední zahraniční výzkum, který zde zmíníme, je výzkum vnímání specifických poruch učení americkou veřejností a postoj k nim. Jednalo se o výzkum realizovaný na více než 12 000 osob nad 18 let, se kterými proběhly telefonní rozhovory na toto téma. Z výsledků je patrné, že si Američané uvědomují závažnost specifických poruch učení, ale zároveň je příliš často nechápou. Běžnou domněnkou je, že se jedná o součást mentální retardace, slepoty a emocionálních problémů. Také 89 % Američanů má pocit, že lidé se specifickými poruchami učení trpí ponížením, a 65 % věří, že mohou být zaměstnanci propuštěni, když veřejnost zjistí, že mají specifické poruchy učení (Gerber, 2012).

### **3.4.2 České výzkumy zaměřující se na SPU**

V České republice se bohužel nesetkáme s výzkumy podobného charakteru pravděpodobně z důvodu nízké informovanosti, nedostatečného zájmu i omezených finančních prostředků výzkumníků. Výzkum specifických poruch učení v dospělosti v České republice je tedy odkázán zejména na bakalářské, diplomové a disertační práce.

Doposud bylo ale realizováno jen malé množství výzkumných studií v rámci diplomových prací na téma specifických poruch učení v dospělosti. Všichni autoři těchto prací se ale shodují, že specifické poruchy učení působí v každodenním životě jedince mnoho problémů a osoby se trpící specifickými poruchami učení jsou ovlivňovány po celý život (Halová, 2017; Kacelová, 2011; Valášková, 2014,).

Dalším českým výzkumem je výzkum Pospíšilové (2006), která se nepřiklonila ani ke kvalitativnímu ani ke kvantitativnímu výzkumu, jelikož zvolila výzkum smíšený. Jednalo se o rozhovory a také dotazník, který byl částečně převzatý z dotazníku metody „Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob“, kterou blíže popisujeme taktéž v kapitole 1.3 Diagnostika SPU. Výzkumu se zúčastnilo celkem 26 osob. Stěžejním výsledkem byla analýza potíží dospělých lidí se specifickými poruchami učení, kde autorka uvádí zejména obtížnou čitelnost písma, problémy s pravopisem a výslovností, obtíže při vyplňování tiskopisů, záměny písmen a číslic a snížené soustředění.

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

# VÝZKUMNÁ ČÁST

# 4 OBLAST VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Ve výzkumné části se zaměříme na propojení poznatků z části teoretické s reálnými výpověďmi respondentů hlavně týkajícími se prožitků a pocitů souvisejících se specifickými poruchami učení. V této kapitole se zaměříme zejména na cíle výzkumu a výzkumné otázky.

Nejen v České republice, ale i ve zbytku světa je pozornost v oblasti specifických poruch učení věnována hlavně postiženým v dětském věku, přestože specifické poruchy učení způsobují problémy i v dospělosti. Právě proto se v této bakalářské práci zabýváme výhradně dospělými lidmi a problémy, které jim působí specifické poruchy učení v běžném životě. Chceme přinést jasný pohled do části života lidí se specifickými poruchami učení, a proto jsme oblast výzkumu zaměřili pouze na jedno vývojové období, jímž je mladá dospělost. Naším záměrem je rozšířit povědomí o specifických poruchách učení a poukázat na fakt, že dospělostí nebo odchodem ze vzdělávací instituce problémy způsobené specifickými poruchami učení nekončí. Námi zjištěné poznatky mohou být užitečné nejen vysokoškolským pedagogům, kteří se s dospělými se specifickými poruchami učení setkávají ve vzdělávací instituci, ale i ostatním lidem, které problematika specifických poruch učení v dospělosti zajímá a rádi by jí více porozuměli.

## 4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem našeho výzkumu je zhodnocení zkušeností dospělých se specifickými vývojovými poruchami učení v běžném životě. Zajímalo nás, jak osoby se specifickými poruchami učení vnímají životní změny, které jsou pro mladou dospělost typické, a případně jaké problémy jim specifické poruchy učení v tomto období způsobují. Zejména nás zajímaly psychologické aspekty běžných životních situací těchto lidí.

Na základě cíle výzkumu jsme formulovali tyto otázky:

- 1. Jaké zkušenosti mají dospělí s vlivem specifických poruch učení na běžný život?*
- 2. Jaké zkušenosti mají dospělí lidé se specifickými poruchami učení s kompenzací svých omezení?*

3. *Jaké zkušenosti mají dospělí s vlivem specifických poruch učení na sociální život?*
4. *Jak prožívají dospělí lidé se specifických poruch učení svá omezení?*

# 5 METODOLOGICKÝ RÁMEC

V této kapitole osvětlíme metodologický rámec samotného výzkumu. Popisujeme zde výzkumné metody, které byly vzhledem k danému cíli a výzkumným otázkám použity, a také samotný proces a tvorbu dat. Také zde uvedeme postup zpracování dat a jejich následné analýzy.

Na základě výzkumného problému a cílů výzkumu jsme zvolili kvalitativní přístup. Tento přístup je pro náš výzkum vhodný, protože je zde obvyklá nízká strukturace, a je tedy možnost udělat změny kdykoli v průběhu výzkumu. Také zde není nutno se omezovat pouze na vybrané proměnné, ale výzkumník může důležitost proměnných zjišťovat až v průběhu výzkumu (Miovský, 2006).

## 5.1 Metody tvorby dat

Ve výzkumu byla použita jen jedna výzkumná metoda a tou je polostrukturované interview. Přestože se jedná pouze o jednu metodu, její použití je velmi výhodné, protože má přesně definované jádro interview, ale umožňuje i určitou volnost. Je zde totiž možné pokračovat v rozhovoru i nad rámec, dokud účastník dává smysluplné a relevantní odpovědi, případně pokládat otázky v jiném pořadí nebo provést úpravy dalších drobností ve formulaci nebo stylu pokládání otázek. Je zde také možnost nabalení dalších doplňujících témat nebo otázek, které se jeví jako vhodné (Miovský, 2006).

Pro náš výzkum zaměřený na zhodnocení zkušeností dospělých lidí se specifickými poruchami učení byl vytvořen plán polostrukturovaného rozhovoru o 27 otázkách, jejichž znění je obsaženo v příloze. Otázky jsme rozdělili do hlavních oblastí, které jsme chtěli v životě lidí se SPU zmapovat. Jsou jimi:

- běžný život,
- zaměstnání a vzdělání,
- rodina a dětství,
- emocionální a sociální aspekty,
- sebereflexe.

Při seřazování témat jsme se snažili o maximální návaznost, samozřejmě se ale často v průběhu realizace rozhovorů pořadí otázek mírně měnilo. Dle okruhů zmíněných výše si lze povšimnout, že přestože je tento výzkum zaměřen na dospělé jedince, snažili jsme se dobře zmapovat i dětství jednotlivých respondentů, protože i tyto zážitky život dospělého velmi ovlivňují.

Rozhovory trvaly průměrně přibližně 1 hodinu, nejdelší rozhovor trval 1 hodinu a 27 minut a nejkratší 48 minut. Rozhovory probíhaly od července 2018 do prosince 2018.

Přestože se dá polostrukturované interview provádět i bez nutnosti osobního setkání, například prostřednictvím informačních technologií, v tomto výzkumu jsme vedli rozhovory pouze osobně. Místo a čas byly vždy přizpůsobeny participantům a rozhovory probíhaly nejčastěji v kavárnách. Dva rozhovory byly provedeny u respondentů doma.

Při vedení rozhovorů nebyla nikdy přítomna žádná třetí osoba, která by mohla narušit bezpečné prostředí pro sdílení zkušeností. Některé otázky rozhovoru totiž byly více osobní a respondent by mohl upřímnou odpověď ze studu před třetí osobou zamlčet. Protože se ve většině případů výzkumnice s respondentem setkávala poprvé, samotná interview vždy začínala neformální konverzací a vzájemným poznáváním pro lepší navázání kontaktu a vytvoření bezpečného prostředí.

U respondentů se dala z počátku rozhovoru často sledovat prvotní ostýchavost a nervozita, později následovalo uvolnění a větší důvěra. I z tohoto důvodu byly otázky rozhovoru řazeny tak, že se náročnější témata umístila až za polovinu rozhovoru, kde byla větší pravděpodobnost autentické výpovědi respondenta. Některé zkušenosti respondentů byly nepříjemné, je tedy pochopitelné že se s nimi respondenti nechtějí svěřovat hned na počátku rozhovoru.

## **5.2 Metoda analýzy a průběh zpracování dat**

Jako metodu pro zpracování dat jsme s ohledem na cíle a výzkumné otázky vybrali Interpretativní fenomenologickou analýzu. Tato metoda je pro náš výzkum vhodná zejména proto, že jejím hlavním cílem je „porozumění žité zkušenosti člověka“ (Řiháček, Čermák, Hytrych & et al., 2013, 9). Pomáhá nám také prozkoumat jaký význam člověk přikládá jednotlivým událostem svého života (Řiháček et al., 2013). Interpretativní fenomenologická analýza je také charakteristická zvoleným nízkým počtem respondentů s cílem odhalit některé zkušenosti každého z nich a zároveň zkoumat podobnosti a rozdíly mezi nimi

(Smith, Flowers & Larkin, 2009). Důležité je zde také zmínit, že při použití interpretativní fenomenologické analýzy by měl být vybrán co nejvíce homogenní soubor respondentů, díky kterému nelze výsledky výzkumu zobecnit na celou populaci (Řiháček et al., 2013).

V interpretativní fenomenologické analýze je nejpoužívanější metodou pro tvorbu dat tzv. polostrukturované interview (Miovský, 2006). Plán rozhovoru se zde užívá pružně a respondent zde má důležitý podíl na tom, které otázky se probírají důkladněji a které méně (Smith et al., 2009).

Dle popisu interpretativní fenomenologické analýzy autorů Kostníkové a Čermáka (2013 in Řiháček et al., 2013) byla analýza dat provedena následovně.

Ihned po provedení byly rozhovory přepsány do textové elektronické formy a anonymizovány. Přepisování probíhalo vždy po provedení každého jednotlivého rozhovoru s co nejkratší časovou prodlevou, protože měla v tuto chvíli výzkumnice ještě celý rozhovor živě v paměti, a tím jí bylo umožněno soustředit se pouze na jeden konkrétní případ. Upřesnění byly poté vytvořeny širší okraje pro možné poznámky a po vtištění byly výzkumnici opakovaně pročitány. Součástí pročitání bylo doplnění drobnými poznámkami na okrajích. Poté, co již byly poznámkami opatřeny všechny rozhovory, začala výzkumnice hledat témata, která se v rozhovorech často opakovala. Vytvořila také několik seznamů témat, v nichž se snažila najít shody a rozdíly. Výsledkem byl konečný seznam témat, jež ve svých rozhovorech probírají všichni participanti. Tato témata se později začala shlukovat do okruhů, čímž vznikla celková hierarchie našeho výzkumu. V závěru byly k okruhům a tématům přiřazeny nejzajímavější části rozhovorů doplněné i o poznámky výzkumnice.

### **5.3 Etické aspekty výzkumu**

Již při oslovování možných zájemců byli všichni informováni o základních etických aspektech. Účastníci se vždy přihlásili dobrovolně a až po prověření, že jsou pro účast na našem výzkumu vhodní, byl domluven konkrétní termín a místo setkání pro rozhovor. Před zahájením rozhovoru byli respondenti znovu informováni o anonymitě, nahrávání rozhovoru i o možnosti na otázky neodpovědět, případně od výzkumu odstoupit. Byl jim také předložen informovaný souhlas uvedený v příloze č. 3. na kterém je také zmíněna možnost zpětné autorizace textu, kdy jsme respondentům umožnili po přepsání rozhovoru do textové podoby provést jeho úpravy nebo doplnění.



Práce s daty probíhala následovně. Již při nahrávání rozhovoru na mobilní telefon jsme nahrávky ukládali pod fiktivními jmény. V co nejkratším termínu byly nahrávky přepsány a všechna data zálohována na dvě externí úložiště, ke kterým nemají přístup další osoby. K datům měli přístup pouze autoři tohoto výzkumu.

V tomto výzkumu dle našeho názoru nedocházelo k žádnému klamu a nejsme si ani vědomi, že bychom v průběhu výzkumu způsobili respondentům duševní újmu. Všichni respondenti se výzkumu účastnili dobrovolně, za účast nebyla nabídnuta žádná odměna.

## **5.4 Základní populace a výzkumný soubor**

Tento výzkum se zabývá prožíváním mladé dospělosti lidmi se specifickými poruchami učení. Proto jsme si zvolili období mladé dospělosti podle teorie Langmeiera a Krejčířové (2006), kteří ji vymezili na 20–30 let. Přesný počet všech dospělých osob se SPU v tomto věkovém rozmezí bohužel není znám, nicméně podle Vývojové ročenky školství (Cibulková, 2009) víme, že v roce 2004 v České republice studovalo v běžných školách 47 400 studentů se specifickými poruchami učení. Rok 2004 jsme stanovili na základě toho, že v tomto roce začínali povinnou školní docházku nejmladší respondenti z našeho výzkumu.

Náš výzkumný soubor tvořili respondenti ve věku 20–30 let v době poskytnutí rozhovoru s diagnostikovanou alespoň jednou ze specifických poruch učení. Výběr participantů do výzkumného souboru byl realizován prostým záměrným výběrem a samovýběrem pomocí příspěvků na sociálních sítích. Možností zkreslení výsledků vlivem motivace a zájmu účastníků o výzkum jsme si vědomi.

