

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra psychologie**

**STUDENTI UČITELSTVÍ S PORUCHOU UČENÍ**

**Diplomová práce**

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Vedoucí diplomové práce:**

PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

**Autorka:**

Michaela Pejchalová

Praha, 2014

## **Prohlášení**

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou řádně cituji a uvádím v seznamu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Praze dne 1. 12. 2014

Michaela Pejchalová

.....

## **Poděkování**

„Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za cenné rady a podněty. Dále mé poděkování patří sedmi osobám, které našly odvahu a otevřeně vyprávěly o svém životě. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem, kteří mi pomohli při realizaci výzkumu. Díky Vám mohla být práce dokončena.“

# OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>3</b>
2.1	SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ A DOSPĚLOST .....	4
2.2	SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ A SEBEPOJETÍ .....	6
2.2.1	Dětství, sebepojetí a specifické poruchy učení .....	6
2.2.2	Adolescence, sebepojetí a specifické poruchy učení .....	7
2.2.3	Shrnutí: sebepojetí a specifické poruchy učení.....	8
2.3	SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ A VYSOŠKOLSKÉ STUDIUM.....	9
2.3.1	Literatura.....	9
2.3.2	Kdo je to vysokoškolák?.....	10
2.3.3	Potíže vysokoškoláka se specifickou poruchou učení .....	11
2.3.4	Rady, jak na potíže při studiu na vysoké škole.....	12
2.3.5	Legislativa na vysoké škole .....	14
2.3.6	Úpravy podmínek na vysoké škole .....	15
2.3.7	Vysokoškolská pedagogika a poradenství .....	16
2.3.8	Jaké jsou vysokoškolské poradenské služby?.....	18
2.4	SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ A ZAMĚSTNÁNÍ.....	21
2.4.1	Potíže osob se specifickou poruchou učení na pracovišti.....	22
2.4.2	Přiznání obtíží zaměstnavateli a kolegům .....	22
2.4.3	Pomoc, rada a jak komplikace řešit .....	24
2.5	SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ A POVOLÁNÍ UČITEL .....	26
2.5.1	Student učitelství se specifickou poruchou učení .....	26
2.5.2	Kvalita učitele a jeho sebepojetí .....	27
2.5.3	Jaké je to být učitelem se specifickou poruchou učení? .....	28
2.5.4	Vliv zkušenosti se specifickou poruchou učení na práci se žáky .....	30

2.5.5	Zahraniční výzkumy: studenti učitelství a učitelé s poruchou učení .....	32
<b>3</b>	<b>EMPIRICKÝ VÝZKUM .....</b>	<b>34</b>
3.1	CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	34
3.2	DESIGN VÝZKUMU .....	35
3.2.1	Úvodní informace k výzkumu .....	35
3.2.2	Výzkumný soubor .....	35
3.2.3	Metodologie sběru dat .....	38
3.2.4	Metodologie zpracování a interpretace dat .....	38
3.2.5	Úskalí výzkumu .....	39
3.3	ANALÝZA DAT .....	41
3.3.1	Výstupy z analýzy rozhovorů .....	41
3.3.2	Výstupy z analýzy dotazníků .....	60
3.4	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	66
<b>4</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>67</b>
4.1	SHRNUTÍ .....	67
4.2	KOMPARACE EMPIRIE S TEORIÍ .....	72
4.3	DISKUZE A NÁVRHY DO BUDOUCNA .....	78
<b>5</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>81</b>
<b>6</b>	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>82</b>
<b>7</b>	<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>83</b>
<b>8</b>	<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>84</b>
<b>9</b>	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>90</b>
9.1	PŘÍLOHA Č. 1 - ROZHOVORY .....	90
9.1.1	Přepis záznamu rozhovoru s respondentkou E .....	90
9.1.2	Přepis záznamu rozhovoru s respondentkou G .....	110
9.2	PŘÍLOHA Č. 2 - DOTAZNÍK .....	128

# 1 ÚVOD

V rámci studia na Pedagogické fakultě jsem se dostala do kontaktu s řadou studentů učitelství. Mezi nimi byli i tací, kteří měli v dětství diagnostikovanou specifickou poruchu učení a dodnes vnímají obtíže spojené s touto poruchou. Zaujaly mne situace, které studenti popisovali, ať už během studia, učitelské praxe nebo i obecně v kontaktu s druhými lidmi. Lze předpokládat, že to, co zažili, bude mít dopad na jejich budoucí profesní dráhu a také práci s dětmi. Z toho důvodu je záměrem této práce prozkoumat tyto osoby a jejich zážitky z odborného hlediska.

Cílem diplomové práce je tedy zmapování vysokoškolského studia a pedagogické praxe studentů učitelského oboru se specifickou poruchou učení. Dále pak zjištění přístupu odborné i laické veřejnosti k těmto osobám.

Vzhledem k cílům se jedná o kvalitativní studii doplněnou o kvantitativní data. Text přináší nejprve teoretická východiska, poté samotný empirický výzkum a následně diskuzi závěrů výzkumu s odbornou literaturou a vytvořené návrhy pro budoucí praxi.

Teoretická východiska objasňují volbu primární a sekundární odborné literatury. Hlavním zdrojem této práce jsou zahraniční texty. Pro zpracování specifických poruch učení u vysokoškolských studentů je zvolena publikace od autorů E. A. Du Préové, D. E. Gilroyové a T. R. Milese (2007): *Dyslexia at college*. Koncept je doplněn informacemi z českého prostředí (V. Mertin, 1998, 2007; O. Zelinková & M. Čedík, 2013; webové stránky českých vysokých škol). K analýze specifických poruch učení v zaměstnání je využit spis D. Bartlettové a S. Moodyové (2000): *Dyslexia in the workplace*. Závěr teoretických aspektů se věnuje literatuře zaměřené na učitele se specifickou poruchou učení.

Část označená jako empirický výzkum prezentuje nejprve cíle a výzkumné otázky, poté následuje design celého zkoumání. Zde je uvedeno, že výzkumný vzorek tvořilo sedm studentů a studentek učitelských oborů se specifickou poruchou učení. Data byla získána kvalitativní metodou, a to polostrukturovaným rozhovorem. Doplnění studie tvoří soubor dotazníků. Poté přichází na řadu samotná prezentace výsledků analyzovaných dat. Tato kapitola má dvě hlavní části: témata vyplývající z rozhovorů a výstupy z analýzy dotazníků.

Diskuze přináší tři důležité body: shrnutí empirického výzkumu a vytvoření jednotného konceptu, poté jeho komparaci s teoretickými východisky a v neposlední řadě náměty do diskuze, dalších studií a odborné praxe.

V závěru práce je shrnut průběh a výsledky empirické studie jako celku. Připojen je seznam zkratk, tabulek a grafů a použité literatury. Jako příloha jsou přidány přepisy dvou rozhovorů a šablona veřejně sdíleného dotazníku.

Říká se, že kdo chce být pilotem, nemůže mít poruchu zraku. Může tedy učit osoba, která má poruchu učení? Na tuto otázku se snaží níže psaná diplomová práce najít odpověď. Uvidíme, že může, nicméně má to svá ale...

## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Předmětem této práce není teoretický rozbor pojmu specifické poruchy učení, ani odlišnosti v terminologii a definicích, či pojednání o historickém vývoji tohoto fenoménu. Tyto aspekty byly již popsány v jiných textech. Je ale důležité, aby čtenář, který se zajímá o téma diplomové práce, měl i v obecných pojmech jasno a v problematice specifických poruch učení se orientoval. V českých odborných kruzích máme velkou zásobu odborníků, kteří se fenoménem specifických poruch učení zabývali, a někteří i stále zabývají. Na prvním místě zmíním Zdeňka Matějčka (1995), který se o specifické poruchy učení začal zajímat už před více jak 40 lety. Mezi stěžejní osobnosti současné literatury lze zařadit Olgu Zelinkovou (2003) a také Věru Pokornou (2001, 2010), které se věnují teorii i praxi specifických poruch učení, a to u dětí i u dospělých. Za přínosné je pročitat si sborníky s názvem *Specifické poruchy učení a chování* od editorky Anny Kucharské (1995, 1997, 1998). Můžeme tak vidět vývoj očima řady odborníků.

Druhým bodem, který je potřeba objasnit na počátku práce s literaturou, je způsob, jaká terminologie je dále v textu užívána a z jakého důvodu. V literatuře české a zahraniční se neshoduje užívání odborných pojmů. V České republice používáme termíny jako *poruchy učení*, *specifické poruchy učení*, *specifické vývojové poruchy učení* nebo jenom *vývojové poruchy učení*. Pod tyto obecné názvy spadá *dyslexie*, *dysgrafie*, *dysortografie*, *dyskalkulie*, *dysmuzie*, *dyspinxie* a *dyspraxie*. V zahraničí užívají autoři termíny *learning disabilities*, *specific learning difficulties*, *specific learning diasbilities* anebo prostě jenom *dyslexia*. Pojem *dyslexia* je v zahraniční literatuře často používán jako souhrnný pojem pro poruchu čtení, psaní a pravopisu.

Protože jsou v práci užity jak české, tak i zahraniční zdroje, budou se v textu pojmy prolínat a proměňovat. Střídání termínů je tedy zapříčiněno právě tím, že je cílem práce dodržet terminologii konkrétního odborníka, z jehož díla jsou myšlenky získány. Vzhledem k tomu, že se ale nejedná o primárně teoretickou studii zacílenou na vyjasnění pojmu specifická porucha učení, lze s termíny volně nakládat a pracovat. Přesné odlišení a nalezení rozdílů mezi pojmy není pro tuto práci stěžejní. Naopak je zajímavé ono různorodé hledisko řady odborníků a hledání společné linky v této směsici literatury. A to především v podobě vysokoškolského studenta se specifickou poruchou učení (dále SPU), který se chce stát učitelem.



## **2.1 SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ A DOSPĚLOST**

Výzkum v oblasti specifických poruch učení se stále posouvá dál a dál. Zelinková a Čedík (2013) ve své publikaci shrnují, jak se vyvíjel přístup k osobám s dyslexií v našich českých kruzích. Od dětí přes dospívající až k dospělým. Strnadová (2007) konkrétně uvádí, že v 80. letech 20. století se odborníci začali v souvislosti s poruchami učení zajímat o žáky a žákyně na druhém stupni základní školy. Dle autorky v 90. letech pak přichází obrat ke studentům a studentkám na středních školách (Strnadová, 2007). Postupně tedy přibývá práce s dospívajícími. Na tu pak navazuje vzrůstající povědomí o dospělých s touto poruchou. Zelinková a Čedík (2013) potvrzují, že teprve v současné době je na vrcholu podpora dospělých osob s SPU. „V roce 2010 uspořádala Česká společnost Dyslexie první setkání dospělých s dyslexií.“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 72). To jsou teprve čtyři roky.

Narůstá množství výzkumů a odborníků, kteří se specializují na dospělé osoby s SPU. I přesto má toto téma v řadě monografií (českých autorů nebo do češtiny přeložených spisů) své místo až na samotném konci. Je spíše jakousi závěrečnou kapitolou v publikacích věnovaných této poruše. Nejprve děti, děti, děti a pak trochu o dospívání, potažmo o dospělosti. Příkladem je publikace Selikowitz (2000), Pokorná (2001), Zelinková (2003). Ve sborníku z roku 1998 se také Kucharská zamýšlí nad tím, že v dané době jsou zkušenosti s dospělou populací se specifickou poruchou učení opravdu ještě velmi malé. Od té doby už ale uplynula řada let a v tomto ohledu se situace změnila.

Postupně přichází posun, zkušenosti s dospělou populací se specifickou poruchou učení jsou větší a větší. Mertin (1998) píše, že zvyšující se počty jedinců s dyslexií na středních a vysokých školách vyvolávají zákonitě potřebu zkoumat tuto poruchu i u dospělých osob. I v obecných monografiích začíná mít toto téma své nezastupitelné místo. Příkladem je i Věra Pokorná, která se dospělým osobám s SPU v publikaci z roku 2010 pečlivě věnuje v každé kapitole. Začínají se objevovat i mini monografie, které jsou primárně celé věnované dospělým osobám s SPU: Rýdlová (2010) a Zelinková a Čedík (2013). Jedná se ale o úsporné texty psané populárně naučnou formou. Existuje i množství odborných článků, které se primárně věnují problematice SPU v dospělosti. Z nich je také v textu čerpáno, podobně jako ze zahraniční literatury, která je v tomto ohledu o krok před námi.

Dle Zelinkové a Čedíka (2013) jsou každý rok v zahraničí, a to především v USA a ve Velké Británii, vydávány celé řady knih pro dospělé s dyslexií. U nás se stále pracuje na získávání výzkumů a nových informací pro kvalitní podporu při studiu i v zaměstnání. I tento výzkum chce přispět k rozšíření českých dat o dospělých s SPU. Autoři popisují různé

příklady z praxe v zahraničí, které by rádi viděli fungovat i u nás. V Holandsku, píše autoři Zelinková a Čedík (2013), se realizují pravidelná setkávání osob s dyslexií, kde mají lidé možnost sdílet své obavy, potíže i úspěchy. Autoři by si přáli, aby takto častá setkávání probíhala i u nás. Inspirativní jsou například funkční diagnostiky pracovního místa prováděné v Belgii, ale také v Anglii a dalších státech. Zelinková a Čedík (2013) mluví o tom, že výsledky zjištění jsou podkladem pro modifikaci pracovního prostředí tak, aby byl plně využit potenciál člověka s SPU, který o místo žádá nebo na něm pracuje.

Dlouhou dobu také ve společnosti i mezi odborníky v českém prostředí přetrvával názor, že dyslexii lze kompletně napravit, tudíž obtíže v dospělosti nepřetrvávají (Mertin, 1998). Pro větší zájem o zkoumání specifických poruch učení u dospělých osob muselo být přijato opačné stanovisko: „*Je evidentní, že dyslektické obtíže přetrvávají i do dospělosti.*“ (Mertin, 1998, s. 61). I Michalová (2006) na nekonzistenci názorů odborníků v minulosti poukazuje. V dnešní době: „*je již dávno vědecky prokázáno, že specifické poruchy učení provázejí člověka až do dospělosti*“ (Strnadová, 2007, s. 74).

Strnadová (2007) vidí další možnou příčinu dlouhodobého nezájmu o skupinu dospělých osob s SPU v tom, že osoby s touto poruchou si v průběhu života vytvořily kompenzační mechanismy. Uvědomily si své slabé stránky a vybraly si pracovní zaměření takové, kde jejich postižení nebylo přítěží a nebylo ani vidět. Co ale studenti učitelství nebo rovnou učitelé, kteří mají nebo měli diagnostikovanou specifickou poruchu učení? V jejich povolání je dovednost číst, psát či umět užívat pravidla pravopisu důležitá a především všem viditelná. To, zda a jak se tímto tématem zabývá literatura, je popsáno dále v textu.

Tématem této práce není zjistit, jak se vyvíjela práce s dospělými jedinci se specifickou poruchou učení. Text tedy vychází z předpokladu, že určité jevy jsou již objasněné. Při jejich prezentaci se o ně dá opřít jako o nesporná fakta. Na druhou stranu je ale důležité si uvědomit, že historický vývoj porozumění těmto poruchám v dospělosti do dnešního pojetí nebyl snadný. A možné současné komplikace, co se týká například přijetí veřejností, vychází pravděpodobně i z tohoto teprve nedávného posunu.

## 2.2 SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ A SEBEPOJETÍ

Proč kapitola o sebezpojetí, sebezvědomí, sebeúctě? V řadě publikací o specifických poruchách učení se toto téma objevuje. A velmi často ve spojitosti s negativními adjektivy: nízké, malé, žádné. Například Du Préová, Gilroyová a Miles zdůrazňují ve své knize psychologické aspekty poruchy učení a mluví o tom, že „mnoho dyslektických studentů má nízkou sebeúctu“<sup>1</sup> („many dyslexic students have low self-esteem“; Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007, s. 90). Podobně také Strnadová (2007) mluví o nízkém sebezpojetí jedinců se specifickou poruchou učení. Proto je určitě na místě se na problematiku sebezpojetí dospělých osob s SPU podívat více. Zjistit, kdy vzniká, kde se formuje, co ji ovlivňuje. Pro odpovědi je nutné zajít hlouběji do minulosti, a to do dětských let osob s touto poruchou.