Výzkumný soubor tohoto výzkumu činilo 7 respondentů, z toho byli 3 ženy a 4 muži. Všichni participanté žijí trvale na území České republiky, 4 z nich na území Pardubického kraje, jedna z respondentek je z Prahy, další je z Ústeckého kraje a poslední z respondentů trvale žije ve Zlínském kraji.

Jak jsme již výše uvedli, věk respondentů se pohyboval mezi 20 a 30 lety, průměr věku respondentů je ale 23,9 let, měli jsme tedy větší počet mladších respondentů. Nejmladšímu respondentovi bylo v době rozhovoru 21 let a nejstaršímu 29 let. Žádný z respondentů v době rozhovoru nebyl v manželském svazku, ani nebyl rodičem. Můžeme zde tedy sledovat fenomén vynořující se dospělosti popsany v kapitole 2.5.

Oslovování participantů, probíhalo písemnou formou, s výjimkou dvou respondentů, které výzkumnice oslovila osobně. V jednom případě nás respondent oslovil na základě inzerátu na sociálních sítích.

## 6 REFLEXE VÝZKUMNÍKA

Téma specifických poruch učení je pro mne zajímavé již od dětství, zejména proto, že těmito poruchami trpí i můj starší bratr. Od svého dětství jsem sledovala jeho utrpení a nesnáze ve škole, a také jeho uvolnění v době, kdy základní školu opouštěl. Dodnes vnímám, jak mu tyto poruchy do života zasahují a že neexistuje pomoc, kterou on i ostatní lidé v podobné situaci potřebují.

Díky této bakalářské práci bych ráda upozornila na problematiku dospělého života se specifickými poruchami učení především proto, že tento osud zasahuje obrovské množství lidí, ale česká společnost je o jejich problémech v životě zoufale málo informována. Myslím, že každý člověk má ve svém okolí někoho se specifickou poruchou učení, často o tom ale neví, protože se tito jedinci za své problémy ve většině případů stydí a snaží se je za každou cenu maskovat. Proto věřím, že i pouhá osvěta by mohla jejich životu velmi pomoci. Mnoho lidí si při zmínce o specifických poruchách učení vybaví řadu spolužáků ze základní školy, ale často je nenapadne, že problémy se čtením po odchodu ze školy zkrátka nezmizí, ale provází člověka celým jeho životem. Zasahují přitom do mnoha oblastí života, od možnosti sledování filmu s titulky, přes problémy s administrativou v práci, až po strach z toho, zda jednou dokáží svým vlastním dětem pomoci s domácími úkoly.

Já tyto problémy vnímám celý svůj život a doufám, že následující kapitoly pomohou přinést vhled do života lidí se specifickými poruchami učení i pro všechny, kteří s nimi nikdy v blízkém kontaktu nebyli.

## 7 PREZENTACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole se budeme věnovat výstupům výzkumu bakalářské práce a jejich prezentaci. V první podkapitole představíme každého z respondentů. Popíšeme průběh poruchy v dětství, hlavní problémy v běžném životě a také využití podpory při studiu. V druhé podkapitole co nejnázorněji představíme analýzu společných témat rozhovorů a v závěru se vrátíme k výzkumným otázkám a pokusíme se je na základě výpovědí respondentů zodpovědět.

### 7.1 Seznámení s účastníky výzkumu

V této podkapitole se blíže zaměříme na každého participanta našeho výzkumu a stručně charakterizujeme průběh poruchy v dětství, hlavní problémy v současném běžném životě a také využití podpory při studiu.

#### 7.1.1 Respondent č. 1 Aneta

První rozhovor proběhl se studentkou vysoké školy, Anetou. Anetě je 22 let a trpí dysortografií, ale ne tak vážnou, aby ji nějak zásadně ovlivňovala v dětském věku. Problémy se začaly objevovat až se zahájením střední školy, v tomto případě gymnázia. V předchozích letech se problémy neprojevovaly nijak výrazně, dokonce ani u přijímacích zkoušek na gymnázium nebylo nic zjištěno. Respondentka zvolila návštěvu pedagogicko-psychologické poradny až ve chvíli, kdy si uvědomila, že z nějakého důvodu zvýšené tempo učiva nestíhá.

Jako hlavní problémy běžného dne spojené s dysortografií vyjmenovává zvýšenou chybovost v psaných textech, unavenost při čtení, a také nutnost mít na práci dostatek času. Respondentka také uvádí časté problémy se slovosledem a následným nepochopením psaného textu.

V nynější době nevyužívá žádnou podporu pro studenty se specifickými poruchami učení, již nabízí její vysoká škola. Pedagogicko-psychologickou poradu navštívila naposledy v průběhu střední školy, posudek použila i během přijímacího řízení na vysokou školu. Během rozhovoru několikrát zmínila, že jí čas navíc velice pomáhá.

Rozhovor proběhl v kavárně, v příjemné atmosféře. Aneta byla velmi sdílná a nedělalo jí problémy odpovídat velice otevřeně i přesto, že se v některých případech jednalo o velice intimní otázky.

### **7.1.2 Respondent č. 2 Ben**

Druhý rozhovor probíhal s Benem, pracovníkem ve výrobě, který má dokončené střední odborné učiliště. Benovi je 24 let a trpí dyslexií a dysgrafií, také uvádí, že mu v dětství diagnostikovali ještě třetí specifickou poruchu učení, bohužel ji již ale nedokáže specifikovat. Specifické poruchy učení mu diagnostikovali těsně před nástupem k povinné školní docházce, a proto mu byla o rok odložena. Na základní škole se vyučující jeho specifickým poruchám učení přizpůsobovali zejména zvýšenou pozorností při výuce čtení. Po základní škole se na středním odborném učilišti věnoval oboru kuchař-číšník, zakončenému výučním listem. Ben se také přihlásil na nástavbu, kterou v období realizace interview dokončoval. Studium na vysoké škole neplánuje.

Každodenní problémy Ben cítí zejména u cizích jazyků, kde má problémy se zapamatováním slovíček a slovosledem. Občas také dle jeho slov dochází k nepochopení ostatních lidí, kdy je nutno, aby osoba otázku zopakovala. Při vyjadřování má obdobné problémy, někdy ostatní osoby nepochopí, jakou informaci chtěl danou větou vyjádřit, a je nutno ji přeformulovat.

Respondent během studia nástavby také nevyužil žádnou podporu z pedagogicko-psychologické poradny. Poradnu navštívil naposledy v době studia základní školy. Přestože v rozhovoru také potvrzuje, že čas navíc mu pomáhá podávat lepší výkony, pomoc nevyužívá z důvodu studu.

Tento rozhovor byl napjatější než rozhovor předcházející. Na respondentovi byla zpočátku vidět nervozita a mírná neochota zabíhat při odpovědích do úplných detailů. V průběhu, již ale došlo k uvolnění a závěr rozhovoru byl veden v přátelské atmosféře. Rozhovor byl uskutečněn u respondenta doma.

### **7.1.3 Respondent č. 3 Cindy**

Třetí rozhovor nám poskytla Cindy, také studentka vysoké školy a absolventka gymnázia. Cindy je 22 let a trpí jednou z nejběžnějších kombinací specifických poruch učení dyslexií a dysgrafií. Specifické poruchy učení jí byly diagnostikovány před zahájením

povinné školní docházky, a proto byl nástup v tomto případě o rok odložen. Respondentka uvádí, že na prvním stupni ani nevěděla o tom, že trpí specifickými poruchami učení, takže nechápala důvody k navštěvování psycholožky a zvýšenou pozornost dospělých při čtení. Studentka i přes své obtíže vystudovala jedno z nejlepších gymnázií v České republice.

Hlavní potíže Cindy vnímá zejména ve snížené rychlosti čtení a psaní, složitém hledání výstižných slov při vyjadřování a také v obtížích při zapamatování. Při čtení zmiňuje i problém s nejasností v pořadí písmenek ve slově, které jí často komplikuje čtení. Také ji tato činnost velmi vyčerpává a po několika minutách je pro ni namáhavé obsah pochopit a zapamatovat si ho. Připouští ale také, že dostatek času má u ní na porozumění čtenému dobrý vliv.

Respondentka při studiu využívá nabídky centra podpory na její vysoké škole. Připouští, že jí pomoc velmi pomáhá, přesto se ale snaží co největší část studia zvládat bez pomoci. Během studia využila zejména možnost mít více času při písemných zkouškách a zápočtech.

Přestože bylo zřetelné, že o určitých tématech Cindy nerada mluví, bylo patrné, že se snaží být co nejvíce otevřená. Rozhovor probíhal ve velmi přátelské atmosféře v čajovně a i po jeho oficiálním zakončení ještě následovala neformální debata o podobných tématech ze života.

#### **7.1.4 Respondent č. 4 Dan**

Čtvrtý rozhovor proběhl s automechanikem Danem. Dan má nedokončenou základní školu a dokončenou praktickou školu s dvouletou přípravou v oboru zednické práce, také má dokončené střední odborné učiliště v oboru nástrojař. Danovi je 29 let a trpí dyslexií, dysgrafií a dysortografií, byly mu diagnostikovány v průběhu první třídy, proto bylo v pololetí rozhodnuto o jeho návratu do mateřské školy a odkladu povinné školní docházky.

Jako hlavní potíže v běžném životě Dan popisuje problémy s řešením jakýchkoliv administrativních věcí. Problémy jsou spojené zejména s pomalým čtením a snahou psát co nejvíce čitelně a gramaticky správně. Jedná se o čtení oficiálních dopisů, psaní emailů, internet banking, ale také vyplňování formulářů na úradech a podobně.

Dan podporu pro studenty se specifickými poruchami učení využíval po celou dobu svého studia. V nynější době přijímá v administrativních záležitostech pomoc od přátel a rodiny. Dan navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu naposledy v době studia

odborného učiliště. V rozhovoru také uvádí, že si návrat do poradny pro aktualizaci posudku nedokáže představit.

Tento rozhovor probíhal u respondenta doma, byl od počátku velmi uvolněný a plný vzpomínek na dětství. Podrobnostem rozhovoru také přispěla jeho délka, rozhovor byl totiž nejdelší ze všech a trval 1 hodinu a 27 minut.

### **7.1.5 Respondent č. 5 Ema**

Pátý rozhovor nám poskytla pracovnice úřadu práce Ema. Má maturitu v oboru grafika a design, na vysokou školu se ale nehlásila. Emě je 22 let a trpí dysgrafií a dyskalkulií, které jí byly diagnostikovány na počátku školní docházky. K odložení školní docházky zde nedošlo.

Ema hlavní potíže uvádí zejména v gramatice a pomalém čtení, které se dle jejích slov od opuštění školy velmi zlepšilo. Přestože pracuje na místě, které jistou dávku administrativy vyžaduje, práce jí vyhovuje, protože má dostatečné množství času si vše několikrát zkontrolovat.

Ema také využívala posudky z pedagogicko-psychologické poradny po celou dobu studia. Nejvíce jí dle jejích slov pomohly během maturity, kde využila čas navíc. Naposledy byla v poradně po začátku studia střední školy.

Tento rozhovor byl také velmi příjemný i přes počáteční nervozitu. Respondentka se vždy snažila odpovídat co nejpodrobněji, a přestože v rozhovoru několikrát zmínila, že jí rozhovory s psychologem v dětství nebyvaly příjemné, působila uvolněně.

### **7.1.6 Respondent č. 6 Filip**

Šestý rozhovor proběhl s prodávčem Filipem, který má maturitu v oboru mechanik, seřizovač. Filipovi je 27 let a trpí dyslexií a dysgrafií stejně jako Cindy. Filipovi byly specifické poruchy učení diagnostikovány také před zahájením školní docházky, a proto byl i zde nástup do první třídy o rok odložen.

Hlavní problémy v běžném životě Filip charakterizuje jako nutnost neustálého soustředění na text a následnou únavu, která je ostatním obtížně vysvětlitelná. Problémy mu také působí například vyplňování testů, kde je nutno soustředit se na každé slovo, které by mohlo změnit význam věty.

Posudky z pedagogicko-psychologických poraden Filip využíval po celou dobu studia. Návštěvy poraden byly dle jeho slov příjemné a velmi se na ně těšil. Poradnu Filip navštívil naposledy těsně před maturitou.

Přestože byl tento rozhovor několikrát přerušen byl uvolněný a plynulý. U respondenta také bylo citelné drobné odbíhání od tématu otázek a při delších odpovědích nutnost pokládat otázky několikrát. Nicméně byly z tohoto rozhovoru získány dostatečně podrobné informace.

### **7.1.7 Respondent č. 7 Gustav**

Poslední rozhovor nám poskytl absolvent gymnázia a student vysoké školy Gustav. Gustavovi je 21 let a trpí dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. Přestože mu byly tyto poruchy diagnostikovány již v mateřské škole, jeho nástup na základní školu odložen nebyl stejně jako v případě Emy a Anety.

Hlavní problémy běžného života, které Gustav charakterizuje, jsou nutnost psát tiskacími písmeny a občasné špatné zapsání čísel nebo písmen, kdy respondent ví, co chce napsat, ale napíše něco jiného. Také při rozhovoru připouští problémy se slovosledem ve větách a zhoršené vnímání pořadí písmen ve slově.

Gustav nevyužívá žádnou pomoc z centra podpory, kterou jeho univerzita nabízí. Podporu nevyužil ani v průběhu střední školy a maturity, do pedagogicko-psychologické poradny chodil pravidelně pouze v průběhu základní školy. Jako hlavní důvod pro nevyužití pomoci uvádí, že mu čas navíc bohužel nepomáhá. Z počátku mu pravidelné konzultace a výuka nových kompenzačních technik v pedagogicko-psychologické poradně pomáhaly, ale s postupem času byly čím dál méně účinné.

Tento rozhovor byl i přes velmi příjemnou atmosféru rychlý. Otázky a odpovědi byly formulovány ve svižném tempu, jasně a srozumitelně bez zbytečného odbočování od tématu.

## **7.2 Výsledky analýzy společných témat**

V následující kapitole se pokusíme charakterizovat analyzované rozhovory z hlediska společných témat. Části rozhovorů jsme rozdělili do jednotlivých okruhů, jednotlivé výpovědi pak zařadili do kategorií. Jejich hierarchie je znázorněna v následující tabulce 1: Přehled okruhů a kategorií.



Tab. 1: Přehled okruhů a kategorií

Okruhy	Kategorie
Vliv SPU na běžný život dospělého	Problémy běžného života a jejich řešení Problémy v zaměstnání/studiu
Vzpomínky na dětství se SPU	Rodina Škola Návštěvy PPP
Emocionální aspekty	Přátelství Partnerství Sebereflexe

Okruhy, které vyplynuly z provedené interpretativní fenomenologické analýzy, jsme označili názvy podkapitol (4.2.1 až 4.2.3), zatímco kategorie jsme vyznačili tučně. *Podkategorie*, jež se ve výsledcích objevily, jsme označili tučnou kurzívou a podtržením další důležité myšlenky.

### 7.2.1 Vliv SPU na běžný život dospělého

Tento okruh jsme rozdělili na dvě základní kategorie, které nás v této souvislosti nejvíce zajímaly. Prvním okruhem jsou **problémy běžného života a jejich řešení**. Zde jsme se zaměřili zejména na každodenní problémové situace, které respondentům způsobují specifické poruchy učení a také na to, jakým způsobem je dokáží vyřešit. Druhým okruhem jsou problémy, které dospělí se specifickými poruchami učení zažívají v **zaměstnání**, případně při **studiu** vysoké školy.

#### **Problémy běžného života a jejich řešení**

Přestože se z počátku zdálo, že budou odpovědi na tyto otázky u respondentů velmi rozdílné, nebyl zde problém najít výrazné podobnosti u většiny respondentů.

Nejčastěji byly zmiňovány *problémy se čtením*, nejspíše z toho důvodu, že je jednou z nedůležitějších školních dovedností, kterou denně používáme i v běžném životě. Většina respondentů uvádí problémy se sníženou **rychlostí čtení**, která se v běžném životě může

projevovat v nejrůznějších situacích, ať už se jedná o studium nebo rekvalifikační kurzy, obsluhu samoobslužných přístrojů s návodem (samoobslužné čerpací stanice), sledování filmu s titulky, nebo například při řízení automobilu. „...*například při řízení nedokážu přečíst všechny ukazatele, někdy ani ne dva.*“ (Filip).

Respondenti také v několika případech zmiňují **zvýšenou únavu**, která kvůli nutnosti zvýšeného soustředění, čtení doprovází. Dle participantů se ale jedná zejména o delší texty například v knihách, nebo texty psané odbornější češtinou, případně s využitím neobvyklých slov, které osoba se SPU musí přečíst i několikrát. Únava se ale také projevuje ve chvílích, kdy je nutné, aby respondent četl nahlas. „... *třeba když čtu večer dětem pohádku, tak ji nedokážu číst dlouho.*“ (Aneta).

Jedna z respondentek také uvedla, že díky zvýšené únavě chybuje i ve věcech, které jí běžně nedělají žádný problém. „...*občas, když jsem unavená, nebo se nesoustředím, tak se mi stane, že napíšu slovo vícrát...*“ (Aneta).

Ovšem ne všichni respondenti mají velké problémy se čtením, přesto je specifické poruchy učení ovlivňují každý den. „...*když mluvím, tak se mi stane, že to slovo není úplně výstižný...*“ (Cindy).

Ve většině případů respondenti uvedli, že jsou zvyklí běžně své problémy kompenzovat. Například při problémech se čtením se snaží zapamatovat si ve škole výklad, aby nevyvstala nutnost studovat z učebnice nebo využívají jakékoliv grafické znázornění, symboly a znaky, které jim čtení usnadní, případně jim umožní se mu úplně vyhnout. „*Chytáš se víc ostatních věcí než textu. Zajímají tě značky, obrázky, čísla, snažíš se z toho něco vydedukovat a občas to vyjde a občas ne, no.*“ (Dan).

Pravopisné chyby jsou mezi respondenty ve většině případů řešeny pomocí blízké osoby. Tipy pro jejich kompenzaci tak přináší pouze dva respondenti, kdy jeden využívá zejména informační technologie a jejich automatickou opravu textu (zvláště Microsoft Word), zatímco druhý z respondentů plně důvěřuje svému úsudku a chyby odhaluje na základě tvaru slova. „...*snažím se, aby to v tom textu tak nějak vypadalo hezky. Spíš se řídím, jak hezký to slovo je, ale nepřemýšlím o tom, co je tam za i.*“ (Filip).

## Problémy v zaměstnání/studiu

Každodenní problémy se často v rozhovorech prolínaly s problémy, které vznikají v zaměstnání nebo při studiu vysoké školy. Respondenti z řad studentů uvedli několik problémů, které se při studiu vyskytují. Jsou jimi například špatná čitelnost písma, delší práce při psaní seminárních prací, nebo i problémy při čtení v cizích jazycích „...a pak jsem měla problém v angličtině, když je ve slovech dvojité ee, nebo jiný písmenka...“ (Aneta). Problémy se mohou objevit ale i při čtení a psaní číslic. „Stane se mi, že třeba přečtu osmu, ale napíšu trojku, nebo že to spočítám správně, ale napíšu špatně.“ (Gustav).

Zkušenosti s kompenzací problémů při studiu vysoké školy již ale nebyly tak široké. Vztahují se pouze na snahu o potlačení nečitelnosti písma díky využití velkého tiskacího písma, nebo zrychlení čtení pomocí klíčových slov v textu. „...když jsem věděla, že se musím na zkoušku naučit rychle, tak jsem prostě jen jela ty důležitý slova a snažila se vzpomenout si na kontext.“ (Aneta).

Ze čtyř respondentů, kteří již ukončili vzdělání a nyní se věnují zejména svému zaměstnání, polovina vyloučila jakýkoliv vliv, který by mohly specifické poruchy učení na jejich výkon v zaměstnání mít.

Dva respondenti však problémy v zaměstnání uvedli. Objevila se zde například záměna čísel, nezapsání splněné práce, či administrativa. Většinu těchto problémů však dle respondentů způsobuje únava. „...v práci se kolikrát soustředím na čtení a psaní a pak zapomínám na různé věci...“ (Filip). Dan také uvedl, že mu práci znesnadňuje snaha vyhnout se určitým činnostem. „Stává se, že si nenapíšu, co jsem kdy dělal, a když pak píšu hodiny v pátek, tak už nevím.“

Přestože 5 ze 7 respondentů přiznalo, že jejich nadřízení (vyučující) o jejich poruchách učení neví, můžeme dle dopovědí jasně vidět, že specifické poruchy učení jejich práci (studium) ovlivňují, přestože ve většině případů jen minimálně.

### 7.2.2 Vzpomínky na dětství se SPU

Tento okruh jsme rozdělili na čtyři kategorie, které mapují dětství člověka se specifickými poruchami učení, jsou jimi zejména **rodina, škola, a návštěvy pedagogicko-psychologických poraden**. Všechna tato témata jsme pochopitelně zkoumali v kontextu specifických poruch učení.

## Rodina

Šest rozhovorů zmiňuje **rodinu** jako *místo podpory*, kde jsou lidé, kteří jejich problémy chápou a jsou ochotni jim kdykoli s jakýmkoli problémem pomoci. Všech šest respondentů uvádí jednoho ze členů rodiny jako osobu, na kterou se nejčastěji obrací s žádostí o pomoc. „*Máma, nikdo jiný mi nepomáhá. Ona je učitelka, takže ví všechno.*“ (Ema).

Ve třech rozhovorech se také dozvídáme o mimořádné snaze rodičů o to, aby tito respondenti nebyli přesunuti do speciálních základních škol. „*Za mě máma hodně bojovala, že budu chodit do normální školy, taky mě tam hodně tlačili, abych šel do speciální, ale máma řekla ne.*“ (Filip). V jednom z případů dokonce snaha o kvalitnější vzdělání pro respondentku přetrvala i po dokončení základní školy. „*...mamka se se mnou hodně učila, chudák máma moje a pak pro ni bylo zklamání, když jí řekli, ať mě nedává na ten obor s maturitou.*“ (Ema).

Jedna z respondentek má ovšem také *špatné vzpomínky* a cítí se, že ji matka kvůli specifickým poruchám učení podceňovala. „*Já jsem byla na základce a chtěla jsem na osmiletý a pak i na šestiletý gympl, ale máma mi to prostě nedovolila kvůli těm poruchám učení.*“ (Cindy).

## Škola

Více, než polovina respondentů uvádí, že mají na základní školu velmi špatné vzpomínky. Dva z nich dokonce zažili šikanu ve školním kolektivu. Tři respondenti uvedli, že měli díky problémům ve škole nízké sebevědomí „*...jsem se cítila jak debil, když mě učitelka přede všema jmenovala, že mám čas navíc.*“ (Ema).

Nejdůležitějším aspektem ovšem bylo zejména *pochopení ze strany spolužáků*, kteří respondenty přijímali se značnými obtížemi a odstupem. Ve výpovědích respondentů se objevují výpovědi o posmívání, šikaně a v jednom případě dokonce i o závistí, kvůli času, který dostávali respondenti navíc. „*No ve třídě mě brali jako že jsem trochu divná, nebo že je to postižení, nebo že jim přijde nespravedlivý, že mám dobré známky jen díky tomu, že mám ten čas navíc.*“ (Cindy). Jeden z respondentů měl dokonce několik spolužáků se specifickými poruchami učení. Uvedl však, že ani v tomto případě nebyly vztahy ve třídě

lepší, protože jsou specifické poruchy učení velmi variabilní, a každý měl tedy jiné studijní problémy. „*V té škole nás bylo celkem dost myslím že pět nebo šest, ale každý měl tak trochu svůj styl. Bylo těžký zapadnout mezi ty děti.*“ (Filip).

Při studiu se ale respondenti setkali také s **nepochopením od vyučujícího**, i když v menší míře. O této zkušenosti se zmiňují tři respondenti a uvedli zejména situace, kdy vyučující neakceptovali zprávu z pedagogicko-psychologické poradny, vyzdvihovali před zbytkem třídy výhody, které respondenti měli, nebo je nutili do hlasitého čtení a dalších stresujících aktivit. „*Ty učitelky to věděly, že jsme ve stresu, že se nám ostatní smějou, ale bylo jim to fuk.*“ (Filip).

### Návštěvy pedagogicko-psychologických poraden

Mezi nedílné součásti školního života dítěte se specifickými poruchami učení patří pravidelné docházení do pedagogicko-psychologických poraden. Pro většinu respondentů se jednalo o **příjemné zážitky** spojené se zábavným vyplňováním testů a uvolněním ze školy, „*To byla ulejárna. Už tenkrát se báli, aby to dítě z toho nemělo stres, a to se povedlo.*“ (Dan).

Pro dva respondenty však bylo chůzení do poradny vyloženě **nepříjemné**, spojené se stresem a pocitem křivdy. „*Cejtila jsem se jako debil v té hnusný čekárně takový smutný jako v nemocnici...mé ego tam trpělo, že zrovna já tam jsem...*“ (Ema).

Dan také vyjadřuje **pocity absurdnosti** z určitých testů. „*U čtení vždycky počítali slova za minutu, a tak nikdy nechápali, jak někdo může číst, tak pomalu, ale všichni pak byli mimo z toho, že chápu, o čem to bylo, všechny ostatní děti byly zvyklý honem slabikovat, ale nechápaly, o co jde.*“

Prožít dětství se specifickými poruchami učení nebylo jednoduché pro žádného z našich respondentů. Přestože šest z nich uvedlo, že je jejich rodina vždy podporovala a stále podporuje, pouze tři z nich mají alespoň trochu kladné vzpomínky na studium základní školy. Tři respondenti se také ve škole běžně setkávali s posmíváním nebo šikanou ze strany spolužáků. Na návštěvy pedagogicko-psychologických poraden ve většině případů vzpomínali kladně.

### 7.2.3 Emocionální aspekty života lidí se SPU

V závěru se dostáváme k nejdůležitějšímu okruhu ze všech. Tento okruh je rozdělen na tři kategorie. Jsou jimi **přátelství** a **partnerství**, které volně navazují na kategorii **škola**, zmíněnou v kapitole Vzpomínky na dětství se SPU (4.2.2). Poslední kategorií je **sebereflexe**. Tato kategorie je velmi rozsáhlá a vyjadřuje různorodé pocity jednotlivých respondentů.