### 2.2.1 Dětství, sebezpojetí a specifické poruchy učení

Sebezpojetí jedince se tedy formuje už ve školním věku, před obdobím dospívání. Dle Matějčka, Vágnerové et al. (2006) dokonce se základy sebehodnocení vytváří už v předškolním věku. Michal Ryan pak mluví o předpokladu vědců, že „pocity méněcennosti vznikají kolem desátého roku dítěte. U staršího dítěte už je nesmírně obtížné změnit jeho sebezpojetí.“ (Ryan, 1997, s. 36) Celkově tedy z vývojové a sociální psychologie vyplývá, že to, jak člověk vnímá sebe samého, ovlivňuje to, co zažil během svého dětství a jak ho hodnotilo okolí v minulosti. Vágnerová k tomu přesně říká, že sebezpojetí „vyplývá ze zkušeností se sebou samým“ (Vágnerová, 2005, s. 305) a „je významným způsobem spoluurčováno názory a hodnocením jiných lidí“ (Vágnerová, 2005, s. 305). Podobně Matějček, Vágnerová et al. (2006) mluví o dětském sebezpojetí, které je utvářené školou, klimatem třídy, spolužáky, učiteli i rodiči.

Pro Pokornou (2010) je práce na sebezvědomí a sebezpojetí jedince důležitá již v jeho školních letech a to přímo během náprav poruch učení. Dále v publikaci autorka říká: „Protože školní výkony a vzdělání jsou v naší společnosti hodnoceny významně, mají obtíže ve školních výkonech nemalý vliv i na sebezpojetí dospělého jedince.“ (Pokorná, 2010, s. 190) Často pak dle zkušeností z dětství si vytvoří negativní postoj ke své poruše učení a nechtějí být s ní již v dospělosti spojováni. Pokorná mluví o lidech, kteří nechtějí být označováni za osoby s poruchou učení: „Chtějí vstupovat do konfrontace s vrstevníky bez nálepky, ale také bez výhod.“ (Pokorná, 2010, s. 141).

---

<sup>1</sup> Volně přeloženo autorkou. Platí pro všechny následující cizojazyčné citace.

Dalším dopadem toho, že jedinci zažívali během dětství časté neúspěchy, je i jejich naučené předpokládání budoucích nezdarů. Pokorná (2010) popisuje výzkum autorů P. Bryanta a U. Goswamiové z roku 1990, kteří přišli se závěry, že u lidí, kteří mají nedostatek zážitků úspěchu, se zvyšuje pravděpodobnost, že budou chybovat i tehdy, když nepůjde o úkol vyžadující čtenářské dovednosti. O stejném výzkumu mluví i Matějček (1995), když popisuje sebepojetí a sociální komunikaci dětí jako jedno z témat náprav specifických poruch učení. Mluví o vlivu hodnocení druhými osobami, tedy spolužáky, rodiči, učiteli.

Na téma sebepojetí osob s SPU bylo zrealizováno množství zahraničních studií. Whitleyová (2008) realizovala výzkum, kdy zjišťovala, jaký je model obecného konceptu sebepojetí u studentů s poruchou učení ve věku 10 až 14 let. Jejím výstupem je, že na sebepojetí těchto jedinců mají velký vliv školní fenomény, především pozice ve třídě. Další odborníci se zabývali porovnáváním sebepojetí. Například Gansová, Kennyová a Ghany (2003) zjistili obecně horší výsledky u dětí s poruchou učení než bez ní. Bear, Minkeová a Manningová (2002) naopak došli k závěru, že sice mají tyto děti horší sebepojetí, ale především v oblasti akademických schopností, jinde velké rozdíly nepotvrdili. Elbaumová (2002) porovnávala sebepojetí dětí s poruchou učení podle toho, v jakém prostředí byly vzdělávány. Žádné očekávané hypotézy se jí jednoznačně nepotvrdily. A na závěr zahraniční výzkum od autorů Riddickové et al. (1999), kteří zjistili, že sledovaní studenti mají nižší sebepojetí než ti bez poruchy. Míra úzkosti je u obou skupin stejná. I tak ale se jedinci s poruchou učení subjektivně cítí hůře v obou oblastech.

### **2.2.2 Adolescence, sebepojetí a specifické poruchy učení**

Nyní se práce přesune od školního věku k adolescenci. Dle Eriksona (1996) totiž jedinec v tomto období integruje všechny své zkušenosti z dětství i to, jak se k němu stavěli a staví druzí lidé, a formuje z toho svou vlastní identitu. Tato fáze je dle autora náročná a může snadno dojít ke konfúzi rolí. Erikson říká, že především „*tam, kde je založena na silných předchozích pochybnostech*“ (Erikson, 1996, s. 14). Což může být například způsobeno negativními zážitky v souvislosti se specifickou poruchou učení.

Pro adolescenci jako takovou je typické období hledání vlastní identity a celkové sebepoznávání. To, jakým způsobem člověk přijme za vlastní svou totožnost, své role, v období adolescentním, má pak vliv na to, jaké má sebepojetí jako dospělý. I sám Erikson tuto návaznost vidí, když říká: „*spolehlivost toho, co bude získáno v mladé dospělosti, do značné míry závisí na výsledku adolescentního zápasu o identitu*“ (Erikson, 1999, s. 70). Dospívající musí

dobře poznat své možnosti a limity, a nejen to, měl by je i přijmout. Langmeier a Krejčířová říkají, že toto je náročné „zejména pro dospívající s jakýmkoliv typem handicapu nebo zdravotního postižení, které také musí být nyní do celkového pojetí integrováno“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 160). Na druhou stranu z výzkumu realizovaného na počátku 90. let 20. století mezi středoškoláky vzešlo, že „dyslektická mládež se vyznačuje větší psychickou odolností a emocionální zralostí, je více aktivní a optimistická, lépe snáší neúspěchy, disponuje vyšší úrovní sociálních dovedností“ (Wszeborowska-Lipińska, 1995, s. 33). Tento výzkum přináší pozitivní naději, že zkušenost s SPU má i řadu přínosů.

### **2.2.3 Shrnutí: sebepojetí a specifické poruchy učení**

Shrne-li se tedy vliv specifické poruchy učení na sebepojetí člověka dle Zelinkové a Čedíka (2013), vidíme, že tyto poruchy formují osobnost jedince po celý jeho život. Autoři mluví o tom, že „největší vliv má rodina, její podpora, pomoc a především důvěra“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 42). Hned na druhé místo autoři staví školu a konkrétního pedagoga, na kterého osoba s SPU vzpomíná, a to ať už v pozitivním nebo v negativním světle.

## **2.3 SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ A VYSOŠKOLSKÉ STUDIUM**

Od obecného teoretizování nad vývojem literatury o specifických poruchách učení v dospělosti a krátké vsuvce o sebepojetí jedinců s touto poruchou se nyní text přesune blíže k tématu této práce, a to k vysokoškolskému studiu. Opět krok po kroku bude představeno, co všechno nám odborné publikace a články nabízejí k problematice vysokoškolského studia a specifických poruch učení. V závěru této kapitoly je zpracována analýza nabídky služeb vysokých škol (dále VŠ) pro studenty s SPU.

### **2.3.1 Literatura**

Stejně jako se rozvíjela literatura o dospělých s SPU, tak se rozvíjí i zájem o vysokoškolské studenty s SPU. V našich českých kruzích existují odborné články, statě a příspěvky na konferencích a ve sbornících. Ucelená česká monografie na toto téma však neexistuje. Jako primární zdroj je tedy zvolena zahraniční literatura, a to publikace *Dyslexia at college* od kolektivů britských autorů Du Préové, Gilroyové a Milese (2007). V publikaci se autoři snaží komplexně postihnout vysokoškolské studium člověka s dyslexií, a to i s etapou před (přechod ze střední školy) a po (volba a nástup do zaměstnání). Text se sice přímo nevztahuje na studenty učitelského oboru, ale obsahuje řadu podstatných informací. Ty budou doplněny o výše zmíněné koncepty českých autorů.

K tématice vysokoškolských studentů s SPU vzniká řada zahraničních výzkumů, které posouvají vývoj a povědomí o této problematice dál. V této práci jsou zmíněny tři studie pro ukázkou toho, o čem mohou texty pojednávat. Nejprve je to výzkum Skinnera a Lindstroma (2003), který se zabývá přechodem studentů s SPU ze střední školy na vysokou školu. Autoři na konkrétním příkladu dívky Meghan ukazují, jaké nástrahy ji čekají a na základě toho formulují rady, jak přestup úspěšně zvládnout. V příspěvku Heimana a Karivové (2005) se mluví o potížích, které mají osoby s SPU na vysoké škole, jak je zvládají a jak jim pomáhají úpravy studia. Autoři přidávají vlastní názory, jak by šla situace vylepšit. Další článek od Roer-Strierové (2002) mluví o tom, že je potřeba změnit celkově přístup ke studentům s poruchou učení. Nelze jen hledat to, kde mají obtíže, ale posílit je. Mluví o jakési rehabilitaci, která tyto jedince zplnomocní, čímž změní jejich sebeúctu i akademické úspěchy.

I v našich kruzích vzniká na základě novodobých výzkumů, ohlasů ze zahraničí a celkově požadavků společnosti literatura, která se zaměřuje na dospělou populaci s dyslexií. Příkladem je velmi útlá knížečka s názvem *Mám dyslexii* od Zelinkové a Čedíka (2013). Zde se

nachází také část věnovaná studentům s dyslexií na vysoké škole. I přestože je publikace psaná jako rádce pro osoby s touto poruchou, spíše než jako odborná stať, je reálné v ní nalézt informace, které lze citovat.

Problematicke se dále věnují dvě diplomové práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (dále PedF UK). První je práce Šárky Kužílkové (2009), která se zabývá specifickými poruchami učení obecně u vysokoškoláků. Porovnává přístupy v zahraničí s tím, jaké zjistila možnosti podpory u nás v České republice. Ve výzkumné části práce popisuje, že jejím hlavním zdrojem dat byly dotazníky, a to jak sbírané od českých studentů, tak i zahraničních. Plus výstupy obohatila třemi případovými studiemi. Závěrem její studie je popis oblastí studia, které jsou vnímány jako rizikové. Dále pak uvádí, jaké volí strategie zvládání a učení se a jaké využívají podpůrné služby. Mluví obecně o studentech s SPU na různých oborech VŠ. Jako specifickou skupinu vyzdvihuje studenty lékařství. Velmi podobná diplomová práce té předchozí je od autorky Evy Koutníkové (2013). Zabývá se speciálně pedagogickou podporou na vysoké škole pro studenty s dyslexií. K získání dat použila dotazníky vyplněné jak sledovanými studenty, tak i pracovníky z několika vysokých škol.

Oba texty jsou důležitým inspirativním zdrojem. Liší se od této práce metodou získání dat a specifičností výzkumného vzorku. Kužílková (2009) se sice zmiňuje o tom, že i na učitelských oborech jsou studenti s SPU, že jejich studium je komplikované a potřebují pomoc. Více se ale k problematice nevyjadřuje. Koutníková se také specificky nezaměřila na studenty učitelství, ale spíše na osoby z technických oborů: „Dotazník vyplnilo 24 respondentů, převážně z ČVUT.“ (Koutníková, 2013, s. 43). Tato studie je zaměřena pouze na studenty učitelských oborů, proto může přinést nové podněty.

### **2.3.2 Kdo je to vysokoškolák?**

Je potřeba se orientovat v tom, v jaké fázi života se dospělá osoba studující na VŠ ocitá. A také se více ponořit do toho, jak samotná vysoká škola ovlivňuje osobnost daného jedince. Ať se specifickou poruchou učení nebo bez ní. V dnešní době se velmi rozrůstá věkové rozpětí osob, které studují na vysoké škole. Tento trend si uvědomují i Slavík a kol. (2012), a proto ve své publikaci zacílené na vysokoškolskou pedagogiku popisují charakteristiky studentů dle jejich věku od adolescentů po stáří.

Studenti, kterými se primárně zabývá tato práce, jsou všichni ve věku 21 až 29 let. Proto lze i volbu literatury zúžit na období tzv. mladé dospělosti. Vágnerová (2008) ji věkově vymezuje od 20 do 40 let. Langmeier a Krejčířová (2006) člení dospělost na jiné fáze

a respondenti tohoto výzkumu by spadali do kategorie časné dospělosti, kterou vidí autoři od 20 do 25-30 let. Jedním z témat, kterým se Vágnerová (2008) v tomto období zabývá, je přijetí své profesní role. Autorka říká, že „*profesní pozice se stává důležitou součástí identity, sloužící člověku jako zdroj sebezpečenství a sebevědomí*“ (Vágnerová, 2008, s. 49). Vágnerová (2008) dále mluví o fázi profesního startu, kdy se jedinec vypořádává a ztotožňuje se svou pracovní pozicí. Dle autorky není vždy tato etapa snadná. Ovlivňuje ji jak osobnost člověka, tak i vnější vlivy (rodina, partner, ale i samotné pracoviště). Charakteristikou fáze časné dospělosti jsou dle autorů Langmeiera a Krejčířové tyto prvky: „*Upevnění identity dospělého, identifikace s rolí dospělého, produktivní orientace, upřesnění osobních cílů...(...) Předběžná volba povolání a postupné získávání odpovědnosti v profesi.*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 168).

### **2.3.3 Potíže vysokoškoláka se specifickou poruchou učení**

Zatím se práce zabývala obecně vysokoškoláky, takže nyní se zaměří na konkrétní specifika studenta vysoké školy, který trpí specifickou poruchou učení. O tom, že existují obtíže, které u osob s SPU přetrvávají až do dospělosti, není pochyb. Při studiu vysoké školy se jich řada projeví. Především proto, že se jedná opět o formu výuky, která se v určitých bodech podobá jakémkoliv jiné školní docházce, tedy té na základní (dále ZŠ) a střední škole (dále SŠ). Strnadová mluví o potížích „*s organizací vlastních aktivit a plánováním učení, s rozvrhnutím času na studijní povinnosti a nesystematičností*“ (Strnadová, 2007, s. 77). Dle autorky studenti nejčastěji uvádějí problémy s pomalým tempem a to, že jejich písemné projevy vykazují zvýšené množství chyb. Dále autorka mluví v textu o obtížích při zapisování poznámek z přednášek (Strnadová, 2007). Podobně autoři Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) jmenují typické činnosti důležité při studiu, ve kterých mají studenti s dyslexií potíže. A je to například již výše zmíněné psaní poznámek z hodin a také psaní esejů. Zajímavé je, že autoři poukazují také na obtíže se čtením notového zápisu: „*symbols používané v hudebním zápisu jim mohou působit problémy*“ („*the symbols used in musical notation may cause them problems*“; Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007, s. 5). Tato informace se v jiném zdroji nevyskytuje.

Velkou kapitolou samo pro sebe je učení se cizím jazykům. Zelinková a Čedík říkají, že osvojení cizího jazyka je „*jedním z nejzávažnějších problémů člověka s dyslexií bez ohledu na věk*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 103) a dodávají, že cizí jazyk se snadno stane „*noční můrou po celou dobu školní docházky*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 103). Tudiž tyto obtíže a strachy mohou přetrvávat i při studiu na vysoké škole.

Stejně tak jako literatura mluví o tom, že potíže způsobené specifickou poruchou učení mají vliv na školní výkony, tak také popisuje projevy v běžném životě jedince. Pokorná



několik takových obtíží popisuje: „fonologické zpracování“, „krátkodobá paměť“, „uvědomit si pořadí“, „důsledky předchozích obtíží“, „koordinace ruky a oka“ (Pokorná, 2010, s. 187-189). I Strnadová (2007) mluví o obtížích v krátkodobé paměti, koncentraci pozornosti, laterality a jemné motoriky. Podobně autoři Zelinková a Čedík (2013) popisují, že dyslexie není jen o špatném čtení, ale přináší řadu obtíží i v dalších oblastech. Mimo jiné jmenují například organizaci sebe samého a časové plánování (Zelinková & Čedík, 2013).

Zelinková a Čedík (2013) píší i o komplikacích, které může přinášet partnerský vztah, kdy jedna osoba trpí SPU. Říkají, že „*skrývání handicapu je nebezpečné... (...) Partner intuitivně cítí, že před ním něco skrývá.*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 120). Zajímavé je, že ale podobně problematické vnímají i předčasné odhalení dyslexie a doporučují „*taktně své obtíže přiznávat po určité době známosti*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 121). Nyní poprvé narážíme na komplikaci v podobě přiznání okolí původ svých obtíží. Zde je na místě zmínit jednu z definic člověka s dyslexií podle Rýdlové: „*Dyslektik je člověk, který má někdy větší problémy s okolím, než s vlastním čtením.*“ (Rýdlová, 2010, s. 28).

### **2.3.4 Rady, jak na potíže při studiu na vysoké škole**

Tato podkapitola je věnovaná všemožným radám a tipům, jak je popisuje literatura, která se snaží pomoci studentům s SPU při studiu na vysoké škole. V podstatě všechny zde prezentované výstupy si může dotyčná osoba zrealizovat sama bez pomoci poradenského střediska či pracovníka. Jsou to spíše jakési obecné tipy, které by se hodily každému studentovi na VŠ, možná i na SŠ, ať s dyslexií nebo bez ní. Je ale na místě je popsat, protože jsou důležitou součástí zpracovávaných publikací.

Zahraniční literatura nám může mnohé nabídnout. Od Britů se lze přiučit ohledně přípravy studentů s dyslexií na vysokou školu. V publikaci Du Préové, Gilroyové a Milese (2007) je výstižně shrnut návod, jak se připravit na nezávislý život na vysoké škole. Od toho, jak si plánovat den, jaké používat pomůcky pro zapamatování až po to, jak psát emaily vyučujícím. Zajímavá je zvýrazněná věta v textu: „*Žádné negativní myšlenky. Já to zvládnu.*“ („*No negative thoughts. I can do it.*“; Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007, s. 46). Autoři povzbuzují studenty, aby neobviňovali sebe ani neházeli vinu na dyslexii, a naopak mysleli pozitivně.

Podobně řadu návodů a rad popisují výše zmínění autoři v souvislosti s tím, jak navazovat vztahy se spolužáky a vyučujícími na vysoké škole. Zabývají se i tématem, zda a komu říct o dyslexii. Jednoznačně doporučují studentům povědět okolí o dyslexii. Svě tvrzení podkládají výhodami: méně stresu a dobré zkušenosti s tím, že kolegové pomohou (Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007). Na druhou stranu si také autoři uvědomují, že ne všichni

jsou pomáhající a ví, co to znamená dyslexie. V tom případě autoři radí, jak reagovat na posměšky a negativní reakce. Udávají, co řekl student spolužákům, kteří mu záviděli, že má k dispozici počítač: „*Raději bych nebyl dyslektik a pracoval bez počítače.*“ („*I'd rather be not dyslectic, and do without the computer.*“; Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007, s. 66).

Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) se také zabývají konkrétními činnostmi, které jsou důležité pro úspěšné studium na vysoké škole. Radí studentům s dyslexií, jak se vypořádat s časovým harmonogramem, kde a kdy se učit, jak si dělat poznámky z hodin (Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007). Metoda myšlenkové mapy by byla vhodná pro všechny studenty, nejen ty s dyslexií. Autoři dále doporučují techniky, jak rychle číst text. Jednu kapitolu věnují využití barevných papírů či pestrého zvýraznění textů. Důležitým tématem je tvorba esejů a jiných psaných úkolů. Autoři radí studentům s dyslexií, jak je psát, jak si hledat odbornou literaturu, jak citovat. Samostatnou kapitolu tvoří: „*gramatika a interpunkce*“ („*grammar and punctuation*“; Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007, s. 145). Tato část je již spíše zaměřená na tutor, kteří budou pracovat se studenty s dyslexií a budou jim s touto oblastí pomáhat. Zajímavé jsou rady, jak využívat informačních technologií k usnadnění studia. Příkladem je „*software převádějící text na řeč*“ („*text-to-speech software*“; Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007, s. 193).

Podobně jednu radu za druhou poskytují autoři Zelinková a Čedík (2013), kdy krok po kroku popisují, jak hospodařit s časem, jak si vykomunikovat, že potřebuji pomoc. Dále jak si lépe informace z přednášek zapamatovat či jakou použít metodu, abych se více orientoval v textu. Zde jsou uvedeny jen dva příklady: „*Věnovat čas pečlivé přípravě na vystoupení.*“ a „*Barevně vyznačovat sloupce, rubriky, schémata, důležité údaje.*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 87-88). Autoři se ve své publikaci také zabývají styly učení studentů s dyslexií. Rozlišují typologii nejen podle preferované hemisféry, ale také podle převažujícího užití jednoho smyslu či podle místa a času vybraného na učení. Vyzdvihují, že je důležité, aby jedinec věděl, jak se učí. Dávají důraz na to, aby i lidé s dyslexií znali své metakognitivní strategie (Zelinková & Čedík, 2013).

Zelinková a Čedík (2013) popisují také konkrétní rady jak na potíže se čtením, psaním a učením se cizím jazykům. Opět je potřeba zmínit alespoň dvě z řady doporučení: „*Mít svého korektora, tj. osobu, která text přečte a chyby opraví.*“; „*Kopírovat zápisy od kamaráda.*“; „*'Neposlušná slovíčka' si zapisovat na kartičky*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 100-108).

Při komparaci britských rad a doporučení českých odborníků lze najít mnoho podobného. Kupříkladu oba kolektivy autorů pracují, jak s obtížemi při učení, tak i s problémy v běžném životě. Shodují se i v konkrétních doporučených technikách, například myšlenková mapa nebo užívání barev pro lepší orientaci v textu.

Závěrem krátká zmínka o kompenzačních technikách, naučených v dětství a využívaných v dospělosti. V tomto ohledu se posouvá odborná veřejnost o krok dále a začíná na tyto mechanismy nahlížet s despektem. Pokorná (2010) popisuje, že kompenzační strategie mohou být často nedokonalé a dospělému jedinci v podstatě brání v jeho dalším rozvoji. Říká, že je potřeba: „odhalit a překonat kompenzační strategie a náhradní techniky, které si během svého života osvojili.“ (Pokorná, 2010, s. 142). Svou teorii doplňuje tím, že tyto techniky zatěžují aktuální mentální kapacitu jedince a v náročných situacích často vůbec nefungují. Tyto poznatky potvrzuje citováním výzkumu B. Sindelarové z roku 2007. S tím velmi úzce souvisí to, jakým způsobem probíhala náprava a reedukace SPU na základní, potažmo střední škole. Dle Pokorné by totiž cílem takových náprav mělo být následující: „Dovést nápravu poruch učení do takového stadia, aby nebyly překážkou dalšího rozvoje akademických schopností klienta.“ (Pokorná, 2010, s. 140) To, jak moc se podařilo daný cíl naplnit, má pak vliv na to, jakým způsobem je dospělý jedinec s SPU schopen se učit, jaké k tomu využívá metody nebo zda se zastavil na nějaké nevhodné kompenzační technice.

### 2.3.5 Legislativa na vysoké škole

Na fakultách v České republice je předpokladem, pokud chce student využívat možnosti upravených podmínek při vzdělávání na vysoké škole, aby o své poruše řekl a byl tak zařazen do evidence studentů se speciálními potřebami. Podobně je tomu tak například ve Velké Británii. Du Préová, Gilroyová a Miles říkají: „pokud neodhalíš svou dyslexii, nemůžeš v tom případě očekávat, že ti univerzita nebo vysoká škola vytvoří nějaké úpravy“ („if you do not disclose your dyslexia you cannot in that case expect your university or college to make any adjustments“; Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007, s. 35) To ale s sebou přináší řadu nepříjemných kroků, kterým se někteří studenti raději vyhnou a o pomoc si neřeknou. Dle Mertina je pro studenty přechod na vysokou školu velkou životní změnou a někdy „se rozhodují pro to, že PU nebude pro ně představovat problém jako dosud, že ji zvládnou vlastními silami“ (Mertin, 2007, s. 26). Nemusí to tak být a studenti pak mohou snadno a rychle začít v určité oblasti selhávat.

Na druhou stranu je velmi důležité, že současná legislativa došla v tomto smyslu k proměně a studenti mají možnost o podporu požádat, a také ji získat. Všechny vysoké školy se musí řídit zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Ten obsahuje paragraf č. 21, ve kterém se za další povinnosti veřejné vysoké školy pokládá i bod: „činit všechna dostupná opatření pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole“ (MŠMT, 2010, s. 11). Na tento bod v legislativě upozorňuje i Kucharská (2014) ve svém aktuálním článku o studentech s poruchami učení na PedF UK. Univerzita Karlova má i svou vlastní právní normu, která

danou situaci ošetřuje. Jedná se o Opatření rektora UK č. 9/2013 *Standardy podpory poskytované studentů a uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově*. Dle těchto předpisů pak platí, že „na základě funkční diagnostiky může student požadovat úpravu studijních podmínek i podmínek pro ověřování vědomostí“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 74).

### 2.3.6 Úpravy podmínek na vysoké škole

Práce se nyní tedy na výše zmíněné úpravy podmínek studia na vysoké škole podívá detailněji. Zde je na místě poznamenat názor Mertina (2007), že pro změněné podmínky studia by se nemělo užívat slova úlevy, ale pouze úpravy. Nejedná se o zvýhodňování určitých osob, ale o modifikování podmínek, které jim umožní plnohodnotně studovat VŠ.

Mertin (2007) ve svém článku o studentech s poruchou učení popisuje, jaké jsou možnosti oné modifikace v rámci přijímacího řízení či samotného studia a jaké je využití podpůrných služeb. V době, kdy se tématem zabýval, vycházel autor ze zahraniční literatury a toho, jak tento přístup funguje například na vysokých školách ve Spojených státech amerických (dále USA). Výstupem jeho článku je poukázání na nutnost připravit se na studenty s SPU i na našich vysokých školách a zakotvit si do standardů škol přístupy a služby, které jim umožní plnohodnotné studium (Mertin, 2007).

Podobně Strnadová (2007) píše o možnostech, jak studentům upravit podmínky studia na českých školách. Čerpá také ze zahraniční literatury. Zmiňuje se například o předčítání textu při zkoušce, například v podobě facilitátora. Využití různých informačních technologií a pomůcek ve výuce a při zkouškách je také tématem, kterému se Strnadová (2007) věnuje.

A co tedy o přístupu ve Velké Británii píší autoři Du Préová, Gilroyová a Miles (2007)? Popisují úpravy v psaných seminárních pracích z hlediska času, či přímo ve výuce. Pro modifikaci zkoušky doporučují následující možnosti: čas navíc, užití počítače, nahrávání odpovědí na diktafon, čtení otázek nahlas, ústní zkouška místo písemné, práce v oddělené místnosti, více přestávek během zkoušky (Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007). Autoři dále popisují, jak se na zkoušku připravit. Říkají: „*Měl by si očekávat, že uspěješ – dyslexie nestojí v cestě v získání dobré známky – ale musíš také očekávat, že budeš muset tvrdě pracovat, aby si ji získal.*“ („*You should expect to succeed – dyslexia need not stand in the way of your getting a good degree – but you also need to expect to work hard to get there.*“; Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007, s. 218) Velmi konkrétní jsou opět postupy, jak se zachovat přímo při samotné zkoušce, která již probíhá. Radí například jak pracovat s vlastní úzkostí: „*Připomeň si toto: zkoušející chtějí, aby si prošel!*“ („*Remind yourself of this: examiners want you to pass!*“; Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007, s. 220). Znájí toto i oni zkoušející? Ve Velké Británii i v České republice?

Výše zmínění čeští autoři vycházejí z informací ze zahraničí. Jak ale bylo již zmíněno, existují standardy, které popisují, jak přistupovat ke studentům se specifickou poruchou učení. A co je jejich obsahem? Úpravy v rámci přijímacího řízení, v průběhu studia i při ověřování vědomostí. Příkladem je doporučení, které vyzdvihuje Zelinková a Čedík: „*V průběhu studia ani zkoušek nesmí být student vystavován stresovým situacím, které jsou podmíněny jeho poruchou, jako je čtení před skupinou studentů.*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 76) Autoři také popisují konkrétní pomůcky, které jsou použitelné při studiu osobám s SPU. Jedním z témat, které trápí tyto studenty na vysoké školy a chodí s nimi do poradny, je volba odpovídajícího zaměstnání, jak a kdy se k dyslexii přiznat či kdo mi pomůže s kontrolou psaného textu (Zelinková & Čedík, 2013). Dle autorů se „*prudce vyvíjí*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 79) oblast podpory pro studenty s SPU na vysoké škole. Na koncepci vysokoškolského poradenství a podpory se práce více zaměřuje dále.

### **2.3.7 Vysokoškolská pedagogika a poradenství**

Autoři Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) popisují různá doporučení a tipy pro studenty s dyslexií a říkají, že když si studenti sami neví rady, ať využijí služeb a pomoci od tutorů. Možnosti podpory existují samozřejmě i na fakultách a vysokých školách v České republice. V čem konkrétně služby poskytují, bylo zjištěno pomocí analýzy webových stránek jednotlivých středisek pro studenty se speciálními potřebami. Jejich přehled bude představen v následující kapitole. Nyní se ještě práce zaměří na to, jak o službách a možnostech podpory pojednává literatura, nejprve ta zahraniční.

Na prvním místě v organizaci péče stojí zveřejnění nabídky služeb. Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) mluví o tom, že by mělo být zajištěno, aby každý student s dyslexií věděl, že takové služby existují, ale také aby i celá škola byla informována o tom, co se nyní děje. Například, že se chystá setkání studentů s dyslexií. Autoři popisují také práci tutorů, kteří mají studentům s dyslexií pomáhat. Vidí tři typy tutorské podpory: individuální péče, skupinové setkávání a neustálá pomoc na telefonu (Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007). V neposlední řadě také zmiňují služby poskytované tutorem v roli jakéhosi rádce. Autoři mluví o tom, že ne vždy potřebuje student pomoc s učivem, ale často také řeší další problémy s tím spojené, například velké napětí způsobené stresem ze studia (Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007). Konkrétní náplň práce tutora a i možná úskalí, která v tomto povolání mohou nastat, popisují autoři detailně. Určité kapitoly jsou jakýmsi průvodcem pro osoby, které pracují se studenty s dyslexií.

O zveřejňování informací a možnostech podpory pro osoby s SPU píše i Strnadová (2007) a doporučuje poskytnout informace ihned z počátku studia nebo pokud možno i před zahájením, například na *Dnu otevřených dveří*. Celkové zvyšování informovanosti o specifických poruchách učení je potřeba nejen pro širší okolí, ale i pro samotné studenty, které trápí tato porucha. Pro nové poznatky a rady si mohou dojít do poraden, ale důležitou součástí, kde lze anonymně získat zdroje, jsou i webové stránky, diskusní fóra atd. Britští kolegové mluví o setkávání studentů s dyslexií nebo tutorů se studenty, v našich poměrech píše o pravidelných seminářích na vysoké škole i Strnadová (2007).

V roce 1998 Mertin píše, že vysokoškolské poradny „*se zatím touto problematikou systematicky nezabývají*“ (Mertin, 1998, s. 61). Ve stejné době Kucharská (1998) popisuje kazuistiku vysokoškolačky s SPU, která ji navštívila v poradně při vysoké škole a žádala jí o pomoc. Kucharské (1998) se podařilo tenkrát dívce pomoci, ale sama si kladla otázku, zda by to udělaly i jiné vysoké školy. Doba se posouvala kupředu a stejně tak i pokrok v přijetí studentů se specifickou poruchou učení. Strnadová (2007) mluví o nárůstu studentů s SPU, kteří se hlásí na vysoké školy. Mertin (2007) se ale stále nevyjadřuje o podpoře na vysoké škole příliš nadšeně. Dle něj je počet jedinců s poruchou učení, kteří se hlásí na vysokou školu, stále nízký. Vnímá obavy studentů, že „*vysokoškolští učitelé nemají dostatečné znalosti o těchto poruchách*“ (Mertin, 2007, s. 15).