#### Přátelství

Hlavní otázka v této kategorii se respondentů dotazovala na množství přátel, kteří o jejich specifických poruchách ví. Ukázalo se, že u šesti z nich je to jen velmi *nízký počet*, ve čtyřech případech zahrnující pouze spolužáky ze střední školy. „*Řekl bych, tak třetina, možná ani to ne.*“ (Dan). Nízká informovanost přátel může také plynout ze špatných zkušeností z předcházejících let. „*...jsem to tenkrát někomu řekl, ale ten se na mě díval skrze prsty, tak už si na to dávám pozor...spíš to zahraju do autu, protože si myslím, že se ke mně kvůli tomu chovají lidi jinak.*“ (Filip).

Respondenti také uvádějí svoji *citlivost na kritiku ostatních*, hlavně týkající se činností související s jejich specifickými poruchami učení. I tato proměnná může narušovat přátelské vztahy. „*Byly doby, kdy mě hodně češtinářské spolužačky pořád opravovaly, tak jsem z toho byla taková úplně vystresovaná. Když mě někdo opraví, tak se tak stáhnu. Ani ne, že bych byla našťvaná, ale fakt to bolí, protože já jsem se fakt snažila...*“ (Aneta).

Také je ale v našem souboru respondent, pro kterého informování svého okolí *není ohrožující*. „*...já se tím netajím, navíc беру pravidlo, že čím víc lidí to ví, tím víc je to normálnější, ale že bych to říkal na prvním rande každý holce, to zas ne.*“ (Ben).

#### Partnerství

V této kategorii jsme se zaměřili zejména na to, jak může specifická porucha učení jednoho z partnerů ovlivnit partnerský vztah a jakým způsobem naši respondenti *přijímají od partnerů pomoc*. Bohužel se v našem souboru našli pouze dva respondenti, kteří měli s pomocí partnera zkušenosti. Dan několikrát zmínil kontrolu chyb, případně pak přečtení textu. Filipovi však byla partnerka oporou zejména v oblasti administrativy. „*Pomáhala mi hodně s administrativou, myslím že to bylo samozřejmé, my jsme si pomáhali navzájem.*“ (Filip).

Při ovlivňování vztahů ale respondenti často poukazovali na to, že nemají možnost srovnávat, protože nikdy nebyli ve vztahu, kde by jeden z partnerů specifickou poruchu

učení neměl. Dan také poukazuje na to, že se ze strany partnerky může jednat i o netrpělivost. „...nemůžu to hodnotit, protože nevím, jak to funguje, když ten člověk poruchu učení nemá, a možná to někdy není tolik výpomoc, jako spíš „já to radši napíšu, dej to sem.“ (Dan).

Specifické poruchy učení mohou ale ovlivňovat i **seznamování** zejména v dnešní době, kdy je standardem komunikace v psané formě na sociálních sítích, lidé se specifickými poruchami učení zde tedy mohou značně znervóznět. „Když se s ní vidím, tak je to dobrý, ale když přijde na to psaní, tak jsem vyklepanej a u toho to vždycky skončí...“ (Ben). V našem výzkumu jsou však pouze tři respondenti, kteří připustili, že je kdy specifická porucha učení při výběru partnera/partnerky ovlivnila. „Jednou jsem se zamyslel nad tím, že holka není pro mě, protože diskutuje jen o knížkách, ale jinak nikdy.“ (Gustav).

### **Sebereflexe**

Tuto kategorii je opravdu náročné uchopit zejména díky velké rozmanitosti informací od respondentů. Jedním z nejdůležitějších zlomových okamžiků je opuštění školy a pocity, které po této události následují. V jednom případě jsou pocity spíše **záporné**: „...mně to hrozně chybí, hlavně ty testy. Ty jedničky, ta odměna to mi chybí.“ (Ema). Dva respondenti však naopak uvedli, že je pro ně opuštění školy spíše **pozitivní** záležitostí. „Myslím, že je to jednodušší, že nemusím myslet na úkoly.“ (Filip). Od posledního z pracujících respondentů však vnímáme jiný náhled, který nám spíše ukazuje **uvědomění dospělosti**. „... od doby, co jsem odešel ze školy, je to spíš složitější, tam to bylo všechno nalinkovaný, kdežto tady si můžeš dělat, co chceš, a když něco poděláš, můžeš se z toho fakt dlouho dostávat ven.“ (Dan).

V další části kategorie jsme se ptali, zda respondenti vnímají, že by měli **vyšší vzdělání nebýt specifických poruch učení**. Někteří respondenti přiznávali lítost „Myslím, že bych se zasněžila aspoň na toho bakaláře na fotografii, myslím že bych to zvládla...třeba učitelka do mateřské školky to by mě taky bavilo.“ (Ema).

Jiní přemýšleli více rezervovaně. „Myslím, že jo, ale co pak s vysokou?“ (Filip).

Ve třetí třetině rozhovoru bylo probíráno nejvážnější téma, a to téma **sebereflexe** a závislost na svém okolí. Nejčastěji byl v rozhovorech prezentován názor toho, že by respondentům problémové činnosti zabraly opravdu hodně času, nicméně by vše **dokázali realizovat bez jakékoli pomoci**. „Myslím, že bych to asi sama zvládla, ale dalo by mi to hodně práce.“ (Aneta).

Dozvěděli jsme se ale také o tom, jak výrazně určují specifické poruchy učení **sebeпоjetí** jednotlivých respondentů zejména ve směru překonávání sebe sama a zvyšování

snahy. „*Já jsem se s tím naučil žít a když jsem byl malej, tak jsem miloval Venoma, protože v něm bylo něco špatně, a přesto to zvládnul a je z něj superhrdina. Ve mně je taky něco špatnýho, ta porucha učení, takže to zvládnu jako on.*“ (Filip). Respondenti také často zmiňují i tendence specifické poruchy učení utajit. „*Snažím se to v sobě spíš schovávat a dělat všechno sám, když už to nejde, tak si řeknu kamarádce.*“ (Ben).

Lidé se specifickými poruchami učení mají také často **pocity neschopnosti**, vybudované zejména díky problémům ve škole. „*Je to spíš strach z průšvihů, ale myslím, že bych to sám zvládl...vždycky mám hroznej strach, ale nikdy se nic hroznýho nestalo.*“ (Dan).

„*Možná jsem spíš jen degradovaná tím pocitem než tím, že by tam ty chyby byly opravdu.*“ (Ema).

Tyto pocity mohou být v lidech zakořeněné i z jednoho velmi prostého důvodu a tím je to, že se nikdy s osobou s podobnými problémy nesetkali, „*...já jsem snad nikdy nemluvil s člověkem, kterej by měl stejný problémy, jako já.*“ (Dan). Většina respondentů také uvedla, že jsou již od dětství na své problémy sami a není zde nikdo, kdo by jim dokázal poradit a ujistit je, že se nemusí stydět.

### 7.3 Odpovědi na výzkumné otázky

V úvodu výzkumné části, jsme si stanovili čtyři výzkumné otázky, které určují hlavní směr našeho výzkumu. V následujících několika odstavcích prezentujeme odpovědi, které z provedeného výzkumu vyplývají.

*Jaké zkušenosti mají dospělí s vlivem specifických poruch učení na běžný život?*

Dospělí se specifickými poruchami učení mají často v běžném životě velmi podobné problémy. Ve většině případů souvisí se čtením, ale objevují se i jiné problémy související například s vyjadřováním nebo zvýšenou únavou zejména při čtení a psaní.

Přestože specifické poruchy učení těmto lidem často komplikují i zaměstnání, o svých potížích nadřizené informují jen zřídka. Respondenti, kteří jsou studenty vysoké školy, také ve většině případů žádnou pomoc nevyhledávají, případně jen minimální. Pouze jeden respondent ze třech vysokoškolských studentů v našem výzkumném souboru spolupracuje s centrem podpory na své univerzitě a běžně při písemných zkouškách využívá čas navíc.



*Jaké zkušenosti mají dospělí lidé se specifickými poruchami učení s kompenzací svých omezení?*

Kompenzace specifických poruch učení je často naučená již v od počátku školní docházky. Bývá součástí běžného života lidí se specifickými poruchami učení i po celý život. Někteří respondenti dokonce přiznávají, že si své zaběhlé kompenzační techniky často ani neuvědomují.

Jedná se zejména o usnadnění čtení využíváním jakýchkoliv jiných náznaků, případně využíváním barev a klíčových slov, díky kterým můžeme pochopit význam, i přestože nečteme celý text. Také je zde ale zmíněna i snaha zapamatovat si co nejvíce z mluveného výkladu, použití informačních technologií na opravu chyb, nebo zapisování poznámek a jiných značek do textu.

*Jaké zkušenosti mají dospělí s vlivem specifických poruch učení na sociální život?*

Po provedení výzkumu byly odhaleny větší vlivy SPU na sociální život lidí, než jsme zprvu předpokládali. Většina respondentů se za své specifické poruchy učení stydí a přátele o nich neinformují. Toto může vycházet ze zkušenosti odmítavé, či jinak zraňující reakce, kterou někteří dotazovaní v této souvislosti uváděli.

Také se zde objevuje vliv na seznamování s potenciálními partnery a partnerkami. Zde se objevuje zejména nervozita spojená s písemným vyjadřováním, které je dnes na sociálních sítích normou. Specifické poruchy učení mají také vliv na partnerský vztah, kde respondenti zmiňují podporu a samozřejmost pomoci partnera.

*Jak prožívají dospělí lidé se specifických poruch učení svá omezení?*

Dospělí se specifickými poruchami učení mají pocit (šest ze sedmi dotázaných), že nebýt specifické poruchy učení, jejich vzdělání a kariéra by se ubíraly jiným směrem než v tuto chvíli. Také si uvědomují svoji závislost na pomoci ostatních, a to že kdyby tu pro ně nebyli, život by se jim velmi zkomplikoval.

Také se zde objevují zmínky o tom, že je sebepojetí velmi ovlivněno problémy, které měli lidé se specifickými poruchami učení v dětství. Často mají také tendenci své specifické poruchy učení v sobě schovávat a maskovat je vůči svému okolí. I tato tendence ale může

být ovlivněna tím, že lidé se specifickými poruchami učení často nevědí, kolik jich je a ani to, že jsou zde i ostatní, kteří mají podobné problémy jako oni.

## 8 DISKUZE

V této části bakalářské práce se zaměříme na výsledky ostatních výzkumů na téma specifických poruch učení v dospělosti, které jsme představili v kapitole 3, a porovnáme je s výsledky našeho výzkumu uvedenými v předcházející kapitole. Zhodnotíme také přínosy a limity našeho výzkumu. Na závěr shrneme i náměty na další výzkumy v této oblasti.

*Výsledky v porovnání s předcházejícími výzkumy.*

Jak již bylo uvedeno v kapitole 3 víme, v České republice bylo provedeno jen několik kvalitativních výzkumů, které bychom mohli s naším výzkumem alespoň částečně srovnat.

Pokud se zaměříme na výsledky výzkumu v diplomové práci Pospíšilové (2006), dozvídáme se, že hlavní problémy mají dospělí se SPU v několika směrech. Zejména problémy s pravopisem, čitelností rukopisu, dokonce i vyslovováním delších a méně obvyklých slov, případně s častým nepochopením ze strany okolí. Také zde zmiňuje záměny písmen a číslic a problémy s udržením pozornosti. Ve chvíli, kdy tyto výsledky začneme srovnávat s našimi, dojdeme ke zjištění, že naprostá většina výsledků je podobná. V našem výzkumu ale respondenti neuvádí zvýšené potíže s čitelností rukopisu ani problémy s vyslovováním delších slov. Pospíšilová (2006) také uvádí, že dotazovaným nedělá problémy hlasité čtení ani následné pochopení textu. S takovými problémy se ale potýká naprostá většina našich respondentů. Také je ale nutno poukázat na to, že ve výzkumu Pospíšilové (2006) byl použit nejen rozhovor, ale i dotazník. Rozdílné výsledky mohly tedy vzniknout i z tohoto důvodu.

Výzkum Kacelové (2011), který byl proveden také pomocí polostrukturovaných rozhovorů, se od našeho výzkumu odlišuje zejména metodou analýzy výsledků, kterou zde byla zakotvená teorie. Také je na tomto výzkumu zřejmé, že se více zaměřoval na vzpomínky na období studia základní a střední školy. Výzkum byl v tomto případě proveden pouze na třech respondentech a jeho výsledky se zaměřovaly na reedukaci ve škole, výběr střední školy, kompenzaci a celkový vliv specifických poruch učení na život dospělého. Pokud bychom se zaměřili pouze na témata, která se shodovala s naším výzkumem, musíme se zaměřit zejména na vliv specifických poruch učení na život dospělého. Ten je zde popisován jako ne příliš zásadní s dodatkem, že jsou všichni dotázaní relativně spokojeni se svojí pracovní či studentskou pozicí. Zde se vzhledem k našim výsledkům nedá oponovat i

my jsme během výzkumu zaznamenali jen minimální nespokojenost. I část týkající se kompenzačních technik má podobné výsledky jako například využívání informačních technologií při opravě chyb. Oproti našemu výzkumu zde ale není zmíněna kompenzace rychlosti čtení. Citovaný výzkum je také oproti našemu čistě pedagogický a nezaměřuje se na emocionální ani sociální aspekty života se specifickými poruchami učení, což je naším hlavním tématem.