K tomuto tématu se vrací i řada současných českých autorů. Jedním z předpokladů úspěchu na vysoké škole je totiž i připravenost vyučujících na studenty se specifickou poruchou učení. Mertin (2007) apeluje na jejich vzdělávání v této oblasti. I Strnadová poukazuje na to, že pro studenty s SPU bývá častou překážkou právě „*nedostatečná osvěta vysokoškolských pedagogů o této problematice*“ (Strnadová, 2007, s. 81). Slavík et al. (2012) se to snaží změnit a zařazují do učebnice o vysokoškolské pedagogice kapitolu o výuce studentů se specifickými poruchami učení. V roce 2010 proběhl také diskusní kulatý stůl na téma *Studenti s dyslexií na vysoké škole*, který uspořádaly Centrum informačních a poradenských služeb ČVUT (dále CIPS ČVUT) a Asociace vysokoškolských poradců. Dle Čalkovské byla mimo jiné výstupem i potřeba: „*Zvýšit informovanost o potřebách studentů se specifickými poruchami učení na VŠ mezi vysokoškolskými učiteli*“ (Čalkovská, 2010, s. 1).

V současné době vznikají na univerzitách různé příručky, informační brožury a metodické pokyny určené jak studentům a uchazečům o studium, tak i vyučujícím na těchto vysokých školách. Je nutné zmínit tři dokumenty, které vznikly po roce 2012. Na Slezské univerzitě v Opavě vytvořili příručku pro pedagogy a studenty *Jak pomáhat studentům*

*se smyslovým postižením, s tělesným postižením, se specifickými poruchami učení, s psychickými poruchami a dlouhodobou nemocí*, kde jsou u každého typu postižení nebo znevýhodnění napsány rady pro studenty a pro pedagogy. Propracovanou a ucelenou publikací je příručka pro pedagogické pracovníky a vysokoškolské poradce s názvem *Specifika podpory a výuky znevýhodněných studentů a uchazečů o studium v prostředí VŠ* od kolektivu autorů působících převážně v Institutu celoživotního vzdělávání Vysokého učení technického v Brně. A třetím textem je metodický průvodce k organizaci podpory studentů se specifickými potřebami s názvem *Seznamte se, prosím* od kolektivu autorů působících na Univerzitě Hradec Králové. Vyšel v letošním roce a editovaly jej Růžičková a Skákalová (2014).

Stále je ale na čem pracovat. Zelinková a Čedík nahlíží na budoucnost a říkají, že „*je nutné změnit přístup k těmto jedincům, zajistit větší informovanost pedagogů i celé společnosti.*“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 131). Z toho vyplývá, že si uvědomují, že v této oblasti jsou v České republice stále mezery. Podobně Slavík apeluje na „*poučený a lidskou důstojnost respektující přístup všech akademických pracovníků a zaměstnanců univerzity*“ (Slavík et al., 2012, s. 143). Lze to zobecnit nejen na pracovníky univerzity, ale na všechny lidi ve společnosti.

### **2.3.8 Jaké jsou vysokoškolské poradenské služby?**

Dle Freibergové et al. (2000) z Centra pro studium vysokého školství v Praze existují čtyři základní okruhy poradenských služeb na VŠ: studijní poradenství pro uchazeče, studijní poradenství v průběhu studia, profesní poradenství a psychologické a sociálně psychologické poradenství. Existence středisek poskytujících tyto služby je zakotvena v zákoně č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Strnadová (2007) vyzdvihuje vysokoškolské poradny, které poskytují služby všem studentům se speciálními potřebami, mezi něž samozřejmě patří i studenti s SPU.

Nyní se text zaměří postupně na několik center či středisek pro tyto studenty a na to, jak specificky pracují s jedinci s SPU a jaké služby jim nabízejí. Na závěr se práce pokusí nalézt provázání, shrnutí oblastí, kterými se centra zabývají a popřípadě vymezení témat, která v prezentovaných službách chybí. Vycházet se bude nyní z dostupných informací na webových stránkách jednotlivých středisek.

#### **2.3.8.1 *Analýza služeb jednotlivých vysokých škol a univerzit***

Na Univerzitě Karlově v Praze zajišťuje poradenské služby a podporu Kancelář pro studenty se speciálními potřebami, která funguje od roku 2004. Vydává také brožurku *Základní informace o podpoře pro studenty se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově v Praze*

(2009). Studenti se mohou obracet buď na poradny, nebo na konkrétní osoby figurující na fakultě, kde studují. Na pedagogické fakultě existuje pod katedrou speciální pedagogiky Poradna pro studenty s handicapem a pod katedrou psychologie Akademická psychologická poradna. Druhá zmíněná poradna nabízí na svých webových stránkách psychologické poradenství a diagnostiku studentům se specifickými poruchami učení, řešení studijních problémů a učebních stylů<sup>2</sup>.

Poradna pro studenty s handicapem je na svých stránkách konkrétnější a píše, jaké možnosti podpory mohou studenti s SPU na vysoké škole využít. Jedná se především o pomůcky, které se dají užít při zápisu poznámek z přednášek. Poradna také popisuje projevy poruch učení na vysoké školy a odkazuje na odbornou (převážně zahraniční) literaturu. O specifických studentů učitelských oborů se bohužel nezmiňují, naopak citují z publikace Gilroyové a Milese z roku 1996, že nejčastěji nachází lidé s SPU uplatnění v oblasti strojírenství, počítačové technologie či umění<sup>3</sup>.

Na hradecké univerzitě funguje Středisko Augustin<sup>4</sup>, které zajišťuje podporu uchazečům a studentům se specifickými potřebami v průběhu celého jejich studia. Toto středisko vydalo i výše zmíněnou informační brožuru *Seznamte se, prosím*. Jedná se o metodického průvodce, ve kterém lze najít i kapitolu věnovanou studentům s SPU. Obsahuje popis obtíží jednotlivých specifických poruch učení, popisu učebních stylů, metakognitivních strategií, a především soubor doporučení pro výuku a ověřování znalostí těchto studentů. Vše se týká formálních úprav a možností podpory.

Na Masarykově univerzitě v Brně funguje Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky Teiresiás. Na svých webových stránkách mají informace pro studenty s SPU, které se týkají jak možnosti úpravy přijímacích zkoušek, tak i modifikací během studia. Mimo jiné na stránkách upozorňují, aby byli uchazeči o studium opatrní při výběru vhodného oboru. Radí, aby si uchazeč s poruchou počítání nevolil ke studiu matematiku<sup>5</sup>.

Západočeská univerzita v Plzni má Centrum podpory znevýhodněných studentů<sup>6</sup>. O poskytování služeb studentům se specifickými poruchami učení na této univerzitě vznikl i příspěvek na konferenci *Vysokoškolské studium bez bariér* od Marie Kocurové (2007).

---

<sup>2</sup> [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://kps.pedf.cuni.cz/index.php?p=130>.

<sup>3</sup> [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z [http://userweb.pedf.cuni.cz/ksppg/poradna/specificke\\_poruchy/projevy.php](http://userweb.pedf.cuni.cz/ksppg/poradna/specificke_poruchy/projevy.php).

<sup>4</sup> [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://www.augustin-uhk.cz/o-projektu/>

<sup>5</sup> [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://www.teiresias.muni.cz/?chapter=5-4>

<sup>6</sup> [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://www.handicap.zcu.cz/index.php>



Propracovanou nabídku služeb a pomoci studentům s SPU má Centrum informačních a poradenských služeb na Českém vysokém učení technickém. Toto centrum pod sebe zahrnuje mimo jiné Středisko pro podporu studentů se specifickými potřebami ELSA, které se zaměřuje například na diagnostiku SPU. Další důležitou součástí centra je i projekt s názvem *Myslí nám to... jinak*<sup>7</sup>, který je celý zaměřen na propojení poruch učení a studia na Českém vysokém učení technickém. Jeho celkovou myšlenkou je, že lze studovat i s jakýmkoliv handicapem.

### **2.3.8.2 Shrnutí a výstupy**

Zvoleny byly tři univerzity, na kterých studovali nebo studují respondenti tohoto výzkumu: Univerzita Karlova v Praze, Univerzita Hradec Králové a Masarykova univerzita v Brně. A pro doplnění byly analyzovány služby pro studenty na Českém vysokém učení technickém a Západočeské univerzitě v Plzni. V současné době všechny univerzity nabízí určitou formu služeb studentům se specifickými potřebami. Řada z nich má i své vlastní webové stránky a více se zajímají i o studenty s SPU. Lze jmenovat například ještě centrum Pyramida pod Ostravskou univerzitou<sup>8</sup>, pracoviště Slunečnice pod Vysokou školou báňskou Technické univerzity v Ostravě<sup>9</sup> nebo třeba projekt Univerzitní centrum podpory pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem<sup>10</sup>.

Z celkové analýzy možnosti podpory a pomoci pro studenty s SPU na vysokých školách v České republice vyplývá, že se zaměřují jak na uchazeče o studium, tak se starají o současné studenty. Nabízí možnost využití modifikace přijímacích zkoušek během výuky i při ověřování vědomostí studentů. Zároveň se snaží o těchto okolnostech informovat vysokoškolské pedagogy. Vydávají informační brožurky, příručky a metodické pokyny pro vyučující, studenty i širší veřejnost přístupné online na svých webových stránkách. Kromě formálních úprav poskytují střediska i služby psychologického poradenství, kariérního poradenství a studijního poradenství.

Na žádných webových stránkách nebyly nalezeny informace určené specificky pro studenty učitelství, i když se na daných školách tento obor vyučuje. Tudíž nebyla obsahem poskytovaných služeb nabídka týkající se problematiky budoucí dráhy učitele.

---

<sup>7</sup> [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://www.cips.cvut.cz/dys/>

<sup>8</sup> [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://pyramida.osu.cz>

<sup>9</sup> [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://slunecnice-ekf.vsb.cz>

<sup>10</sup> [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://www.ujep.cz/cz/podle-uzivatele/pro-uchazece/univerzita-bez-barier.html>

## 2.4 SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ A ZAMĚSTNÁNÍ

K bodu, kdy se literatura a odborníci začali zajímat o osoby s SPU v zaměstnání po ukončení střední či vysoké školy, vedla dlouhá cesta. Bartlettová a Moodyová (2000), britské autorky, píše, že téma dětí a studentů s dyslexií už je široce rozšířené, ale o pracujících lidech, kteří mají dyslektické potíže, je nedostatek informací. Svou publikací s názvem *Dyslexia in the workplace* se to snaží změnit. Vzhledem k tomu, že se jedná o ucelený spis, který se snaží na problémy lidí s dyslexií v zaměstnání nahlížet z různých oblastí, je v této kapitole primárním zdrojem. Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) se problematice SPU v zaměstnání věnují v závěrečné kapitole své publikace.

V české literatuře takto obsáhlý dokument neexistuje. I tak se ale dají najít odkazy zabývající se volbou zaměstnání a možných komplikací u osob se specifickými poruchami učení na pracovišti. Práce zde bude vycházet především ze Zelinkové a Čedíka (2013). Tito autoři radí v obecných doporučeních osobám s SPU: „Vzhledem k danostem zvolit studium (zaměstnání), jež nevyžaduje příliš mnoho čtení, vypracovávání písemných zpráv apod.“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 81). Podobně smýšlí nejspíš i Bartoňová (2010), když říká, že pro jedince s SPU je často problematičtější volba povolání: „Jedinci spíše volí strategie úniku od zátěže, kterou jim učení a škola přinášejí a hledají raději povolání zaměřené na manuální práci.“ (Bartoňová, 2010, s. 43)

Dle literatury je ve Velké Británii protizákonné diskriminovat v zaměstnávání osoby s poruchami učení. Píše o tom jak Du Préová, Gilroyová a Miles (2007), tak o tom mluví i Bartlettová a Moodyová (2000). Zmiňují dokument s názvem *The Disability Discrimination Act* z roku 1995. Autorky si jej vykládají tak, že lze, aby platil i na osoby s dyslexií, pokud bude mít jejich porucha vliv na práci, kterou vykonávají. V současné době je tento dokument upraven a nahrazen spisem *Equality Act 2010*.

V českých poměrech na pracovním trhu neexistuje antidiskriminační zákon podobný tomu ve Velké Británii. Dle Zelinkové a Čedíka nám „chybí pracoviště pro diagnostiku a následnou podporu lidí s dyslexií“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 135), kteří mají potíže v zaměstnání. Autoři jsou ale pozitivní a doufají v to, že nastane doba, kdy osobě s SPU „studium i zaměstnání dovolí realizaci všeho, co je v člověku dobré, bez ohledu na handicap.“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 135).

Protože ukončení vysokoškolského vzdělání a vstup na pracovní trh je místem, ke kterému směřují téměř všichni studenti, je nutné se nyní zaměřit na to, jaká témata nabízí

literatura ve spojitosti se specifickou poruchou učení. Opět podobně jako ve studijních oborech se text bude nyní pohybovat obecně ve všech pracovních sférách.

#### **2.4.1 Potíže osob se specifickou poruchou učení na pracovišti**

Bartlettová a Moodyová (2000) popisují, jaké obtíže může zažívat člověk s dyslexií na pracovišti: potíže se čtením, psaním, počítáním; problémy s pamětí, organizací, koordinací oko-ruka a mnoho dalších. V podstatě se jedná o výčet stejných projevů, jako když se mluví o vysokoškolském studentovi s dyslexií. Vše je ale potřeba si uvědomit v souvislosti s pracovním místem, na které nastoupil. Jednou z komplikací, které autorky zmiňují, jsou i pestré emocionální reakce. Nejen že jsou lidé frustrováni vlastním neúspěchem, negativní vliv má i „*nedostatek porozumění a respektu vůči jeho obtížím od druhých lidí*“ („*other people's lack of understanding of, and respect for, his difficulties*“; Bartlett & Moody, 2000, s. 13).

I česká autorka Dagmar Rýdlová (2010) mluví o svých strastech v zaměstnání, které sama zažívala, když se v minulosti ještě příliš nevědělo o existenci dyslexie a jiných poruch učení jako takových. Uvádí příklad, kdy závodní lékař, za kterým ji poslal šéf, žasnul, že má problémy s počítáním: „*vždyť jsem inženýrka*“ (Rýdlová, 2010, s. 25).

V dnešní době řada lidí zažívá nepříjemné pocity, když při výkonu svého povolání narazí na situace, které nemohou nebo nezvládají kvůli poruše učení. Bartlettová a Moodyová (2000) popisují zmatení a rozčarování, když člověk neví, co si o něm ostatní myslí. „*Když mluvím k někomu v práci, říkám si: myslí si, že jsem hlupák nebo že jsem v pohodě?*“ („*When I'm talking to somebody at work, I ask myself: are they thinking 'stupid git' or are they thinking 'she's OK'?*“; Bartlett & Moody, 2000, s. 46), říká si v duchu mladá inženýrka. Dále autorky mluví o pocitu trapnosti, studu a viny, či o nedostatku sebedůvěry a nízké sebeúctě. Je to typický následek neustálých neúspěchů, které v práci tyto osoby zažívají. Jmenují také strach, deprese, úzkosti (Bartlett & Moody, 2000). Tyto pocity mohou zažívat všichni lidé, ať trpí, nebo netrpí dyslexií. To si autorky dobře uvědomují. Pro lidi s dyslexií je ale důležité, aby byli připraveni, že jsou v tomto směru rizikovou skupinou, a je na místě, aby věděli, jak se s takovými emocemi a stavy vypořádat. Autorky dále v textu mluví o tom jak na to.