Halová (2017) se oproti předchozímu výzkumu zaměřovala pouze na emocionální a sociální aspekty života se specifickými poruchami učení. Když její práci porovnáme s naším výzkumem, zjistíme že zde nezmiňuje kompenzaci ani problémy běžného života dospělých lidí se specifickými poruchami učení. Halová (2017) se ve výzkumu zaměřila zejména na to, jak je respondent vnímán svým nejbližším okolím. Autorku také ale zajímal výchovný styl rodičů respondentů a sebepojetí respondentů. Pokud při porovnávání výsledků začneme zmíněným sociálním aspektem, zjistíme, že se Halová (2017) zabývala zejména přijetím ve školním kolektivu, které nebylo příliš vlídné. S touto informací nelze s ohledem na výsledky našeho výzkumu nesouhlasit, zejména proto, že i naši respondenti se v několika případech o nepřijetí spolužáky zmínili. Autorka se také, stejně jako my, dotazovala, zda mají respondenti pocit, že by měli vyšší dokončené studium a lépe placenou práci nebýt specifických poruch učení. Pouze jeden respondent zde označil, že by vyšší dokončené vzdělání nejspíše neměl, došla tedy ke stejnému výsledku jako náš výzkum. Pokud se ale zaměříme na výsledky v sebepojetí respondentů, dozvídáme se zde rozdílné informace oproti našemu výzkumu. Halová (2017) se zaměřila zejména na spokojenost se životem, která tu byla ve dvou z pěti případů nízká zejména vzhledem k dokončenému vzdělání a budoucímu směřování. S tímto názorem jsme se během našeho výzkumu vůbec nesešli. Halová (2017) se zde také nezaměřuje na závislost na pomoci ostatních ani na tendenci lidí specifické poruchy učení tajit, což jsou také velice důležitá témata našeho výzkumu.

Posledním podobným výzkumem provedeným v České republice je výzkum uvedený v bakalářské práci Valáškové (2014). Byl proveden na třech respondentech a také se zaměřoval zejména na dětství a školní docházku. Podobnosti tohoto výzkumu s naším se dají najít zejména v části, která se zabývá vlivem specifických poruch učení na život dospělého a také jejich vlivem na osobnost jedince. Pokud se zaměříme na vliv na běžný život, najdeme zde odlišnosti od našeho výzkumu, například se zde uvádí, že respondentům příliš nevadí čtení knih, zatímco v našem výzkumu respondenti uvedli zvýšení únavy. Také se zde ale objevují podobnosti jako využití počítače k opravě chyb v textu. Vliv specifických

poruch učení na osobnost jedince bohužel v tomto výzkumu není důsledně analyzován, ale pouze zmíněn. Najdeme zde drobné podobnosti jako vyhýbání se činností, které respondentům působí problémy, případně vyrovnání se s obtížemi díky ukončení studia. Opět zde ale není zmíněna závislost respondentů na okolí ani tendence respondentů své specifické poruchy učení skrývat, tak jako je tomu v našem výzkumu.

#### *Limity výzkumu*

Vzhledem k tomu, že jsme se v našem výzkumu zaměřovali na žitou zkušenost respondentů, bylo nutno zvolit kvalitativní přístup. Je ale nutné si uvědomit, že výsledky výzkumu vzhledem k tomuto přístupu nelze zobecnit na celou populaci.

Také si uvědomujeme, že respondenti se s psychology a speciálními pedagogy setkávali již od dětství. Tato setkání jistě nějakým způsobem ovlivnila účast respondentů v našem výběru. Můžeme tedy předpokládat, že se výzkumu účastnili zejména respondenti, kteří mají na psychology v pedagogicko-psychologických poradnách spíše dobré vzpomínky.

Dalším limitem našeho výzkumu je také absence využití jakýchkoliv testových metod. Při přijetí respondentů do výzkumu nám tedy stačilo pouze respondentovo slovo o tom, že specifickou poruchou učení trpí. Pokud bychom testovou metodu využili, pomohlo by nám to nejen k přesné identifikaci specifické poruchy učení, ale měli bychom možnost určit jejich závažnost a porovnat ji s problémy, které specifické poruchy učení v životě způsobují.

#### *Přínosy výzkumu*

Vzhledem k nízké informovanosti o specifických poruchách učení v dospělosti považujeme za přínos zejména zvyšování povědomí o této problematice. Také jsme se ale setkali s názorem respondenta, který ocenil, že se tímto způsobem může dozvědět o problémech ostatních lidí se specifickými poruchami učení.

Náš výzkum se od ostatních odlišuje zejména zaměřením na emocionální aspekty života se specifickými poruchami učení, které jsou i v těch několika málo provedených výzkumech často opomíjeny kvůli zaměření na pedagogické aspekty.

#### *Náměty pro další zkoumání*

Vzhledem k tomu, že bylo podobných výzkumů v České republice provedeno opravdu málo, námětů pro zkoumání zde uvedeme několik. Jedním z nich by mohl být námět

na výzkum podobný americké přechodové longitudinální studii zmíněné v kapitole 3. 6. 1, kde bylo celých devět let průběžně dotazováno několik tisíc studentů se specifickými potřebami, do nichž byli zařazeny i děti se specifickými poruchami učení. Tento výzkum mapoval zejména přechod dětí ze základní školy na střední až po ukončení studia a nalezení zaměstnání, případně studium na vysoké škole. Přestože výsledky tohoto výzkumu byly opravdu zajímavé, pro jeho provedení je nutno získat nemalý obnos finančních prostředků a množství výzkumníků i respondentů. Takovýto výzkum by však byl pro Českou republiku velmi přínosný.

Další inspirací pro nás může být výzkum týkající se názoru na dospělé osoby se specifickými poruchami učení, který by mohl být obdobou výzkumu popsaného také v kapitole 3. 6. 1. Dal by se ale zjednodušit například dotazováním na internetu přes sociální sítě a jiné platformy. Tento výzkum by dokázal osvětlit informovanost občanů České republiky o specifických poruchách učení v dospělosti a mohl by ukázat, kde se nachází případné mezery ve znalostech, a tím napomoci možnostem osvěty.

Posledním naším námětem pro další zkoumání specifických poruch učení v dospělosti je konkrétní zaměření na určitý případ člověka se specifickými poruchami učení. Pro zachycení života člověka se specifickou poruchou učení totiž nestačí pouze jeho výpověď, ale pro ucelení by mohla být použita i výpověď psychologa a speciálního pedagoga z pedagogicko-psychologické poradny, rodičů, sourozenců, partnerů, přátel, kolegů a dalších osob z jeho okolí. Výpověď pouze osoby se specifickými poruchami učení totiž může být zkreslující zejména proto, že tato osoba ani život bez specifické poruchy učení nezažila, názor lidí z jeho okolí by tedy mohl přinést objektivnější pohled na tuto problematiku. Jeho okolí tedy může vidět jisté skutečnosti rozdílně. Zde se ale opět nevyhneme tomu, že výsledky nebude možno zobecnit na celou populaci.

## 9 ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení v období mladé dospělosti z pohledu osoby se specifickou poruchou (poruchami) učení. Vycházeli jsme z teoretických publikací zabývajících se specifickými poruchami učení a také mladou dospělostí.

Výzkumná část této práce byla zaměřena na dospělé osoby se specifickými poruchami učení a samotný vliv specifických poruch učení na jejich život. Výzkumný soubor tvořilo 7 respondentů, 3 ženy a 4 muži, kteří byli dotazováni pomocí polostrukturovaného interview. Otázky samotného rozhovoru vycházely z výzkumných otázek, které jsme si stanovili před začátkem výzkumu. Na následujících řádcích shrneme nejdůležitější informace zjištěné během výzkumu a pokusíme se i nastínit možnosti jejich využití pro pomoc dospělým lidem se specifickými poruchami učení.

Při zaměření na emocionální aspekty, tedy na nejdůležitější okruh, kterého se rozhovory týkaly, vnímáme důležitost osvěty veřejnosti. Lidé se specifickými poruchami učení jsou citliví na kritiku činností souvisejících s jejich poruchami a za své poruchy se často stydí natolik, že o jejich problémech neví ani blízcí přátelé. I při vzpomínkách na dětství si vybavují nepříjetí spolužáky a učiteli. Své problémy se snaží co nejvíce skrývat a o pomoc žádat jen v krajních situacích. Také zde zmiňují, že se s lidmi s podobnými problémy nikdy nesetkali, což může souviset s výše zmíněným studem a skrýváním. Možná mají v okolí několik lidí se specifickými poruchami učení, jen o tom bohužel neví.

Tyto problémy, přestože jsou velmi důležité, se dají řešit jednoduchou inspirací v činnostech, které již fungují v mnoha zahraničních zemích. Těmi jsou například snaha o větší osvětu již na školách a vznik organizací, které lidi se specifickými poruchami učení sdružují, pořádají přednášky, vydávají pomůcky, testy a tímto prezentují světu, že se jedná o běžné onemocnění, za které není třeba se stydět.

# SOUHRN

Předkládaná bakalářská práce se věnuje vlivu specifických poruch učení na kvalitu života dospělých, se zaměřením na mladou dospělost.

Teoretická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly. V první kapitole se věnujeme specifickým poruchám učení, kde se zabýváme zejména klasifikací a hlavními projevy specifických poruch učení. Společným jmenovatelem ve všech definicích specifických poruch učení je zpomalený vývoj školních dovedností bez vnějších příčin, jako jsou například snížený intelekt, poškození zraku nebo nedostatečná výuka (APA, 2013). Také zde stručně shrneme etiologii, způsob vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v České republice a popisujeme zde i několik českých a zahraničních metod, které umožňují diagnostiku specifických poruch učení. V této podkapitole jsme se vzhledem k tématu práce zvláště zaměřili na metody *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob* a *DysTest*, které jako jediné v České republice umožňují diagnostiku specifických poruch učení v dospělé populaci (Neuwirthová, 2015).

Ve druhé kapitole jsme popsali mladou dospělost a její charakteristiky a vývojové úkoly. Zvláště jsme se zaměřili na emoční vývoj v dospělosti zejména proto, že je charakterizován optimismem a jednání zde může být impulzivní a zkratkovité (Vágnerová, 2007). Tyto znaky mohou ovlivňovat i respondenty našeho výzkumu a čtenář by tedy měl být o typických emocionálních aspektech vývojového období, kterým naši respondenti prochází, informován. Také jsme zde zmínili koncepci vynořující se dospělosti, která se věnuje vzestupu věku vstupu do manželství, rodičovství a dlouhé odborné přípravě před nástupem do zaměstnání (Arnett, 2014). Přestože jsme provedli výzkum na respondentech do 30 let, všichni stále žijí se svými rodiči a nikdo z nich není v manželském svazku ani rodičem. Popis této koncepce je zde tedy na místě.

V závěrečné části teoretické práce se věnujeme již přímo specifickým poruchám učení v dospělosti. V úvodu této kapitoly se věnujeme právní problematice a organizacím, které pomáhají osobám se specifickými poruchami učení. Také se v této problematice snažíme porovnat Českou republiku a některé zahraniční země, čímž nabízíme i jistou formu inspirace do budoucnosti. Máme zde také popsány možnosti podpory dospělých se specifickými poruchami učení při vysokoškolském studiu. Nejdůležitějším bodem této kapitoly ale jsou české a zahraniční výzkumy, které již byly v této oblasti provedeny. Ze zahraničních výzkumů jsme vybrali zejména longitudinální a nákladné studie, které přinášejí



o životě lidí se specifickými poruchami učení nepřeborné množství informací, jako například, že lidé se specifickými poruchami učení nejčastěji směřují po studiu ke kariéře v obchodu, zatímco administrativě se z pochopitelných důvodů vyhýbají. Zajímavou informací zde ale také je, že pouze u 18,6 % respondentů jsou zaměstnavatelé informováni o jejich specifických poruchách učení (Newmann et al., 2011). Podobné výzkumy bohužel nebyly v České republice realizovány. Bohužel se zde ale nerealizují ani menší a méně nákladné studie. Museli jsme se tedy spokojit pouze s pěti výzkumy, které zde byly uskutečněny v rámci diplomových prací.

V empirické části předkládáme realizovaný výzkum, kde jsme se snažili zhodnotit zkušenosti dospělých se specifickými poruchami učení v běžném životě. Zaměřili jsme se zejména na emocionální a sociální aspekty, ale zmiňujeme i problémy běžného života a vzpomínky na dětství. Pro náš výzkum jsme si položili čtyři výzkumné otázky:

- 1. Jaké zkušenosti mají dospělí s vlivem specifických poruch učení na běžný život?*
- 2. Jaké zkušenosti mají dospělí lidé se specifickými poruchami učení s kompenzací svých omezení?*
- 3. Jaké zkušenosti mají dospělí s vlivem specifických poruch učení na sociální život?*
- 4. Jak prožívají dospělí lidé se specifickými poruchami učení svá omezení?*

Na základě výzkumného problému a cílů výzkumu jsme zvolili kvalitativní přístup. Tento přístup umožňuje navázání užšího kontaktu a je možné udělat v něm změny kdykoli v průběhu výzkumu (Miovský, 2006). Vzhledem k tomu, že hlavním cílem našeho výzkumu bylo porozumění prožitkům a zkušenostem osoby se specifickou poruchou učení, zvolili jsme jako metodu analýzy dat interpretativní fenomenologickou analýzu. Tato metoda je vhodná také proto, že pomáhá prozkoumat i to, jakým způsobem člověk vnímá jednotlivé události a zážitky ve svém životě (Řiháček et al., 2013).

Výzkumný soubor tvořilo sedm respondentů, tři ženy a čtyři muži. Základním souborem byli jedinci v období mladé dospělosti, tedy od 20 let do 30 let (Langmeier & Krejčířová, 2006). Hlavním kritériem zde bylo trpět alespoň jednou specifickou poruchou učení. Výběr participantů do výzkumného souboru byl realizován prostým záměrným výběrem a samovýběrem pomocí příspěvků na sociálních sítích.

Dle výpovědí participantů se lidé se specifickými poruchami učení denně setkávají s mnoha problémy, které jsou s jejich onemocněním spojeny. Většinu z nich však dokáží vykompenzovat, případně zamaskovat před veřejností ve spolupráci s někým ze svého okolí,

kdo o jejich poruše učení ví. Těto pomoci se jim nejčastěji dostává od rodiny, kterou naprostá většina stále vnímá jako bezpečné místo, kde se jim dostane podpory.

Vzpomínky na školu jsou ale opačné. Vybarvují si ji jako místo nepochopení, kde je spolužáci a mnohdy ani učitelé nepřijali. Respondenti uvádí nepříjemné pocity z nepřijetí okolím i v dospělosti. Tyto incidenty je tedy mnohdy utvrzují ve studu a skrývání specifických poruch učení. Také ale mohou podporovat jejich citlivost na jakoukoli kritiku s tím spojenou, jež byla vytvořena a bohatě živena během studia základní či střední školy.

Lidé se specifickými poruchami učení si však uvědomují i další vlivy, které mohou specifické poruchy učení mít, jako například seznamování, nebo vzdělání, kde téměř všichni respondenti uvedli, že nebýt specifické poruchy učení, o vyšší vzdělání by se alespoň pokusili. Často se ale z jejich úst ozvala také úvaha, že možná nejsou tak špatnými studenty, čtenáři či spisovateli, ale strach z chyby je ovlivňuje natolik, že se činnosti raději vzdají, nebo ji vůbec nezkusí.

Výsledky bakalářské práce mohou být využity zejména pro podporu dospělých lidí se specifickými poruchami učení, která je dnes v České republice zatím ještě na nízké úrovni.

# LITERATURA

1. Al-Yagon, M., Cavendish, W., Cornoldi, C., Fawcett, A. J., Grünke, M., Hung, L., ...Vio, C. (2012). The Proposed Changes for DSM-5 for SLD and ADHD: International Perspectives—Australia, Germany, Greece, India, Israel, Italy, Spain, Taiwan, United Kingdom, and United States. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 58-72. doi:10.1177/0022219412464353.
2. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*. Arlington: Author.
3. Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood*. New York: Oxford University Press.
4. Atlas školství. (nedat.). *Základní školy-seznam ZŠ v ČR-Vývojové poruchy*. Získáno z: Atlas školství <https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?branchid=vyvojove-poruchy-uceni&p=2>.
5. Baltes, B. P., Hayne, W. R. & Lewis, P. L. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Reviews of Psychology*, 31, 65-110. doi:10.1146/annurev.ps.31.020180.0004.
6. Berninger, V. W., Abbott, R. D. & Thomson, J. B. (2001). Language Phenotype for Reading and Writing Disability: A Family Approach. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 59–106. doi: 10.1207/S1532799XSSR0501\_3
7. Bettencourt, L., Zigmond, N. & Thornton, H. (1989). Follow-up of Post secondary-Age Rural Learning disabled Graduates and Dropouts. *Exceptional Children*, 56, 40-49. doi:10.1177/001440298905600107
8. British Dyslexia Association. (nedat.). *About us*. Získáno z: <https://www.bdadyslexia.org.uk/about>.
9. Cameto, R., Wagner, M., Newman, L., Blackorby, J. & Javitz, H. (2000). *National Longitudinal transition study-2 (NLTS2)*. Menlo Park: SRI International
10. Center for disease control and prevention. (2017). *Summary Health Statistics: National Health Interview Survey, 2017*. Washington: U.S. Government Printing Office. Získáno z: [https://ftp.cdc.gov/pub/Health\\_Statistics/NCHS/NHIS/SHS/2017\\_SHS\\_Table\\_C-3.pdf](https://ftp.cdc.gov/pub/Health_Statistics/NCHS/NHIS/SHS/2017_SHS_Table_C-3.pdf)
11. Centrum Carolina Univerzita Karlova. (25. září 2018). *Speciální potřeby*. Získáno z: <https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-13.html>.
12. Centrum podpory studentů se specifickými potřebami. (nedat.). *Studenti se specifickými poruchami učení*. Získáno z: <http://cps.upol.cz/informace-pro-studenty-se-specifickymi-potrebami/studenti-se-specifickymi-poruchami-uceni/>.

13. Cibulková, P. (2009). *Vývojová ročenka školství v České republice 2003-04–2008-09*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – divize Nakladatelství TAURIS.
14. Council of Europe Publishing. (2003). *Rehabilitation and integration of people with disabilities: policy and legislation*. Strasbourg: Strasbourg Cedex.
15. Česká společnost „Dyslexie“. (2009). *CZECHDYSLEXIA*. Získáno z: <http://www.czechdyslexia.cz/indexa.html>.
16. Dordman, W. & Hersmen, H. (2001). *Understanding psychological assessment*. New York: Springer Science+Business Media.
17. Dudley-Marling, C. & Burns, M. B. (2014). Two perspectives on Inclusion in The United States. *Global Education Review*. 1(1) 14-31. Získáno 5. února 2019 z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055208.pdf>.
18. DYS-centrum Praha z. ú. (nedat.). *O nás*. Získáno z: [http://www.dys.cz/onas\\_cz.html](http://www.dys.cz/onas_cz.html).
19. Dys-Umění a věda na podporu dyslektickým dětem, z. s. (nedat.). *O nás*. Získáno z: [http://www.dys.cz/onas\\_cz.html](http://www.dys.cz/onas_cz.html).
20. Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Agro.
21. Foundation for people with learning disabilities. (nedat.). *What we do*. Získáno z: <https://www.mentalhealth.org.uk/learning-disabilities>.
22. Gerber, P. J. (2012). The Impact of Learning Disabilities on Adulthood: Review of the Evidenced-Based Literature for Research and Practice in Adult Education. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 31-46. doi:10.1177/0022219411426858.
23. Halová, P. (2017). *Specifické poruchy učení v dospělosti*. (Nepublikovaná diplomová práce). Masarykova univerzita.
24. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. (nedat.). *PODPORA DIAGNOSTICKÉ A INTERVENČNÍ ČINNOSTI V PPP V RÁMCI AKTIVIT NÚV, divize IPPP*. Získáno z: [http://www.ippp.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=317&Itemid=329#page](http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=317&Itemid=329#page).
25. Kacelová, V. (2011). *Vymezení problematiky specifických poruch učení v dospělosti*. (Nepublikovaná diplomová práce). Masarykova Univerzita.
26. Konstam, V. (2007). *Emerging and Young Adulthood*. New York: Springer science + Business media.
27. Kremličková, M. (1997). *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
28. Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praga: Grada.

29. Learning Disabilities Foundation of America. (nedat.). *About Us*. Získáno z: <https://www.ldfamerica.org/about-us.html>.
30. Learning Disabilities of America. (2018). *Learnig Disabilities and The Law: After High School An Overview for Students*. Získáno z: <https://ldaamerica.org/learning-disabilities-and-the-law-after-high-school-an-overview-for-students-2/>.
31. Lubs, H. A., Rabin, M., Feldman, E., Jallad, B. J., Kushch, A. & Gross-Glenn, K. (1993). Familiar Dyslexia: Genetic and Medical Findings in Eleven Three-Generation Families. *Annals of dyslexia*, 43, 44-60. doi:10.1007/BF02928173.
32. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování (13 711/2001-24)*. (2004, Leden 26) Získáno z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>.
33. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2002). *Vývojová ročenka školství v České republice. 1989-2001*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
34. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2010). *Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých školách*. Získáno z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/analyza-soucasne-situace-studentu-se-specifickymi-naroky-na>.
35. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada
36. Národní ústav pro vzdělávání. (nedat.a). *DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ U ADOLESCENTŮ A DOSPĚLÝCH OSOB*. Získáno z: <http://www.nuv.cz/t/diagnostika/diagnostika-specifickych-poruch-uceni-u-adolescentu-a>
37. Národní ústav pro vzdělávání. (nedat.b). *Školská poradenská zařízení*. Získáno z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>.
38. National Center for Learning Disabilities. (nedat.). *Mision & History*. Získáno z: <https://www.nclld.org/mission-and-history>
39. Neuwirthová, B. (2015). BATERIE TESTŮ PRO DIAGNOSTIKU SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ U STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOLA UCHAZEČŮ O VYSOKOŠKOLSKÉ STUDIUM Recenze metody. *Testforum*, 6, 59-66 doi:10.5817/TF2015-6-88.
40. Newmann, L., Wagner, M., Knokey, A., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., ... Schwarting, M. (2011). *The Post-High School Outcomes od Young Adults With Disabilities up to 8 Years*

- After High School. A report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2).*  
Washington DC: National center for special education research.
41. Parlament České republiky. (2012). *SBÍRKA ZÁKONŮ*. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, p. o.
  42. Pokorná, V. (2010a). *Teorie a náprava Vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
  43. Pokorná, V. (2010b). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
  44. Pospíšilová, Z. (2006). *Specifické poruchy učení u dospělých*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze.
  45. Příhoda, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
  46. *Public Law 115-419, except 115-334*. (2019, leden. 3) Dostupné z: <http://uscode.house.gov/download/download.shtml>
  47. *Rehabilitation Act of 1973, Section 504*. (2016, říjen. 11). Získáno z: <https://www.dol.gov/oasam/regs/statutes/sec504.htm>.
  48. Reynolds, C. R. & Fletcher-Janzen, E. (2007). *Encyclopedia of special education*. New Jersey: John Wiley & sons.
  49. Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.
  50. Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. a kol. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
  51. Scholz, M., Gebhardt, M. & Tobias, T (2010). Attitudes of Student Teachers and Teachers towards Integration – A short Survey in Bavaria/Germany. *International Journal of Disability, Community & Rehabilitation*, 9(1). Získáno 20. března 2019 z: [https://www.researchgate.net/publication/261795948\\_Attitudes\\_of\\_Student\\_Teachers\\_and\\_Teachers\\_towards\\_Integration](https://www.researchgate.net/publication/261795948_Attitudes_of_Student_Teachers_and_Teachers_towards_Integration)
  52. Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. London: Sage.
  53. Snowling, M. J., Gallagher, A. & Frith, U. (2003). Family Risk of Dyslexia Is Continuous: Individual Differences in the Precursors of Reading Skill. *Child development*, 74(2), 358-373. doi:10.1111/1467-8624.7402003
  54. Society for the Study of Emerging Adulthood. (nedat.). *About SSEA*. Získáno z: <http://ssea.org/about/index.htm>.
  55. Swierkoszová, J. (2013). *Aspekty dyslexie dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
  56. Šašková, M. (2015). *Copingové strategie u poruch učení*. (Nepublikovaná diplomová práce) Pražská vysoká škola psychosociálních studií.

57. Šíchová, A. & Rybářová, K. (2014). Tablexia – vzdělávací aplikace pro děti s dyslexií. *Časopis Řízení školy*, 0, 29-30. Získáno z: [https://www.tablexia.cz/mediadata/clanek\\_76KpMGv.pdf](https://www.tablexia.cz/mediadata/clanek_76KpMGv.pdf)
58. Švancara, J. (1973). *Kompendium vývojové psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
59. Taymans, J., Swanson, L. H., Schwarz, L. J., Gregg, N., Hock, M. & Gerber, P. J. (2009). *Learning to Achieve*. Washington DC: National Institute for Literacy.
60. Teiresiás Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky. (nedat.). *Studenti se specifickými poruchami učení*. Získáno z: <https://www.teiresias.muni.cz/studium/radne-studium/studenti-se-specifickymi-poruchami-uceni>.
61. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
62. U.S. Department of Education. (2018). *40th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2018*. Washington: Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education
63. Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
64. Vágnerová, M., Krejčířová, D. & Svoboda, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospělých*. Praha: Portál.
65. Valášková, J. (2014). *Problematika specifických poruch učení v dospělosti*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Masarykova Univerzita.
66. Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, J. A. & Epstein, M., H. (2005). The Special Education Elementary Longitudinal Study and the National Longitudinal Transition Study: Study designs and Implications for Children and Youth With Emotional Disturbance. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 13, 25-41. doi: 10.1177/10634266050130010301
67. World Health Organization. (2016). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.
68. *Zákon ze dne 14. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. (2019, únor, 15). Získáno z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.
69. Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

# PŘÍLOHY

## **Seznam příloh:**

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Informovaný souhlas
4. Struktura rozhovoru
5. Ukázka transkriptu a kódování rozhovoru



## **Příloha č. 1: Abstrakt v češtině**

### **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Vliv specifických poruch učení na kvalitu života dospělých

**Autor práce:** Alena Gregorová

**Vedoucí práce:** Mgr. Jaroslava Suchá

**Počet stran a znaků:** 71; 116 849

**Počet příloh:** 5

**Počet titulů použité literatury:** 69

#### **Abstrakt (800-1200 znaků)**

Bakalářská práce se zabývá vlivem specifických poruch učení na kvalitu života dospělých. V teoretické části analyzuje tematiku poruch učení, se zaměřením na projevy a diagnostiku tohoto onemocnění. Také se věnuje mladé dospělosti a je zde představeno i několik výzkumů, které již v oblasti specifických poruch učení v dospělosti byly provedeny. Samotný výzkum se skládá ze 7 rozhovorů s dospělými od 20 do 30 let, kteří mají z dětství diagnostikovanou specifickou poruchu učení nebo jejich kombinaci. Výběr participantů do výzkumného souboru byl realizován prostým záměrným výběrem a samovýběrem pomocí příspěvků na sociálních sítích. Rozhovory byly zaměřeny zejména na vliv poruch učení na sociální vztahy a psychiku dospělého jedince. Hlavním cílem výzkumu bylo porozumění prožitkům a zkušenostem osoby s poruchou učení. Ke zpracování výzkumných dat byla využita kvalitativní metoda a konkrétním nástrojem IPA. Z výsledků vyplývá, že mají poruchy učení významný vliv na psychiku jedince, a to nejenom v dětství, ale i v dospělosti. Výsledky také podávají jasný náhled na problémy osob se specifickými poruchami učení v běžném životě.