#### **2.4.2 Přiznání obtíží zaměstnavateli a kolegům**

Celkové téma neporozumění ze strany kolegů či nadřízených v zaměstnání velmi souvisí s problematikou přiznání se k daným obtížím. Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) se zabývají tím, zda a jakým způsobem odhalit zaměstnavateli, že trpím dyslexií. Popisují, že je na místě o tom zaměstnavateli říct, pokud předpokládám, že by to mohlo mít vliv na mou

práci. Jinak se mohou dostat do velmi nepříjemné situace, když nastanou komplikace. Selikowitz (2000) je ale opačného názoru. Sice také mluví o tom, že člověk s SPU může o svých potížích říct lidem v blízkém okolí, ale na druhou stranu ihned dodává, že není nutné sdělovat tuto informaci budoucímu zaměstnavateli. Radí, že „*kolegům v práci může stačit říct pouze: 'Nejsem dobrý v pravopisu.'*“ (Selikowitz, 2000, s. 129-130).

O tématu přiznání se svému zaměstnavateli pojednávají i Bartlettová a Moodyová (2000). Uvědomují si, že existují výhody i nevýhody takového odhalení v zaměstnání. Mezi nejčastější důvody, proč o dyslexii lidé nechtějí říct v práci, autorky řadí: obavy, že šéf ztratí víru v mé schopnosti; že si bude myslet, že nejsem inteligentní nebo že se jen vymlouvám (Bartlett & Moody, 2000).

Nabízí se tedy otázka, jak to zaměstnavateli sdělit. Autorky říkají, že je důležité zaměstnavateli říct: „*co dyslexie přesně je a co není*“ („*what dyslexia actually is, and what it is not*“; Bartlett & Moody, 2000, s. 183). A pak rozebrat, s čím budu potřebovat pomoc a v jakých činnostech mi to brání v práci. Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) jsou také toho názoru, že je důležité, jakým způsobem to nadřízenému sdělit. Přímou uvádějí příklady, jak to říct a přitom zdůraznit své kvality: „*Jsem dyslektik a mám neobvyklý/originální přístup k řešení problémů.*“ („*I am dyslexic and I have an unusual/original approach to solving problems.*“; Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007, s. 247). Velkou pomocí mohou být reference od tutorů, které má student u sebe při žádosti o práci. Autoři doporučují tutorům takové zprávy psát (Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007).

A jaké jsou dopady toho, když člověk s dyslexií poví o svých obtížích zaměstnavateli? Bartlettová a Moodyová říkají, že: „*obvykle velmi pozitivní*“ („*usually very positive*“; Bartlett & Moody, 2000, s. 184). Popisují případ Bena, kterému se poté nadřízený i kolegové snažili pomoci. Vidí v tom také pozitivní aspekt toho, že pokud osoba s dyslexií v zaměstnání uspěje, získá tím obrovský respekt u svého šéfa. V neposlední řadě autorky zmiňují jakýsi dvojitý efekt sdělení, že jsem dyslektik: „*pomáhá to šíření informací a povědomí o dyslexii na pracovišti*“ („*by helping to spread information and awareness about dyslexia in the workplace*“; Bartlett & Moody, 2000, s. 184).

A jak se k tomuto tématu vyjadřuje česká literatura? V publikaci Zelinkové a Čedíka (2013) je této problematice věnovaná kapitola, ve které autoři doslova nabádají k tomu, aby se lidé s dyslexií ke svým obtížím okolí přiznali. Autoři mluví o tom, že toto odhalení může přinést mnoho pozitivního (Zelinková & Čedík, 2013). Na druhou stranu si uvědomují, jaká je realita v našich českých poměrech. Stále panuje mezi veřejností řada mýtů o dyslekticích, se kterými se musí tito lidé vypořádat, pokud zveřejní, že mezi ně patří. Příkladem je: „*Student*

s dyslexií nemůže být odborníkem“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 48). Jednou z osobností, které se snaží o odtabuizování dyslexie, je Dagmar Rýdlová.

### 2.4.3 Pomoc, rada a jak komplikace řešit

Literatura se zabývá i tím, co dělat, když jsme již na pracovní místo přijati a vše neběží podle našich očekávání. Zelinková a Čedík říkají: „Při příchodu na pracoviště může mít člověk s dyslexií pocit zahlcení spoustou materiálů a psaného textu.“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 124). Radí, jak se s tím vypořádat. Dle nich by měl mít „zaměstnanec možnost říci, co cítí, jaké problémy se dají očekávat.“ (Zelinková & Čedík, 2013, s. 125). Kazuistiky, které autoři uvádí z praxe ve Velké Británii, jsou o osobách pracujících v oboru zdravotnictví a architektury.

Potřebuje-li člověk s SPU pomoc od odborníků, musí jít s kůží na trh a vyhledat profesionální služby. Podobně jako váhají vysokoškoláci, zda zajít do nějakého střediska pro podporu, zvažují pro a proti i lidé v zaměstnání. Je pochopitelné, že je to náročný proces. Proto autorky Bartlettová a Moodyová (2000) detailně popisují kroky, které musí osoba s dyslexií udělat, když bude chtít, aby její zaměstnavatel oficiální cestou přijal její obtíže a pomohl jí začlenit se do pracovního procesu. Opět se to týká praxe ve Velké Británii. V návaznosti popisují autorky tři sféry, na které je potřeba se zaměřit při řešení obtíží. Zaprvé říkají, že se musí člověk naučit strategie, techniky a vhodné metody pro jeho práci. Zadruhé se budou muset tyto osoby učit základní pravidla pravopisu, psaní, čtení a matematiky. A trojici uzavírá práce na psychických bariérách – ničení negativních přístupů a budování ztracené sebeúcty (Bartlett & Moody, 2000).

Bartlettová a Moodyová (2000) pak dále ve své publikaci tvoří jakéhosi průvodce pro osoby s dyslexií a rozebírají výše zmíněné tři oblasti, na kterých je potřeba pracovat. V rámci pracovních strategií popisují jak obecné pracovní postupy (např. brát si pravidelné přestávky nebo vytvořit si seznam pro lepší organizaci pracovních úkolů), tak i účinné pracovní metody (např. jak si zpřehlednit list popsaný čísly nebo jak si napsat plán projektu). Pak autorky mluví více o činnostech spojených se psaním a čtením (Bartlett & Moody, 2000). Říkají, že řada lidí s dyslexií se v zaměstnání snaží vyhybat tomu, aby byli nuceni něco psát. Popisují, jak se s psaním v práci vypořádat, a když už není jiná možnost, tak jaké lze k tomu využít vytvořené pomůcky. V řadě povolání existují dokumenty specifického formátu, které musí pracovník ovládat a umět do nich psát. Bartlettová a Moodyová (2000) předvádějí, jak psát například obchodní dopisy či zprávy ze schůzí. Vzhledem k tomu, že „není snadné najít práci, která nezahrnuje určitý stupeň čtení“ („it is not easy to find a job that does not involve some degree of reading“; Bartlett & Moody, 2000, s. 134), radí autorky, jak číst pracovní dokumenty a jak si

zapamatovat jejich obsah. Mluví mimo jiné o využití vizuálních pomůcek – myšlenkové mapy, podtrhávání, zvýrazňování a označování důležitých úseků v textu (Bartlett & Moody, 2000).

Zajímavá je část o orálních dovednostech a interakci osob s dyslexií. Bartlettová a Moodyová totiž říkají, že mnoho lidí s dyslexií je „*extrémně kompetentních ve vyjadřování se mluvenou formou*“ („*extremely competent at expressing themselves orally*“; Bartlett & Moody, 2000, s. 154). Ale jiní mohou mít dle autorek stejné potíže s ústním vyjádřením jako se psaním. Proto zařazují do své publikace kapitolu jak na ústní projevy. Spojují také potíže s orálním vyjadřováním s nedostatkem sebedůvěry, která dle autorek často poruchy učení doprovází. Jedním z doporučení, které vyzdvihují, je mít dostatečnou přípravu před mluveným vystoupením (Bartlett & Moody, 2000).

Konečně se text přesouvá ke třetí oblasti, o které Bartlettová a Moodyová (2000) říkají, že je potřeba s ní pracovat, a to konkrétně vypořádání se s emocemi a negativními postoji. Popisují, jak pracovat se stresem pomocí relaxačních technik. Znovu se vrací k nedostatku sebevědomí a sebejistoty. Říkají, že „*lidé s dyslexií věří, že nemohou*“ („*dyslexic people believe 'they can't'*“; Bartlett & Moody, 2000, s. 173). Z tohoto postoje pramení jejich následné potíže v zaměstnání. Když pochybují o svých schopnostech a očekávají, že selžou, také se tak často stane. Autorky zde radí, jak důležitý je postoj těla, jak ovlivňuje míru sebedůvěry. Další emoce, se kterými se dle Bartlettové a Moodyové (2000) musí lidé s dyslexií v práci vypořádat, jsou vztek a agrese. Zde doporučují jako jeden z bodů informovat svého šéfa: „*o úplném vlivu dyslexie, i o emocionálních dopadech*“ („*about the full effects of dyslexia, including the emotional effects*“ (Bartlett & Moody, 2000, s. 182).

V závěru knihy také autorky zařazují zajímavou kapitolu, jakéhosi průvodce pro zaměstnavatele osob s dyslexií. Radí v ní, jak k nim přistupovat a jak jim pomáhat (Bartlett & Moody, 2000).

## 2.5 SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ A POVOLÁNÍ UČITEL

Selikowitz (2000) v závěru své publikace zmiňuje výzkum z roku 1968, který se zabýval tím, jaké vykonávají děti se specifickou poruchou učení v budoucnosti povolání. Ze studie vyplynulo, že pouze 7 % z nich se stalo učiteli ve škole. Je to sice malé procento, ale na druhou stranu i takové povolání osoby s SPU vykonávají. Ryan říká, že „*mnoho úspěšných dospělých dyslektiků se vyrovnalo se svou bolestí tím, že se snaží pomáhat druhým*“ (Ryan, 1997, s. 37). Píše, že pro osoby s dyslexií je mnoho příležitostí pro uplatnění například v církvích, domovech, ale také ve školách. Je tedy na místě se zabývat tím, jak se jim v práci daří, co je trápí a co jim pomáhá.

Ve vztahu k učitelství nelze vycházet z Du Préové, Gilroyové a Milese (2007) ani z Bartlettové a Moodyové (2000). Aktuálně nebyla vydána ucelená monografie zabývající se učiteli se specifickou poruchou učení. Zdrojem odborné literatury v této kapitole budou zahraniční příručky a výzkumy, doplněné o české publikace píšící o učitelích z obecného hlediska.

### 2.5.1 Student učitelství se specifickou poruchou učení

V textech, které se zabývají studenty se specifickou poruchou učení a které byly uváděny výše, lze nalézt jen malé zmínky o konkrétním studiu učitelského oboru. Naopak odborníci více mluví o volbě technických nebo ekonomických oborů. Například Mertin se zamýšlí nad tím, že je třeba zvážit, zda zjištěná porucha učení není „*kontraindikací pro vstup do určitého oboru vysokoškolského studia*“ (Mertin, 2007, s. 26). Mluví pak o příkladu studia oboru angličtina a žádání o možnost ústního zkoušení kvůli dysortografii a dysgrafii. V tomto případě mu situace přijde nemyslitelná. Podobně Kužílková (2009) se ve své diplomové práci zmiňuje o učitelství a SPU, když popisuje výpovědi respondentů. Ti mluví o nevýhodách poruchy a mimo jiné říkají, že by nemohli učit český nebo cizí jazyk. O profesní volbě sledovaných osob píše i Navrátilová a říká, že „*Lidé se specifickými poruchami učení mohou vykonávat kterékoliv zaměstnání.*“ (Navrátilová, 2007, s. 75). Dále v textu jmenuje i povolání učitele.

Zahraniční autoři Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) mají ve své publikaci zmínku o tom, že si studenti s dyslexií mimo jiné vybírají i učitelský obor ke studiu na vysoké škole. K tomuto tématu říkají, že je potřeba si uvědomit, že může být trapasem, když učitelé napíší chybně slovo před celou třídou. Vidí v tom ale i klad, když učitelé jsou schopni se přiznat k chybě a objasnit její důvod. Na druhou stranu autoři tvrdí, že je obecně známo, že je těžké

udržet si respekt žáků, když se jim člověk neprezentuje jako neomylný (Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007).

Právě studenti učitelských oborů by měli získávat podporu a psychologickou pomoc od poradenských pracovníků na vysoké škole, a to specificky zaměřenou na problematiku jejich budoucího povolání. Lze pozorovat paradox, ke kterému u nich dochází: *Učím český jazyk a zapomínám při psaní diakritiku nad písmeny*. Více poznatků snad přinese praktická část této práce. Nyní se text zaměří na to, jak tato problematika souvisí s kvalitami učitele a jeho sebepojetím.

### 2.5.2 Kvalita učitele a jeho sebepojetí

Nabízí se tedy otázky: Co je to kvalita učitele? Podle čeho se pozná kvalitní učitel? Jaké jsou profesní kompetence učitelů? A píše literatura něco o specifických poruchách učení v souvislosti s kvalitou učitele? Nebo o jakémkoliv znevýhodnění učitele?

Dle Spilkové, Tomkové et al. (2010) je kvalita učitelů tím hlavním faktorem, který ovlivňuje celkovou úroveň školy a vzdělávání. V poslední době se u nás i v zahraničí vytváří profesní standardy učitele. Jedná se například o profesní vlastnosti a postoje, znalosti a porozumění či dovednosti učitele. Průcha (2002) také mluví o standardech a profesních kompetencích učitele. Existuje velké množství dělení kompetencí podle různých autorů. Průcha (2002) některé rozepisuje.

Vznikají různé studie, které se zabývají tím, jaký by měl učitel být. Heřmanová hovoří o tom, že bylo výzkumy potvrzeno, že učitel by měl být „*spíše extravertního typu, sangvinického ladění, ve vztahu k sociálnímu okolí mírně dominantní, s dobrou úrovní sociální inteligence a rozvinutou schopností empatie*“ (Heřmanová, 2004, s. 18). Dále autorka zmiňuje kvality, které by měly být na prvním místě učitelovy osobnosti: „*sebepoznání a obraz svého ega, sebedůvěra a sebejistota, autenticita, kongruence, vysoký stupeň zodpovědnosti, otevřenost k druhým, humanita, tolerance, empatie, vlastní přesvědčení, sebekázeň a sebekritika*“ (Heřmanová, 2004, s. 23).

Štefanovič (1975) se také věnuje zamyšlení nad tím, jaké osobnostní vlastnosti by měl a jaké by neměl mít učitel. Dostává se i k tématu poruch a zmiňuje jako kontraproduktivní například poruchy osobnosti, vůle, paměti, myšlení, nálad, sexuálního života, sociálních vztahů a fobie. Ve sbornících *Učitelé a zdraví* od editorů Řehulka a Řehulková (1998, 2002) se často mluví o psychické zátěži, syndromu vyhoření a dalších komplikacích, které mají dopad na duševní i tělesné zdraví pedagoga. O vlivu specifických poruch učení se autoři nezmiňují.

Z literatury nevyplývá, že by specifická porucha učení byla vylučujícím prvkem k tomu, aby byl jedinec kvalitním učitelem. Pokud člověk s SPU splňuje dané standardy,



disponuje zmíněnými profesními kompetencemi, není důvod, proč by nemohl být učitelem. S užitím slov Štefanoviče (1975) lze říct, že učitel se neprojevuje pouze špatně napsaným slovem, ale celou svou osobností a celým způsobem svého života a jednání.

Druhé téma se týká toho, jak jedinec se specifickou poruchou učení vnímá sám sebe v roli učitele. V rámci sebereflexe a sebepoznání se nabízí otázka: Jaký jsem učitel? Neodpoví si náhodou některý z nich: Jsem učitel, co má problém číst nahlas? Rýdlová popisuje reakci jedné učitelky, když kdysi o sobě na školení pedagogů pověděla, že trpí dyslexií: „*ve školství mám používat titul, protože jsem inženýrka, a nemám se veřejně ztrapňovat, že jsem dyslektik.*“ (Rýdlová, 2010, s. 13). Autorka na to odpověděla: „*Jsem dyslektička, ale nejsem jenom dyslektička. Jsem také máma, žena a člověk. Jsem také specialistka a inovátorka.*“ (Rýdlová, 2010, s. 14).