**Klíčová slova:** Specifické poruchy učení, mladá dospělost, sebepojetí, sociální aspekty

## **Příloha č. 2: Abstrakt v angličtině**

### **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** The impact of the specific learning disabilities on quality of adult life

**Author:** Alena Gregorová

**Supervisor:** Mgr. Jaroslava Suchá

**Number of pages and characters:** 71, 116 849 characters

**Number of appendices:** 5

**Number of references:** 69

#### **Abstract (800–1200 characters)**

The bachelor thesis addresses the impact of specific learning disabilities on the quality of life. The theoretical section analyzes the topic of learning disabilities, focusing on the manifestations and diagnostics of such diseases. Further, it deals with early adulthood and introduces a few researches which had been conducted in the field of specific learning disabilities in adulthood. The research itself consists of 7 interviews with adults between 20 and 30 years of age who had been diagnosed with a specific learning disability or a combination thereof. The selection of participants for this research had been performed in the forms of a simple intentional selection and then also through volunteers coming forward in reaction to posts placed on social media. The major goal of the research resided in understanding enjoyments and experience of a person suffering from a learning disability. For the purposes of processing the research data, the qualitative method was applied by specifically using the IPA tool. The results show that learning disabilities have significant impact on the mental state of an individual, and this applies to not only childhood, but also adulthood.

**Keywords:** Specific learning disabilities, early adulthood, self-conception, social aspects

## **Příloha č. 3: Informovaný souhlas**

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Informovaný souhlas týkající se bakalářské práce na téma: „*Vliv specifických poruch učení na kvalitu života dospělých*“, která je realizována Alenou Gregorovou, studentkou jednooborové psychologie na univerzitě Palackého v Olomouci.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt, který je součástí mé bakalářské práce publikované na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tento materiál bude ve formě audio nahrávky rozhovoru.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí informantů. Důraz je kladen na:

- (1) Anonymitu respondentů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.**
- (2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem bude pracovat výhradně výzkumnice).**
- (3) Po přepsání rozhovorů dojde k autorizaci textu – budete mít možnost vyjádřit se k uvedeným údajům a upravit je.**
- (4) Jako respondent máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.**

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Alena Gregorová

Podpis: .....

**Podle zákona 101/2000 sbírky, o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.**

**V ..... dne ..... Podpis: .....**

## **Příloha č. 4 Struktura rozhovoru**

### **Základní:**

1. Pohlaví
2. Věk
3. Vzdělání
4. Zaměstnaný/nezaměstnaný/student/OSVČ/ jiné
5. Jakou SPU trpíte?
6. Kdy vám byla SPU diagnostikována?

### **Běžný život:**

7. Jak se SPU projevují v každodenním životě? Popíšete mi konkrétní situace?
8. Projevují se SPU při vyřizování administrativy např. na úřadech? (čtení úředních dopisů, podepisování smluv, vyplňování formulářů)
  - a. Troufl byste si vyrazit na úřad sám zařídit např. OSVČ, převod vozidla atd. bez toho, aby Vám někdo vyplněné dokumenty kontroloval? Za předpokladu že toto zařizujete poprvé?

### **Zaměstnání, vzdělání:**

9. Setkal jste se již v životě s testováním vědomostí, mimo území školy? (např. test v autoškole, zdravotnické, rekvalifikační kurzy)
  - a. Využil jste posudek školského poradenského zařízení?
    - Pokud ano, jaký byl pocit se vrátit?
    - Pokud ne, proč? Jak jste SPU kompenzoval, abyste dosáhl úspěchu?
10. Ví váš nadřízený o Vaší SPU?
  - a. Pokud ano, podnikl nějaké kroky, aby Vám ulehčil pracovní činnosti, na které by Vaše SPU mohla mít vliv?
  - b. Pokud ne, proč?
11. Projevují se obtíže spojené se SPU ve vaší práci? (při studiu?)
12. Obsahuje Vaše pracovní pozice administrativu?

- a. Pokud ano, myslíte si, že zvládáte vše dodat v odpovídající kvalitě (bez chyb) ve stanoveném termínu?
- Má nadřazený pochopení pro případné chyby nebo zpoždění?
  - Stává se, že pracujete po pracovní době (doma) z důvodu zpoždění způsobeného právě pomalým čtením, chybami atd.? Platí Vám případně tento čas zaměstnavatel jako přesčas?
  - Kontroluje po Vás někdo Vaši administrativu?

13. Kdo Vám nejčastěji pomáhá řešit podobné problémy? Proč právě on?

### **Rodina, dětství:**

14. Máte sourozence? Kolik? Starší, mladší? Mají SPU? Jaké mají koníčky? Zájmy, co dělají?
15. Jaké byly vaše zájmy a koníčky v dětství? Proč zrovna tyto?
16. Jaké vzpomínky máte na školu?
17. Co jste dělal po splnění povinné školní docházky? Práce, škola? Jaká? Proč?
18. Myslíte si, že rodinu Vaše SPU ovlivňuje? Jak?
19. Patří do aktivit všedního dne, že prosíte někoho z rodiny o pomoc?

### **Emocionální, sociální aspekty:**

20. Ví většina Vašich přátel, že máte SPU?
- a. Pokud ano, myslíte si, že se k Vám díky tomu chovají jinak?
- b. Pokud ne, proč? Pokud by poznamenali např. Že pomalu čtete, vysvětlil byste o co jde, nebo jen poznámku přešel? Proč?
21. Myslíte si, že Vás SPU nějak omezuje při kontaktování přátel? Např. přes facebook, SMS zprávy, emaily
- a. Jaký druh kontaktu nejčastěji využíváte? Proč?
22. Máte partnera/partnerku?
- Pokud ano:
- a. Ví o Vaší SPU?
- b. Jak dlouho po začátku vztahu jste se jí/mu o SPU řekl?
- c. Pomáhá vám v běžném životě SPU zvládat? (např. čte po Vás texty, opravuje chyby).

- d. Je pro ni/něj přizpůsobení se SPU samozřejmé? (např. chodíte automaticky na filmy v dabingu, přechází chyby ve zprávách, automaticky Vám pomůže vše přečíst)
- Máte z toho někdy špatný pocit? (např. kvůli mně si neužije film v originále)

Pokud ne:

- a. Ovlivňuje Vás SPU při výběru partnerky? (např. hodně čte, je vzdělaná/ý, nepochopí že dělám chyby, nečtu – nebudeme si mít o čem povídat)

### **Sebereflexe:**

23. Myslíte si že je Váš život jednodušší od doby, co jste přestal/a studovat?

(Myslíte si, že bude Váš život jednodušší, až přestanete studovat?)

24. Myslíte si, že byste dosáhl vyššího vzdělání nebýt SPU?

25. Myslíte si, že dokážete svoji SPU zvládat lépe než v dětství?

26. Myslíte si, že jste závislý na pomoci druhých? (např. bez cizí kontroly bych si netroufl poslat oficiální dopis, email?)

27. Máte nějaké (další) tipy a triky, které Vám pomáhají v běžném životě se SPU?  
Jaké?

## Příloha č. 5: Ukázka kódování a transkriptu rozhovoru

Prvotní poznámky		Vynořující se témata
<p><i>Nutnost soustředění</i></p> <p><i>Rychlost čtení</i></p> <p><i>Nepříjemné, když chybí</i></p> <p><i>Už to nevnímá</i></p> <p><i>Nepochopení přáteli</i></p>	<p><i>Jaké jsou tvé problémy v každodenním životě?</i></p> <p>Musím se <b>neustále soustředit</b>, abych neudělal nějakou botu jen, proto že jsem si něco nepřečet. Samozřejmě se to odráží hlavně na <b>rychlosti čtení, například při řízení nepřečtu všechny ukazatele, někdy tak dva, no.</b> Tady ve vinotéce je to docela těžký, že když lidi kupují dvě vína bílý a ty na ně máš napsat, co co je, tak se mi <b>občas stane, že spletu I/Y, a teď tě na to upozorní, tak to není dvakrát příjemný</b>, snažím se v tom chodit a snad už jsem se to i naučil. Už mě to ani <b>nenervuje, spíš jsem si zvykl, že se musím hodně soustředit.</b> <b>Kolikrát říkají kamarádi, když někam jedu, že jsem hrozně unavený a já jim nemůžu vysvětlit, že se musím celý den soustředit na ty banální věci, který ostatním přijdou jako samozřejmost.</b></p>	<p><i>SPU</i> <i>v běžném životě</i></p> <p><i>SPU</i> <i>v běžném životě</i></p> <p><i>SPU</i> <i>v běžném životě</i></p>
<p><i>Snaha zvládnout sám</i></p>	<p><i>Jak to máš s administrativou? Zvládáš na úřady chodit sám nebo musí někdo s tebou? Kdo ti pomáhá?</i></p> <p><b>Zkousím tam chodit sám, ale spíš se snažím si všechno jako dvakrát přečíst a zkontrolovat,</b> pomáhala mi s tím hodně bývalá přítelkyně nebo spíš mladší sestra. Snažím se, kdyžtak to vyřídím sám, <b>dokážu se třikrát zeptat, než abych to udělal špatně.</b></p> <p>Zřizoval jsem novou občanku, pojištění, letenky, jak anglicky, tak i česky, ta angličtina mi přijde snad i</p>	<p><i>SPU</i> <i>v běžném životě</i></p>

<p><b>Problém se záměnou podobných slov</b></p> <p><b>Problém s porozuměním složitým slovům</b></p> <p><b>Snaha o zlepšení</b></p>	<p>jakoby lehčí než ta čeština, domluvit se, kam mám jít, jestli je všechno v pořádku, jak česky, tak anglicky, domluvit se bude v pohodě. <b>Vyplňování pro mě moc není, takový ty testy třeba v řidičáku, jak je tam to jedno slovíčko může/nemůže zastavit tak to mi dělalo problém v tom řidičáku.</b></p> <p>Jízdy byly v pohodě, ale ty testy byly blbý, čtení a psaní, člověk si ani neuvědomí, <b>třeba když čtu knihu, tak mě to unavuje, že třeba narazím i na slovo, který je cizí, tak si ho musím přečíst několikrát, než zjistím, že ho třeba tak úplně neznám.</b></p> <p>Něco kratšího mě zase nebaví. Leda něco na internetu, ale když už je to nějaká knížka tak už o ni musím mít fakt zájem, že si přečtu i recenze a tak. Teď jsem třeba četl „Groteska už nikdy sami“, už ani nevím, kdo to napsal, to je docela zajímavé čtení, to se mi docela líbilo a jsem zvědavěj, co přijde dalšího.</p> <p><b>Čtu, co zvládnou, že se snažím, když čtu třeba večer nebo tak, už jako třeba přidávat že když už nemůžu, tak si dám ještě chvilinku a nechám to zase na příště.</b></p>	<p><i>SPU</i> <i>v běžném životě</i></p> <p><i>SPU</i> <i>v běžném životě</i></p> <p><i>Emocionální aspekty</i></p>
<p><b>Posudek využit, pomohl</b></p>	<p><i>Měl jsi posudek z pedagogicko-psychologické poradny? Kde jsi ho využil? Jenom ve škole, nebo třeba i při zkouškách na řidičský průkaz?</i></p> <p><b>Měl jsem ho jenom na maturitu, dostal jsem čas navíc, bylo to asi 10 min, ale díky tomu jsem dokázal za tu chvilku test třikrát čtyřikrát přečíst a dokázal jsem díky tomu tu známku zlepšit.</b> Byl to ten didaktickej test a slohovka. Já se dokážu ze všeho vykecat, <b>nejhorší je to psaní a tu myšlenku převést na papír, aby to dávalo smysl a ten druhý to pochopil stejně jako já. Občas mi dělá problém i to, že když píšu nebo mluvím, tak že to</b></p>	<p><i>Vzpomínky dětství se SPU</i></p>