Heřmanová (2004) zrealizovala výzkum, kde se zabývala mimo jiné mírou sebevědomí u učitelů. Zjistila, že pozitivní zpětná vazba je nejsilnějším prvkem, který posiluje sebejistotu učitele. Tudiž naopak negativní reakce okolí ji budou snižovat. Z toho vyplývá, že není důvodem pro nižší sebepojetí původní myšlenka: *jsem učitel s poruchou učení*, ale až následné reakce okolí, které mají vliv na to, jak člověk vnímá sám sebe v roli učitele. K pozitivnímu profesnímu sebepojetí u učitelů může také dle výzkumu, který zrealizovala Pravdová (2013), přispívat vysokoškolská výuka. Během studia totiž budou reflektovány a odborně rozvíjeny zkušenosti, které tyto osoby získaly jak v roli žáka, tak v roli učitele. Práce se dostává tedy k tomu, jak může vysokoškolské studium a celková příprava na budoucí povolání učitele pomoci osobám s poruchou učení, aby se stali kvalitními a sebevědomými učiteli.

### **2.5.3 Jaké je to být učitelem se specifickou poruchou učení?**

Hlavním zdrojem v této části jsou webové stránky Asociace učitelů s dyslexií (*The Dyslexic Teachers' Association*; dále DTA) z Velké Británie a příručka, která vznikla na Univerzitě v Southamptonu a jmenuje se *Podpora pro dyslektické praktikanty a učitele (Supporting dyslexic trainees and teachers)*. Asociace učitelů s dyslexií vznikla v roce 2005 a jejím cílem je poskytnout informace, rady a průvodce učitelům a praktikantům s dyslexií. Zaměřuje se ale také na kolegy učitelů s dyslexií. Příručka, která vznikla na Univerzitě v Southamptonu pravděpodobně v roce 2012, vychází z toho, že „*Zatímco je obrovské množství zdrojů, jak pomoci učitelům studentů s dyslexií, je jen malá podpora učitelům, kteří trpí dyslexií!*“ („*While there are many resources to help teachers of dyslexic students, there are fewer to support the*

*teacher who is dyslexic!*"<sup>11</sup>. V příručce prezentují mimo jiné názory přímo učitelů s dyslexií. Informace v obou zdrojích se často prolínají a podobají. Autoři příručky sami píší, že z části používají data získaná od Asociace učitelů s dyslexií.

Zabývají se problémy, které v souvislosti s poruchou učení mohou během učitelování nastat. Dělí je na potíže ve třídě a jiné problémy. Komplikace při práci se třídou, se dle obou zdrojů týkají: plánování hodin, psaní na tabuli, pamatování si jmen žáků, pamatování si termínů a rozvrhů, organizování, práce s časem, čtení textů, psaní zpráv a dopisů, kontrolování písemných prací. K dalším obtížím řadí: nepochopení od kolegů učitelů, zesměšnění ze strany učitelů, žáků a rodičů, nedostatek sebedůvěry a nedostatek podpory od poradců<sup>12</sup>.

Na druhou stranu vidí autoři i řadu pozitiv na práci učitele s dyslexií. Jmenují: schopnost rozpoznat žáky s dyslexií, schopnost řešit problémy, jsou kreativní a tvůrčí při práci, mají cit pro detail, jsou schopni pomoci žákům s dyslexií, protože mají zkušenosti z první ruky, připravují výuku tak, aby byla prospěšná všem žákům<sup>13</sup>. Citace jedné z výhod, kterou popsal učitel s dyslexií: „*Děti milují, když ví, že jste dyslektik, dělá vás to pro ně více lidským.*“ („*The kids love knowing you are dyslexic it makes you more human to them.*“)<sup>14</sup>. Zde lze přidat i citaci české autorky. Rýdlová říká: „*Mým přínosem dyslektičky je například to, že na přednáškách nemohu své posluchače nudit monotónním čtením napsané přednášky.*“ (Rýdlová, 2010, s. 72).

Dle údajů v příručce University v Southamptonu existují učitelé, kteří se přiznali ve škole ke svým obtížím a i ti, kteří o tom neřekli nikomu. Jen jeden učitel z dotázaných pověděl o své dyslexii rodičům svých žáků. Nejvíce byli sdílní kolegům učitelům. Často také dyslexii odhalili svým žákům a studentům. K tomu dodávají, že situaci pak vždy obrátili do pozitivního výstupu jak pro ně, tak pro žáky. V otázce, jak významný vnímají učitelé vliv dyslexie na učitelování, odpověděli účastníci výzkumu takto: 62 % významný, 22 % velmi významný a 13 % žádný význam<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> *Supporting dyslexic trainees and teachers*. (cit. 2014-15-11). Dostupné z <http://www.nottingham.ac.uk/studentservices/documents/unisouthampton-supportingdyslexictraineesandteachers.pdf>; s. 3.

<sup>12</sup> [online]. (cit. 2014-15-11). Dostupné z <http://theda.tripod.com/id12.html>

<sup>13</sup> Tamtéž.

<sup>14</sup> *Supporting dyslexic trainees and teachers*. (cit. 2014-15-11). Dostupné z <http://www.nottingham.ac.uk/studentservices/documents/unisouthampton-supportingdyslexictraineesandteachers.pdf>; s. 24.

<sup>15</sup> *Supporting dyslexic trainees and teachers*. (cit. 2014-15-11). Dostupné z <http://www.nottingham.ac.uk/studentservices/documents/unisouthampton-supportingdyslexictraineesandteachers.pdf>

Jaké jsou tedy strategie učitelů při překonávání výše zmíněné obtíže při učení? S problémem při psaní na tabuli a s chybami v pravopise radí Asociace učitelů s dyslexií využít pomoc žáků. Například nechat psát je na tabuli nebo „Požádat žáky, aby si všimli 'úmyslných' chyb“ („Ask pupils to spot the 'deliberate' mistakes“)<sup>16</sup>. V příručce k tomu ještě přidávají možnost promítat slova v powerpointové prezentaci nebo si napsat předem daná slova na tabuli. Při potížích se psaním zpráv rodičům žáků nebo při opravování písemných prací, radí asociace požádat o pomoc kolegu učitele. Pro snazší čtení dlouhých textů doporučuje univerzitní příručka používat ke zpracování „barevná pera, styly písma, papír“ („coloured pens, font, paper“)<sup>17</sup>. S problémy se zapamatováním si jmen svých žáků doporučují zahrát si s nimi hry na jména a nechat je vytvořit si cedulky<sup>18</sup>.

Na závěr zmínka o tom, jak řeší Asociace učitelů s dyslexií potíže s nepochopením okolí – kolegů, žáků a rodičů. Píší, že je důležité vysvětlit osobám ve škole, co to přesně dyslexie je. Radí, že je lepší otevřeně se k dyslexii přiznat, než ji skrývat. Členové asociace poskytují na svých stránkách konkrétní doporučení určené přímo pro kolegy učitelů s dyslexií, co mají dělat, aby jim pomohli.: „Nezesměšňuj svého kolegu“ („Do not ridicule your colleague“)<sup>19</sup>. Zažívá-li učitel nevhodné chování ze strany rodičů, má se obrátit na vedení školy nebo lze kontaktovat přímo asociaci<sup>20</sup>.

I další zahraniční univerzity se na svých stránkách začínají zmiňovat přímo o studentech učitelství s poruchou učení. Příkladem je Univerzita v Aucklandu, která vydala v roce 2009 krátký informační leták o studentech učitelství se specifickými poruchami učení. Také vznikají články v odborných zahraničních periodikách. Postupně jejich počet narůstá. Na ně se práce zaměří na konci této kapitoly.

#### **2.5.4 Vliv zkušenosti se specifickou poruchou učení na práci se žáky**

Tato kapitola je dodatkem k tomu, co všechno v sobě může zahrnovat téma učitel s poruchou učení. V literatuře lze nalézt propojení minulosti a současnosti. To, co učitel zažil během dětství a to, jak se chová nyní ke svým žákům. V tom, zda existuje souvislost mezi zkušenostmi v dětství a volbou budoucího povolání, nejsou odborníci jednotní. Heřmanová (2004) říká, že v profesní orientaci mladých lidí na učitelské povolání hraje roli kolektiv

---

<sup>16</sup> [online]. (cit. 2014-15-11). Dostupné z <http://thedata.tripod.com/id13.html>

<sup>17</sup> *Supporting dyslexic trainees and teachers*. (cit. 2014-15-11). Dostupné z <http://www.nottingham.ac.uk/studentservices/documents/unisouthampton-supportingdyslexictraineesandteachers.pdf>; s. 16.

<sup>18</sup> [online]. (cit. 2014-15-11). Dostupné z <http://thedata.tripod.com/id13.html>

<sup>19</sup> [online]. (cit. 2014-15-11). Dostupné z <http://thedata.tripod.com/id19.html>

<sup>20</sup> Tamtéž.

učitelů, které potkali na základní a střední škole. Naopak Průcha říká, že z výzkumů vyplývá, že není potvrzen „*vliv zkušeností studentů ze školní praxe na jejich postoje k profesi*“ (Průcha, 2002, s. 24).

Jak tedy obecně učitelé vnímají žáky? Hrabal říká, že to, jak je pojímán žák „*se 'lomí' přes osobnost učitele*“ (Hrabal, 1988, s. 73). Dále v textu autor uvádí, že učitelé mohou hodnotit žáky podle toho, na kolik odpovídají osobnostně „*učitelově představě dobrého žáka*“ (Hrabal, 1988, s. 101). A na to může mít vliv, jaké vlastnosti daný pedagog má. Požadavky kantora na žáka jsou dle autora určovány mimo jiné „*osobnostními zvláštnostmi učitele*“ (Hrabal, 1988, s. 17). Hrabal (1988) dále uvádí konkrétní příklady učitelů, které ovlivnilo při hodnocení žáků jejich vlastní chování, a to jak pozitivně, tak i negativně. „*Velkoryse uvažující učitel může být pozitivně naladěný na žáky stejného typu (...) učitel, jehož nesystematičnost hraničí s nepořádností, může být alergický na nepořádné žáky.*“ (Hrabal, 1988, s. 102).

S tím souvisí i preferenční postoje učitelů k žákům, kterými se u nás zabýval Helus et al. (1984). Autor tímto konceptem myslí převládající „*zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu*“ (Helus et al., 1984, s. 8). Dle kolektivu autorů mají tyto postoje své zdroje a příčiny, a to mimo jiné v osobnosti pedagoga a žáka. To, jak se učitel ke studentovi chová, má vliv na „*utváření jeho pohledu na sebe sama – pro posilování či oslabování jeho sebedůvěry, sebejistoty*“ (Helus et al., 1984, s. 13).

Hrabal (1988) ani Helus et al. (1984) se nezmiňují o specifických poruchách učení. Na druhou stranu mluví o osobnosti učitele, vlastnostech nebo dokonce jakýchsi zvláštnostech. Bude-li specifickou poruchu učení brát jako součást osobnosti člověka, lze vytvořit analogie s tím, co výše zmínění autoři popisují.

K tématu specifická porucha učení, učitel a žáci se vyjadřují jiní odborníci. Michalová (2006) mluví o tom, že studie, které zkoumají život osoby se specifickou poruchou učení longitudinálně, jsou velmi přínosné. Mohou totiž propojit zkušenosti z dětství se současnými postoji. Autorka popisuje výzkum realizovaný v USA, jehož respondenty byly osoby se specifickou poruchou učení, které nyní učí děti s touto poruchou. Výsledkem byly ambivalentní postoje. Na jednu stranu respondenti hanili způsob, jakým bylo s nimi zacházeno, jak byli reedukováni. Na druhou stranu ale přiznávali, že bez speciálně pedagogické péče by to nedotáhli tak daleko, kde nyní jsou (Michalová, 2006).

Kucharská mluví o dívce, které pomohla při studiu na vysoké škole a říká: „*Domnívám se, že z Kláry bude velmi dobrá učitelka. Okusila na sobě trnitou cestu za vzděláním a bude mít pochopení pro všechny, kteří bojují s nedostatkem v sobě či ve svém okolí.*“ (Kucharská, 1998,

s. 164). Výhodu toho, že člověk si dokáže představit, jaké to je být žákem s SPU, popisuje i Rýdlová (2010). Sama má zkušenost s vlastním dítětem dyslektikem, kdy nebyla jeho porucha přijata učitelkou na základní škole: „*Marně jsem jí ukazovala zprávu od psychologů, že syn je dyslektik.*“ (Rýdlová, 2010, s. 18). Rýdlová (2010) se proto rozhodla vytvořit seminář, kde by si každý pedagog mohl zažít, jaké to je být člověkem s dyslexií na vlastní kůži. Jejím cílem bylo, aby pochopili jejich obtíže, dokázali se do nich lépe vcítit a chovali se poté k dětem s dyslexií jinak. Vidí v tomto pochopení obrovské plus (Rýdlová, 2010).

Často totiž nejsou budoucí učitelé připraveni na to, jak pracovat se žáky s SPU. Zelinková a Čedík (2013) hodnotí z vlastních zkušeností to, jak pedagogické fakulty vzdělávají učitele v oblasti specifických poruch učení. Autorka říká, že některé fakulty sice informují své studenty o existenci těchto poruch, ale už se nedostává na praktické otázky. To si musí osvojit sami. Autoři udávají příklad jednoho absolventa fakulty, který učil zeměpis a rodičům svého žáka řekl, že jeho předmětu se dyslexie jejich dítěte netýká, to ať si řeší s „češtinářem“ (Zelinková & Čedík, 2013). Nedokázal si totiž představit, co všechno obnáší dyslexie, že to má vliv na řadu dalších oblastí i mimo předmět český jazyk.

### **2.5.5 Zahraniční výzkumy: studenti učitelství a učitelé s poruchou učení**

Mimořádně na konec této kapitoly je zařazena samostatná část, která popisuje zahraniční studie zabývající se současnými a budoucími pedagogy, kteří trpí specifickou poruchou učení. Jedná se o deset článků, které ukazují vývoj pojetí o učitelích s poruchou učení. Většina článků pochází od autorů z Velké Británie, ve třech člancích se přidávají odborníci z Finska, jeden pochází od autorů z New Yorku v USA a jeden z Izraele. Výzkumy jsou uvedeny chronologicky od nejstarších po nejnovější. Je patrný nárůst počtu studií na toto téma po roce 2010. Kromě toho nelze přehlédnout, že jednotliví autoři se prolínají a také opakují. Z toho vyplývá, že danou problematikou se zabývá jen úzká skupina osob.

Morganová a Rooneyová (1997) si pokládají otázku, zda může jedinec s dyslexií vystudovat učitelství a od deseti takových jedinců získávají informace o strategiích, kterými překonávají problémy. Stejná autorka Morganová spolu s kolegyní (Morgan & Burn, 2000) pomocí kazuistické studie jedné studentky učitelství na prvním stupni základní školy popisuje tři pohledy na věc: jak vnímá sama sebe, jak ji vnímá její tutor a jaká jí je poskytována péče na vysoké škole. Po dvou člancích z Velké Británie přichází výzkum realizovaný newyorskými autory Valleová et al. (2004). Tito výzkumníci popisují příběhy čtyř učitelů s dyslexií, kteří mluví o tom, jak probíhalo jejich přiznání ve školním prostředí – komu, kdy, proč a jak. Toto odhalení přirovnávají autoři k fenoménu „*coming out*“ u homosexuálů.

Autorky Burnsová a Bellová (2010) propojily své zkušenosti z Velké Británie a Finska a vedly rozhovory se šesti učiteli s dyslexií. Tématem bylo odhalení poruchy, výzvy, kterým musí čelit, i celkové povídání o tom, jaké to je být učitelem s dyslexií. Respondenti mluví o potížích i výhodách: takový učitel může být užitečný při výuce dětí s dyslexií. Autorky chtějí změnit názor veřejnosti na učitele se znevýhodněním. Stejně autorky s tématem pokračovaly a z příběhů učitelů, které nasbíraly, píše o tom, že porucha učení je pozitivní součástí jejich identity (Burns & Bell, 2011). V Izraeli byl zrealizován výzkum, jehož vzorek tvořilo dvanáct učitelů s poruchou učení. Autorky Vogelová a Sharoniová (2011) zjistily, že tyto osoby vidí pozitivní vliv poruchy na svou práci a hodnotí se jako úspěšní pedagogové.

Pozitivní výstupy podává i článek Glazzarda a Daleové (2012), který popisuje osobní zkušenosti dvou učitelů praktikantů s jejich kantory z dětství a to, jaký zaznamenávají vliv na sebe sami v roli pedagoga. Respondenti se nyní popisují jako empatictí a pečující učitelé. Další z výzkumů realizovaných ve Velké Británii je od autorky Griffithsové (2012) a popisuje šest studentů učitelství s dyslexií a jejich silné stránky. Dále pak to, čemu musí čelit a jaké užívají strategie. Autorka navrhuje model podpory pro studenty učitelství s SPU. O'Haraová (2012) pojednává o svém příspěvku na konferenci ECER, který se zabýval kritickou analýzou současné legislativy a práv studentů s poruchou učení ve Velké Británii, konkrétně v oboru učitelství. Jejím cílem je zvýšit povědomí o těchto studentech uvnitř univerzit a i v jiných organizacích, které se na učitele orientují. O napětí mezi záměry politiky a potřebami učitelů s poruchou učení píšou také O'Dwyerová a Thorpe (2013). Říkají, že je potřeba s tímto fenoménem něco dělat, aby pedagogové nakonec nebyli nepřímo diskriminováni.

Již výše zmíněná autorka Burnsová, nyní spolu s kolegyněmi z Finska Poikkeusovou a Arovou (2013), se v nedávno realizovaném výzkumu zabývala strategiemi zvládnutí u učitelů s dyslexií, kteří přednáší na vysoké škole. Předpokladem její studie bylo, že stále se toho ví o těchto osobách příliš málo.

Články o zahraničních studiích popisují jak studenty učitelství, tak přímo učitele se specifickou poruchou učení. Píše o potížích, o strategiích překonávání, o problematice odhalení dyslexie ve škole, ale i o výhodách a pozitivních aspektech poruchy učení u učitele. Také naráží na problematiku současné legislativy a právních norem ve Velké Británii. Bude zajímavé, co přinese praktická část této práce a co se zjistí o studentech učitelství se specifickou poruchou učení na českých vysokých školách.

### **3 EMPIRICKÝ VÝZKUM**

Tématem specifických poruch učení se čeští výzkumníci zabývali již před 40 lety. Na začátku 80. let 20. století byla stabilizována péče o žáky s touto poruchou v mladším školním věku. V 90. letech se vývoj výzkumů posunul k jedincům na druhém stupni základní školy. Po roce 2000 začínají ve větším měřítku vznikat i materiály zabývající se diagnostikou a nápravou specifických poruch učení u studentů středních škol. V současné době se na odborném poli objevují studie popisující dospělé a studenty vysokých škol. Středem zájmu jsou především jedinci, kteří našli uplatnění v technických oborech. Skupinou, které se čeští odborníci nevěnují, jsou učitelé. I přestože při výkonu pedagogického povolání má specifická porucha učení nezanedbatelný dopad. Učitel předává žákům správné a přesné poznatky. Jak to zvládají osoby se specifickou poruchou učení? Odpovědi hledá tento empirický výzkum.

#### **3.1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

Hlavním cílem celého výzkumu je zmapování studia učitelského oboru u osob se specifickou poruchou učení a vytvoření pojetí toho, kdo je to student učitelství s touto poruchou. Pro naplnění daného cíle jsou položeny základní výzkumné otázky, které směřují k dotvoření komplexní představy studenta učitelství se specifickou poruchou učení.

1. Jak jedinci se specifickou poruchou učení hodnotí studium učitelství?
2. Jaká vnímají rizika při studiu?
3. Jaké využívají zvládací strategie pro překonání obtíží?
4. Jaký vliv má specifická porucha učení na učitelskou praxi?
5. Jaký vliv má specifická porucha učení na přístup k žákům a žákyním?

Celkovým záměrem je zjistit, jaký dopad má specifická porucha učení na jejich studium, vnímání sebe samého a život celkově.

Doplňujícím sekundárním cílem výzkumu je zjištění názorů veřejnosti na téma učitel s poruchou učení. Položené výzkumné otázky jsou tyto:

6. Jak lidé smýšlejí o učitelích se specifickou poruchou učení?
7. Jaká vidí lidé rizika a jaké přínosy specifické poruchy učení v učitelské praxi?

Nedílnou součástí výzkumu je zmapování toho, jaké jsou možnosti podpory pro studenty vysoké školy se specifickou poruchou učení a jejich využití osobami s touto poruchou na učitelském oboru. Výstupem poté bude přehled fungujících podpůrných služeb, tak především zjištění případných slabých míst a návrhy na jejich odstranění nebo zmírnění.

## 3.2 DESIGN VÝZKUMU

### 3.2.1 Úvodní informace k výzkumu

Výzkum probíhal dlouhodobě a po etapách. Rozhovory s respondenty vznikaly v průběhu let 2013 až 2014 dle možností aktérů. Zjišťování mínění veřejnosti pomocí dotazníku dostupného na internetovém portálu *Vyplňto.cz* bylo zrealizováno v září 2014. Otázky do dotazníku vznikly po realizaci rozhovorů. Částečně byla i podnětem pro vytvoření dotazníku témata, která se v rozhovorech se studenty učitelství s poruchou učení objevovala. I přestože je doba sběru dat takto široká, není překážkou pro jejich analýzu a interpretaci.

### 3.2.2 Výzkumný soubor

#### 3.2.2.1 Rozhovory

Výzkumný vzorek hlavní části výzkumu tvořilo sedm studentů a studentek učitelských oborů z různých fakult v České republice. Respondenti se věkově pohybují v rozmezí 21 až 29 let. Všichni měli v dětství diagnostikovanou specifickou vývojovou poruchu učení. Spojuje je studium učitelství, a to buď současné, zdárně ukončené nebo nedokončené. Konkrétní přehled respondentů, se kterými byly vedeny rozhovory, je uveden v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 - Výzkumný soubor: rozhovory

Student/ka	Věk	Specifická porucha učení	Vysoká škola	Učitelský obor	Ročník
Student A	25 let	dyslexie, dysortografie	PdF UHK, HK	D + ZSV, 2. a 3. stupeň	5. ročník
Student B	25 let	dyslexie, dysortografie	PedF UK, Praha	Ma + Ped. => ICT + Ped.	nedokončeno
Studentka C	23 let	dyslexie, dysortografie, dysgrafie	PdF UHK, HK	předškolní pedagogika	4. ročník
Studentka D	21 let	dysortografie, dyslektické projevy, zkřížená laterálita	PdF UHK, HK	ICT + Ma – 2. a 3. stupeň	3. ročník
Studentka E	29 let	dyslexie	PedF UK, Praha	první stupeň základní školy	ukončeno, Mgr.
Studentka F	21 let	dysortografie	PedF MU, Brno	první stupeň základní školy	2. ročník
Studentka G	21 let	dyslexie, dysortografie, dysgrafie	MFF UK, Praha	Ma + Fy – střední školy	2. ročník

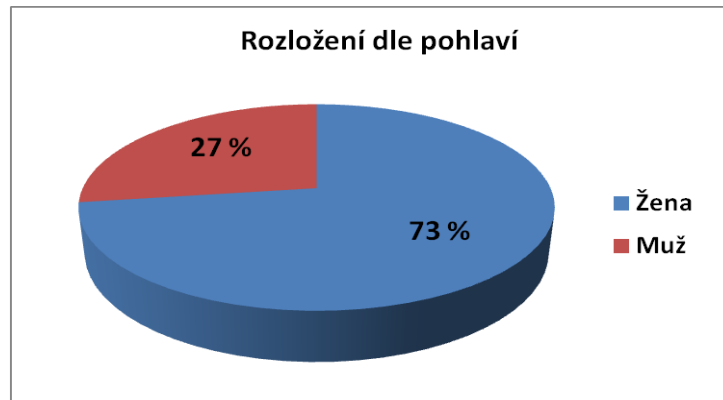
Respondentům byla přiřazena identifikační písmena abecedy (A až G) a dále v textu jsou nazýváni jako student či studentka, a to i když již v době realizování rozhovoru nestudovali. Seřazení jsou podle toho, v jakém pořadí s nimi byly rozhovory uskutečněny.



### 3.2.2.2 Dotazníky

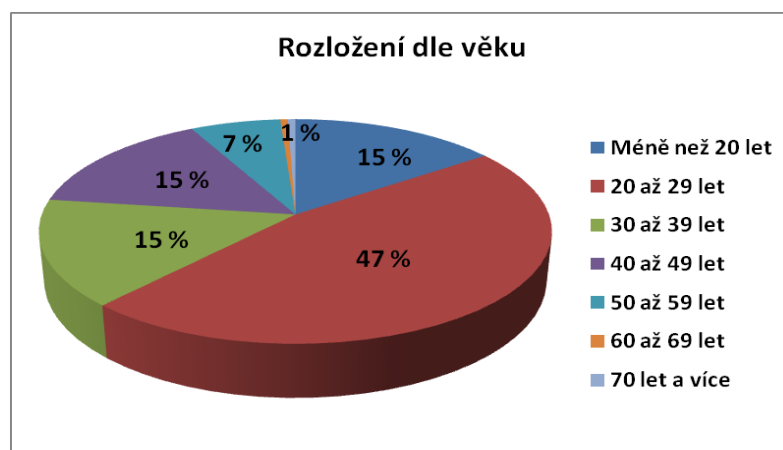
Doplňek hlavní části výzkumu tvoří data získaná z odpovědí osob užívajících internetové prostředí. Výzkumný soubor se tedy skládá z 364 vyplněných dotazníků. Z toho je 99 mužů a 265 žen, procentuálně znázorňuje rozložení pohlaví graf č. 1.

Graf č. 1 - Rozložení dle pohlaví



Věkově se jedná o vzorek, kde téměř polovinu dotázaných tvoří osoby ve věku 20 až 29 let. Podobné zastoupení mají respondenti ve věku pod 20 let, v rozmezí 30 až 39 let a 40 až 49 let. To činí přibližně 15 %. Osob ve věku 50 až 59 let se výzkumu zúčastnilo z celkového počtu zhruba 7 %. I toto zastoupení lze považovat za relevantní. Naopak kategorie nad 60 let jsou již velmi zanedbatelné. Lze proto spíše říct, že výzkumu se účastnily osoby od 0 do 59 let. Rozložení věkových kategorií je zobrazeno v grafu č. 2.

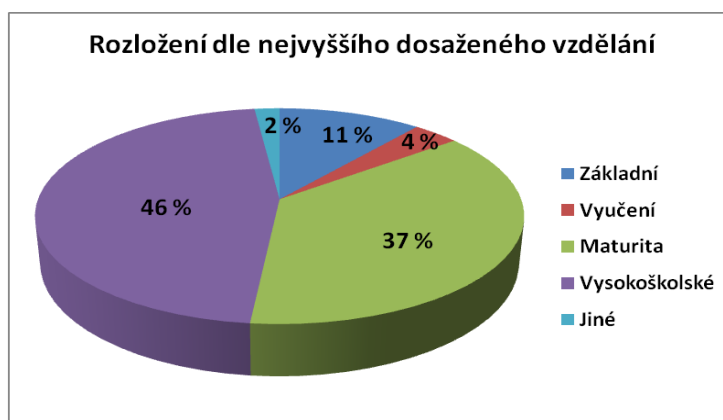
Graf č. 2 - Rozložení dle věku



Třetím určujícím prvkem pro zjištění toho, kdo se dotazníkového šetření zúčastnil, byla otázka týkající se nejvyššího dosaženého vzdělání. Zde tvoří téměř polovinu odpovědí

respondenti s vysokoškolským diplomem. 37 % patří osobám s maturitním vzděláním. Poslední významně zastoupenou skupinou jsou lidé s dokončenou školní docházkou. Ostatní kategorie jsou zastoupeny méně jak 5 %. Vše je opět znázorněno v následujícím grafu č. 3.

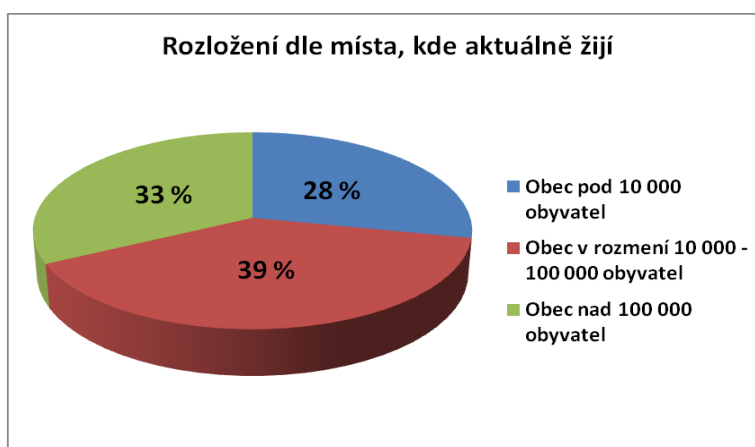
Graf č. 3 - Rozložení dle nejvyššího dosaženého vzdělání



Lze vznést domněnku, že největší zastoupení osob ve věku 20 až 29 let koresponduje se zastoupením osob s vysokoškolským vzděláním. Tuto hypotézu potvrzuje i zjišťování závislosti mezi jednotlivými otázkami pomocí portálu *Vyplňto.cz*.

Poslední identifikační otázkou bylo zjištění místa, ve kterém respondent aktuálně žije. Mírně převažují osoby žijící v obci v rozmezí 10 000 – 100 000 obyvatel. Jinak se ale dá říct, že zde je rozložení dotázaných rovnoměrné. Přehledně znázorňuje graf č. 4.

Graf č. 4 - Rozložení dle místa, kde aktuálně žijí



Z grafů vyplývá, že vzorek dotazníkového šetření není demograficky rovnoměrně zastoupen. Jedná se ale pouze o doplnění celého výzkumu. Výsledky budou brány v úvahu a budou analyzovány v následující části práce. Zároveň budou zahrnuty do závěrů celého výzkumu, budou interpretovány v souvislosti s výstupy analýzy rozhovorů.

### 3.2.3 Metodologie sběru dat

Jedná se o primárně kvalitativní výzkum, tudíž za hlavní zdroj dat byly zvoleny polostrukturované rozhovory. Ty byly vedené přímo se studenty a studentkami učitelství se specifickou poruchou učení. Každý rozhovor trval přibližně jednu hodinu a byl z něj pořizován audio záznam. Přílohou práce jsou dva přepisy rozhovorů se studenty. Lze do nich nahlédnout pro představu toho, jakým způsobem hovor probíhal. K dispozici v Příloze č. 1.

Samotné hledání vhodných respondentů probíhalo různými cestami: formou letáků vyvěšených na pedagogických fakultách, hromadnými emaily všem studentům učitelských oborů, sdílením výzvy přes sociální síť *facebook* a osobním kontaktováním skrz přátele a známé. Jako nejefektivnější způsob se nakonec osvědčila poslední varianta, a to přímé oslovení studentů učitelství s SPU, i když často zrealizována až přes několik dalších osob.

Druhá užitá metoda je kvantitativní. Jedná se o dotazník s osmi otázkami, který posloužil ke sběru dat z veřejnosti. Z toho byly dvě otevřené tematické, dvě uzavřené tematické a čtyři uzavřené demografické. Dotazník byl zveřejněn online na internetovém portálu *Vyplňto.cz* a zobrazován po dobu jednoho měsíce. Konkrétní znění a struktura otázek jsou uvedeny v Příloze č. 2. V tomto formátu byl dotazník respondentům předložen.