<p><b>Problém s nepochopením jeho vyjádření</b></p> <p><b>U něčeho je čas navíc zbytečný</b></p>	<p>nedává tak smysl, jak bych chtěl, a ty lidi to pochopí třeba i jinak. Nad tím jsem nikdy neuvažoval, že by to mohlo mít spojitost s tímhle tím.</p> <p>Na potítku nebylo potřeba mít víc času, já jsem si psal jen body, takže mi to stačilo já jsem okecával a okecával, jako těch 5 min mi dali, ale myslím, že to bylo pro mě dost zbytečný. Někomu by se to asi hodilo, ale pro mě je to zbytečný.</p> <p>Pracoval jsem ve skladu měl jsem tam řidičák na ještěrku, tak to mi dělalo trochu problém, ale pak jsem si vždycky jen přestavil, jak na to, a tak jsem to podle toho udělal, mi pomáhala představivost.</p>	<p>SPU v běžném životě</p> <p>Vzpomínky dětství se SPU</p>
<p><b>Nepokračování ve studiu</b></p>	<p><i>Kdy jsi byl naposledy v pedagogicko-psychologické poradně?</i></p> <p>V PPP jsem byl naposledy asi na střední ve druháku, když jsem tam byl, to mi bylo možná čerstvě 18, tak abych měl definitivní potvrzení na tu maturitu.</p> <p>Další školu už jsem nechtěl, už mě to nebavilo spíš jako živote, tady jsem, že jsme se v tý škole natrápil dost, takže už jsem v tom nechtěl pokračovat.</p>	<p>Emocionální aspekty</p>
<p><b>Problémy v práci</b></p>	<p><i>Co tví nadřizení? Ví o tom, že máš poruchu učení?</i></p> <p>Něco o tom ví, nějakou zmínku mezi řečí, my tu spolu jednáme jako taková velká rodina. Oni prostě ví, že jsem spolehlivej a mám sílu i rozum, takže s tím nemají problém.</p> <p>V práci se kolikrát soustředím na čtení a psaní a pak zapomínám na různé věci, že třeba pracuju i s čísly,</p>	<p>Problémy v běžném</p>

	<p>takže se mi stane, že je třeba prohodím, jak je z toho mozek zblblej. Snažím se to minimalizovat.</p>	<p>životě se SPU</p>
<p>Administrativa v práci bez problému</p>	<p>Máš v práci nějakou administrativu? Myslíš si, že ji zvládáš?</p> <p>Nějakou jo, ale není to hrozný, náročný, stíhám to vyřizovat, všechno zvládám v pohodě.</p>	<p>Problémy v běžném životě se SPU</p>
<p>Pomoc od rodiny</p>	<p>Kdo ti nejčastěji pomáhá?</p> <p>Ségra, někdy se ptám i mamky, nebo třeba mezi řečma s kámošema na pivu, jak mám něco udělat, tak mi řeknou, děláš to moc složitě a tak dál.</p>	<p>Emocionální aspekty</p>
	<p>Kolik máš sourozenců?</p> <p>Jen ta mladší ségra o 2 roky</p>	
<p>Zájmy v dětství</p> <p>Návrat k hudbě z vlastního přesvědčení</p>	<p>Jaké jsi měl koníčky v dětství?</p> <p>Taková ta klasika hudebka, fotbal, volejbal, basket, ségra dělala i gymnastiku a tak dál. Mě na střední chytla muzika, hlavně bicí.</p> <p>Jako malej flétna a klarinet, a nakonec jsem to neudejchal kvůli přepážce v nosu a začal jsem i kouřit. Takže už to nešlo. A za pár let jsem se vrátil k hudbě, a to bylo spíš o tom, že mě samotného to bavilo a nechtěl jsem to dělat nikomu pro radost ale sobě. Spíš, že si člověk musí najít, co ho baví samotného.</p>	<p>Vzpomínky na dětství se SPU</p>

<p><b>Problémy v zájmech</b></p>	<p>Neměl jsi problém s notami? Je přece to trochu jako čtení textu.</p> <p>S notama jsem neměl problémy, protože jsme to střílel tak jako od boku a šlo to. Je to de facto něco jinýho než to čtení slov, protože máš jen linky a bílý a černý, tak to šlo.</p> <p>Já jsem se soustředil na noty, takže výška noty mi nedělala problém ty to jsem zvládal v pohodě, spíš byl problém ta šířka.</p>	<p>Vzpomínky na dětství se SPU</p>
<p><b>Problém s kolektivem</b></p> <p><b>Vzpomínky na PPP</b></p> <p><b>Ostatní děti se SPU ve třídě</b></p> <p><b>Pomoc od učitelů</b></p> <p><b>Důležitost přístupu učitele</b></p>	<p>Jaké máš vzpomínky na školu?</p> <p>Zjistili mi to v 6 letech, že jsem šel o rok dýl do školy, každej se tam nějak snažil zapadnout, a mě došlo, že tam nezapadnu. Celkem jsem se těšil za tou hodnou paní do Pardubic, co mi bude ukazovat ty hezký obrázky, co si mám představovat. To bylo super, to jsem se kolikrát i těšil, že mi bude dávat testy. A když už jsem tam nechodil myslím, že jsem tam byl naposledy tak v 7. třídě, tak jsem si ty testy i dělal sám na internetu, tak to mě bavilo. V tý škole nás bylo celkem dost myslím že celkem 5 nebo šest, ale každý měl tak trochu svůj styl. Bylo to těžký zapadnout mezi ty děti. Dostávali jsme čas navíc, seděli jsme přímo před katedrou a byla tam s námi učitelka i po zvonění, tam byl důležitěj přístup tý učitelky.</p> <p>Třeba jsme měli takovou starou učitelku, co vůbec nevěděla nic o tom, že takovýhle poruchy jako jsou a ona se s náma nepárala, bylo jí to úplně jedno. Když to donesla spolužačka, tak jí to vůbec nezajímalo, ale když jsme pak donesli i další, tak si říkala, že na tom asi něco</p>	<p>Vzpomínky na dětství se SPU</p> <p>Vzpomínky na dětství se SPU</p> <p>Vzpomínky na dětství se SPU</p> <p>Vzpomínky na dětství se SPU</p>

	bude. Nakonec teda odešla do důchodu a my jsme dostali takovou mladší učitelku, která už s tím byla víc obeznámená, takže to bylo hodně důležitý.	
<i>Nepřijetí spolužáky</i>	<p><i>Co ostatní spolužáci? Jak to brali oni, že máte čas navíc a že se vám učitelé víc věnují?</i></p> <p>Mě samotnému to vadilo. Ostatní to spíš zajímalo, že se nám začali i posmívat. Třeba u čtení, jak se četlo po odstavcích, tak jsem si předpočítával, jaké odstavce budu číst já, abych si to přečetl dopředu, a tak nějak jsem se snažil zapadnout, a pak jsem zjistil, že když se snažíš zapadnout, tak zmizíš.</p> <p>Já jsem spíš z toho udělal spíš z toho mínusu ten plus, ale na základce jsem si to neuvědomoval, takže to pro mě bylo docela hodně těžký ta škola.</p>	<p><i>Vzpomínky na dětství se SPU</i></p> <p><i>Emocionální aspekty</i></p>
<i>Přístup učitelů</i>	<p><i>Učitelky u vás trvaly na tom čtení nahlas?</i></p> <p>Tak do té 3. třídy jo, ale pak už to bylo lepší, že jsme pracovali sami. Ty učitelky to věděly, že jsme v tom stresu, že se nám ostatní smějou, ale bylo jim to fuk. Ale občas se snažily nám uvolnit tím, že to přečetl jeden a potom ten, co měl tu dysfunkci, takže to bylo lepší.</p>	<p><i>Vzpomínky na dětství se SPU</i></p>
<i>Studium po škole</i>	<p><i>Co jsi dělal po škole?</i></p> <p>Rovnou střední mechanik seřizovač, programování CNC strojů, když jsem končil ZŠ, tak mi doporučili techniku, to mě docela bavilo, protože táta je taky strojař, že jsem exceloval i u výkresů i 2D a 3D nebo i na počítači.</p>	<p><i>Vliv SPU na běžný život</i></p>

<p><i>Odcestování do ciziny</i></p> <p><i>Konverzace v Aj</i></p>	<p>Potom jsme chvíli pracoval a pak jsem byl v Anglii, pracoval jsem jako ve skladu chtěl jsem zkusit i něco trochu jinýho, no. Nebylo to moc těžký, to běžný dorozumění. Stejnak jsem v tom ale musel chodit sám. Samozřejmě jsem tam jel s tím, co umím ze školy, takže nic moc, ale angličtina mi přišla jednodušší, navíc jsem neměl žádnou administrativní pozici, prostě jsem pracoval rukama.</p>	<p><i>Vliv SPU na běžný život</i></p>
<p><i>Pomoc přítelkyně</i></p> <p><i>Zaměstnání v zahraničí</i></p> <p><i>sebereflexe</i></p>	<p><i>Jak jsi si ten pobyt zařizoval, nebylo to těžký všechna ta administrativa?</i></p> <p>To mi zavolal kámoš, jestli do toho jdu, tak jsem zkoušel něco zařizovat sám, ale stejně potom většinu zařídila přítelkyně, která tam jela se mnou. Ale ta administrativa na konci, když už jsme byli vlastně s tou holčinou od sebe, tak se musíš vracet domů, ale musíš mít s sebou nějaký ty formuláře, a tak ale v té době už byla angličtina na trochu jiný úrovni, tak to bylo lepší, že jsme se domluvil a věděl, že se domluví a nebude to problém. De facto se mě ani neptali na žádný takový věci, spíš že jsem fyzicky v pořádku a umím trochu používat hlavu.</p> <p>Po těch dvou letech jsem si říkal, že mám ještě čas na to jít do fabriky, tak jsem šel dělat brigádu prodávání meruněk, tak se mi to zalíbilo a pak mi nabídli práci ve vinotéce a na výstavách. Spíš to jednání s těma lidma mě to baví. Nikdy jsem nic extra administrativního nedělal, nejsem taková ta kancelářská krysa.</p>	<p><i>Emocionální aspekty</i></p> <p><i>Emocionální aspekty</i></p>
	<p><i>Jak to bere tvoje rodina? Myslíš, že ji hodně ovlivňuje, že máš poruchy učení?</i></p>	

<p><b>Důležitost rodiny</b></p>	<p>Nedávno jsme o tom mluvili s tátou, jestli se nezeptat babičky z tátovy strany, jestli něco takovýho nemá. Protože on má taky trochu problémy, ale možná je to tím, že je přeucený z leváka na praváka. <b>Ale na rodině určitě hodně záleží.</b> Mám spolužáka, co mu zjistili dysgrafii, a jeho máma řekla, já se s ním srát nebudu a dala ho do zvláštní školy. <b>Za mě máma hodně bojovala, že budu chodit do normální školy, taky mě tam hodně tlačili, abych šel do speciální, ale máma řekla ne.</b></p>	<p><i>Vzpomínky na dětství se SPU</i></p>
<p><b>Snaha zvládnout sám</b></p>	<p><i>Jak často někoho prosíš o pomoc?</i></p> <p>Já toho zase moc nepíšu a co jo, tak je mi víceméně jedno. <b>Ale co píšu, tak je automatická oprava, takže né moc často.</b></p>	<p><i>Emocionální aspekty</i></p>
<p><b>Informovanost přátel</b> <b>Přijetí přátel</b> <b>Skrývání chyb</b></p>	<p><i>Ví tví přátelé, že máš poruchu učení?</i></p> <p><b>Já si myslím, že ani ne, že jsem to tenkrát někomu řekl, ale ten se na mě díval nějak skrze prsty, tak už si na to dávám pozor, spíš je mi to tak jako nepříjemný, nechce se mi o tom mluvit.</b> Teď už je to asi zbytečný. <b>Když udělám chybu, tak to nějak zamaskuju, a je to v pohodě. Nesnažím se to vytrubovat. spíš to zahraju do autu, protože si myslím, že se ke mně kvůli tomu chovají lidi jinak.</b></p>	<p><i>Emocionální aspekty</i></p> <p><i>Emocionální aspekty</i></p> <p><i>Emocionální aspekty</i></p>
	<p><i>Myslíš, že tě poruchy učení nějak omezují v kontaktování přátel? Například přes facebook? Je tam nutnost čtení.</i></p> <p>Nad tím jsem nepřemýšlel, přes ten facebook je pravda že, to moc neřeším, že tam lidi na to jsou mnohem hůř, a to bez poruchy. <b>Ale když je to oficiální. tak radši</b></p>	

<p><b>Kontakt raději osobní</b></p> <p><b>Psát bez chyb je nedůležité</b></p>	<p>zavolám nebo se přímo stavím. Dávám přednost tomu osobnímu kontaktu. To psaní mi nedělá tak nějaký problém, že ty chyby dělá každéj, už se to neřeší. Když jsem byl malej, tak to bylo něco jinýho, tam to bylo to důležitý.</p>	<p>Vliv SPU na běžný život</p>
<p><b>Pomoc od partnerky</b></p> <p><b>Sebereflexe</b></p> <p><b>Důležitost rodiny</b></p>	<p><i>Máš partnerku? Pomáhá ti? Myslíš, že je to pro ni samozřejmé?</i></p> <p>Pomáhala hodně i s tou administrativou.</p> <p>Myslím, že to bylo samozřejmý, my jsme si pomáhali navzájem a tak. Snažila se mně dokopat hodně mě podporovala a pomáhala.</p> <p>Já jsem se s tím naučil žít a když jsem byl malej, tak jsem miloval Venoma, protože v něm bylo něco špatně, a přesto to zvládnul a je z něj superhrdina. Ve mně je taky něco špatýho, ta porucha učení, takže to taky zvládnou jako on.</p> <p>Jako je pravda, že do mě naši hustili, že nejdřív práce potom zábava, a tak že jsme se naučil si to rozplánovat myslím, že na těch rodičích hodně záleží, jak jsem říkal. Možná to teď spousta lidí nemá.</p> <p>Porozumění mi dělalo problémy jak kdy, že jsem si to představoval, tak to šlo. ale když to bylo něco složitějšího. tak to bylo horší. Ale nějaký hroznej problém s tím nebyl.</p>	<p><i>Emocionální aspekty</i></p> <p><i>Emocionální aspekty</i></p>