### 3.2.4 Metodologie zpracování a interpretace dat

Vzhledem ke koncepci celého výzkumu bude i zpracování dat probíhat převážně kvalitativní formou. Předkládaná práce při analýze vychází z publikace Hendla (2005): *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Prvotním krokem při zpracovávání získaných dat byl jejich přepis z audio záznamu do písemné podoby. Některé úseky z rozhovorů jsou doslovně využity v analytické části, a to především pro lepší vhled do problematiky.

Samotná obsahová analýza dat získaných z rozhovorů probíhala v několika fázích a vychází z principů zakotvené teorie tak, jak ji popisuje Hendl (2005). První etapou je kódování, nejprve otevřené. Z tohoto procesu vzniklo množství témat. Následným axiálním a selektivním kódováním vykryštalizovaly hlavní tematické oblasti. Tyto celky jsou detailně popsány v analytické části. Každá sama o sobě vypovídá o jednom fenoménu, který utvářel a stále utváří osobnost studenta učitelství se specifickou poruchou učení. Ale pouze všechny dohromady podávají ucelený obraz o zkušenostech, studiu a učitelování těchto osob. Pro vytvoření komplexního celku jsou využity další části analýzy dat.

Zpracování dat získaných pomocí dotazníku je jak kvalitativní, tak kvantitativní. Ke zřetelnějšímu znázornění jsou využity grafy vložené přímo do textu. Kvalitativní analýza

probíhá opět v několika fázích kódování. Zjištění mínění veřejnosti je užito jako doplnění dalších okolností, které tvoří celkový obraz budoucího učitele se specifickou poruchou učení.

Všechna analyzovaná data jsou propojena, kvalitativní i kvantitativní. Pomocí sekundární analýzy je vytvořeno shrnutí, tedy jakýsi koncept, který je závěrečným výstupem celého zpracovávání dat. Ten je poté interpretován v kontextu odborné literatury, české i zahraniční. Do vztahového rámce je také zařazena komparace nabízených služeb pro studenty vysokých škol s SPU a oblastí, které vyplynuly z analýzy. V závěru práce jsou diskutovány návrhy na inovace v oblasti podpory pro studenty učitelství s touto poruchou.

### 3.2.5 Úskalí výzkumu

Hlavní úskalí výzkumu se týkalo počátků při hledání respondentů. Veřejné výzvy nefungovaly tak, jak bylo původně předpokládáno. Nabídnout sebe jako materiál k výzkumu je náročný krok. Až cílená pobídka od přátel zapůsobila, že se respondenti ozvali s tím, že získali kontakt přes někoho dalšího. Tlak vyhovět žádosti přítele byl až signálem, proč jít se svou kůží na trh. I přestože by bylo dobré, že kdyby se ozvalo více studentů, kteří navštěvují střediska pro podporu vysokoškolských studentů se speciálními potřebami, nestalo se tak.

Vzhledem k tomu, že většina respondentů není aktuálně evidována mezi studenty se speciálními potřebami, nemají tudíž ani aktualizované psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Z počátku práce bylo zvažováno, zda studenty podrobit diagnostice. Cílem práce ale není zjistit testovými metodami úroveň respondentových schopností a obtíží, ale kvalitativně nahlížet na jeho subjektivní vnímání sebe samého, okolí, studia a učitelování. K ujasnění si tohoto stanoviska také dopomohl rozhovor se studentkou C, která v průběhu konverzace pověděla, že je ráda, že nemusí dělat žádné testy: „*Vadilo by mi asi víc, kdyby sem dostala teď test. Kdybychom si spolu nepovídali, dostala bych test, vyplnila bych ti ho a ty bys ho pak diagnostikovala beze mě.*“

Další limity se týkají dotazníku, který měl postihnout mínění široké veřejnosti. Výzkumný vzorek není reprezentativní, nelze tedy výsledky zevšeobecnit na celou populaci. Zároveň jsou otázky v dotazníku zjednodušeně formulované. Je užito obecné označení poruchy učení pro konkrétně specifické poruchy učení. Důvodem bylo lepší uchopení pro laickou veřejnost, pro kterou je označení porucha učení totožné s pojmem dyslexie. I přes tato rizika a v této podobě jsou výsledky dotazníku dobrým ukazatelem míst, na kterých je potřeba ještě zpracovat, a tabuizovaných témat, o kterých je potřeba informovat veřejnost.

Jedno úskalí vychází přímo z realizace rozhovorů. Jak bylo uvedeno výše, už to, že souhlasili, že o sobě budou vyprávět, bylo obtížným krokem. Proto se i v průběhu rozhovorů objevovaly momenty, kdy se respondenti ujišťovali, že data budou v práci prezentována anonymně, zpětně přemýšleli, co o sobě prozradili a zda je podle toho nemohou ostatní identifikovat. Studentům bylo nabídnuto, že jim bude před zveřejněním poslán přepis záznamu z rozhovoru a že mohou vyškrtat ty části, které nechtějí, aby byly použity.

S určitou mírou obav a nejistoty při rozhovoru také souvisí rozpaky, které se daly odvodit z neverbálních projevů respondentů. Jedná se o: smích, který odlehčoval téma; ironické poznámky; delší pomlky a přemýšlení; zakoktávání se a začínání věty znovu a znovu; protirečení si či obhajování přístupu osob k respondentovi. Formální analýze rozhovorů by mohla být věnována celá další kapitola. Tyto rozpaky mohly způsobit, že respondenti nebyli ve všech ohledech upřímní a je možné, že některé důležité aspekty svého života nesdělili. Na druhou stranu je nutné podotknout, že jedině pomocí rozhovoru přímo se sledovanou osobou bylo možné zachytit informace v autentické podobě.

### 3.3 ANALÝZA DAT

Tato část práce má dva hlavní celky. Nejprve jsou popsány výstupy z obsahové analýzy rozhovorů se studenty a studentkami učitelských oborů. Každé téma, které z rozhovorů vykryštovalo, je zde detailně objasněno a zároveň je pro lepší názornost doplněno o výňatky přímo z jednotlivých dialogů. Druhá část pojednává o výstupech z rozboru dotazníků vyplňovaných veřejnosti.

Cílem analýzy dat je najít odpovědi na výše položené výzkumné otázky. Zpracováním informací z rozhovorů a z dotazníků vznikne komplexní obraz studenta učitelství se specifickou poruchou učení. Zjišťovány budou okolnosti vysokoškolského studia, pedagogické praxe, využití podpory a přístup veřejnosti.

#### 3.3.1 Výstupy z analýzy rozhovorů

Seřazení následujících kapitol se snaží udržet chronologickou linku podle toho, jak se jedinec s jednotlivými oblastmi setkává v průběhu svého života. Na druhou stranu se ale všechna témata prolínají a nelze určit, co bylo dříve a co později. Toto propojení lze pozorovat ihned v první vytvořené kategorii. Cílem tohoto řazení je tedy snaha již nyní lehce nastínit možnou dějovou linii, která bude později vytvářena v sekundární analýze dat.

##### 3.3.1.1 *Rodiče jsou má minulost, přítomnost i budoucnost*

Téma rodiny se v každém rozhovoru objevilo několikrát. Rodina stojí jak na samotném počátku zjištění diagnózy, někdy i dávno před ní, tak i v jejím průběhu a nakonec ovlivňuje i budoucí jednání. Pro oblast rodiny byla proto vytvořena vlastní kategorie, protože i z rozhovorů vyplývá její důležitost. Níže budou prezentovány okamžiky, při kterých se respondenti o rodině a dalších příbuzných zmiňovali.

Mnohem více než to, jestli rodiče mají sami například potíže ve čtení, má na dítě vliv to, jakým způsobem rodiče (ale i širší rodina) přijmou jejich diagnózu a jak se k ní postaví. Je tedy nutné se zaměřit na to, co již bylo, tedy na minulost. Zde se liší odpovědi respondentů od těch nedůvěřivých, že by něco takového mohlo existovat přes ty neutrální bez jakýchkoliv následných opatření až po nelítostný dril, jehož cílem je zbavit se, pokud možno, všech obtíží. Studentka G citovala slova své babičky při sdělení diagnózy: „*Takové za nás neexistovalo! To jsou prostě jenom výmluvy!*“ U jedné respondentky zase pečlivá domácí příprava zapříčinila to, že paní učitelka u ní specifickou poruchu učení rozpoznala až v 5. ročníku základní školy. Vezme-li se v potaz povolání rodičů, tak se u respondentů objevilo zajímavé propojení: matka

učitelka – přísná – dřeli jsme, co to šlo VS. rodiče technici – „*Někdy si říkám, když to jsou právě rodiče, kterou jsou nepopsaný list, jako mí dva rodiče technici, že to je o dost lepší, jak když to je nějaká ambiciózní paní učitelka...*“ (studentka C).

Procvičování oslabených oblastí a pravidelné učení se doma, i když se jedná třeba jen o psaní diktátů navíc, bylo nepřehlédnutelnou součástí průběhu školní docházky respondentů. U některých s přestupem na druhý stupeň základní školy a příchodem puberty přestala pravidelná péče rodičů pokračovat. U jiných je pomoc využívána i nadále, a to i v průběhu studia na vysoké škole. Matka jako korektor chyb v seminárních pracích - přítomnost.

A kde lze vidět nádech budoucnosti? V následující citaci, kde jedna respondentka velmi výstižně vyjádřila sílu vlivu rodičů: „*I kdybych byla v pozici toho speciálního pedagoga, tak bych větší nároky kladla na rodiče, jak na to dítě. To dítě prostě s tím nic nemůže udělat. Ale ty rodiče, pokud makaj, tak všechno...*“ (studentka C)

### **3.3.1.2      *Vzpomínky z dětských let na školu a odborníky***

I když by se na první pohled zdálo, že tato kapitola je jen minulostí a nijak nesouvisí s tím, jak funguje dospělý člověk při studiu na vysoké škole. Je tomu právě naopak. A dvojnásob u někoho, kdo studuje učitelství a bude jednou třeba také učit na základní nebo střední škole. Zkušenosti, které respondenti získali během svého dětství v souvislosti se školou a celkovou odbornou pomocí, je formovaly a doplňují rámeček jejich současného nazírání na svět, školství a práci s dětmi vůbec (těmto tématům se bud práce věnovat později). Tato kapitola je tedy celá věnovaná právě této problematice a v určitých oblastech zabíhá do podrobnějších detailů. Cílem je, aby pak později vytvořený obraz toho, kdo je to student učitelství se specifickou poruchou učení, byl kompletní.

#### ***Zkušenost s odbornou pomocí***

Na počátku jakékoliv specializované školní práce stojí návštěva respondentů v pedagogicko-psychologické poradně (dále PPP). Pobídka kontaktování odborné pomoci přicházela nejčastěji ze strany učitele na základní škole. Další spolupráce s pracovníky PPP je různorodá. U všech je patrná pravidelná kontrola kvůli ověření a prodloužení platnosti diagnózy. V průběhu druhého stupně základní školy ochabuje potřeba vyhledávat odbornou pomoc, u některých se vrací v 9. třídě s blízcími se přijímačkami a přestupem na střední školu. Další vlna zvažování, zda využít možnosti podpory od odborníků, se pak objevuje před maturitní zkouškou. Jak v 9. třídě, tak i před maturitou, se respondenti rozhodují i v souvislosti s otázkou, zda okolí, v tomto případě především pedagogům, sdělit své potíže. Tématice přiznání se okolí je věnován prostor v následujících kapitolách.

### ***Zkušenosti s péčí učitelek a učitelů***

Na spolupráci s poradnou úzce navazuje aplikování doporučení přímo ve škole. Zde velmi záleželo na možnostech samotných pedagogů a pedagožek či dalších odborníků pohybujících se ve školství. Opět z výpovědí respondentů vyplývá pestrá škála přístupů. Většina jich vnímala změnu v určitých předmětech, v hodnocení nebo v poskytnutí speciálně pedagogické péče mimo rámec běžných vyučovacích hodin. U dvou respondentek ale k žádné změně dle jejich vyjádření nedošlo. Shodou okolností byly obě dvě diagnostikovány až ve 4. a 5. třídě, a poté ihned přešly na víceleté gymnázium. Tam ale nevnímaly vstřícné prostředí, kde by mohly získat speciálně pedagogickou péči. Dle slov studentky F: *„Tam měli takovej přístup, že jako ani moc nepřijímali ty papíry z těch poraden. (...) Tam se to nějak neřešilo.“*

Pokud byla realizována mimo výuková speciálně pedagogická péče, jednalo se nejčastěji o skupinové reedukace specifických poruch učení. Respondenti je nazývají jako *doučování, cvičení* či *zvláštní hodina*. U všech tato setkávání skončila s přechodem na druhý stupeň základní školy. Nápravu SPU vedl nejčastěji učitel či učitelka českého jazyka působící na dané škole, objevil se ale i pedagog odjinud, který pracoval se žáky napříč školami. U jedné respondentky, které nebyla poskytnuta žádná péče v rámci školy, byly alespoň pravidelné individuální reedukace SPU realizovány přímo speciální pedagožkou v PPP.

### ***Zkušenosti s úpravou podmínek***

Kombinací s výše uvedenými nápravami byl i individuální přístup uplatňovaný přímo ve výuce. Nejčastěji v předmětech český jazyk a cizí jazyk, někdy i v naukových předmětech bylo přihlíženo k obtížím respondentů. Jindy ale ani na základní škole nebyl brán ohled na specifickou poruchu učení. Například studentovi B nebyla poskytnuta možnost upravených podmínek ve výuce německého jazyka: *„Paní učitelce XY to bylo dosti jedno.“* Po přechodu na střední školu mají pak respondenti možnost srovnání různých přístupů a možností upravených podmínek pro vzdělávání. Předkládaná práce se k postoji pedagogů k respondentům jako žákům a žákyním s SPU ještě vrátí v další části věnované celkově přístupu okolních osob.

Co se týká známkování respondentů, tak většina ze zkoumaných jedinců mívala na vysvědčení trojku z českého jazyka, podobně i z cizích jazyků byli známkováni v rozmezí dvě až tři. Stejný scénář se opakoval většinou i na střední škole. Často jejich učitelé a učitelky uplatňovali systém vyvažování známky. Obsahově hodnotili za jedna, gramaticky za pět, takže celkově získali za tři. Úpravu podmínek u maturitní zkoušky využily pouze dvě respondentky, kdy u jedné šlo o navýšení časové dotace a u druhé o možnost psaní slohové



práce na počítači. Další respondentce bylo sděleno, že na úpravu podmínek nemá nárok. Jiná se zase o diagnostikovaných poruchách na střední škole vůbec nezmiňovala, a v rozhovoru pak sdělila, když se zamýšlela nad tím, co by bylo, kdyby o potížích pedagogům řekla: „*Třeba bych líp odmaturovala,...*“ (studentka D).

### **3.3.1.3 Co na mě říkáte?**

Reakce lidí na to, když se dozví, že člověk má specifickou poruchu učení, jsou různorodé. Vztahy s lidmi to může komplikovat, anebo i sblížovat. Z rozhovorů byly analyzovány momenty, které se takových situací týkají. Osoby, které se v životě respondentů pohybovaly, byly pro přehlednost rozčleněny do několika skupin. O rodině a jejím přístupu k jedinci s poruchou učení bylo psáno hned v první kapitole. Proto se nyní práce zaměří více na další osoby, se kterými respondenti a respondentky přišli během svých studií na základní a střední škole do kontaktu, a které je určitým způsobem formovali a ovlivnili v jejich další vzdělávací i životní dráze.

#### ***Neutrální odezva od spolužáků***

Co se týká přístupu spolužáků na základní škole, tak se všichni respondenti shodují v tom, že když byl ve škole ještě někdo další se specifickou poruchou učení, tak na tom byl mnohem hůře než oni sami. Většina z nich se také shoduje, že spolužáci jejich úlevy brali bez problémů, i když si neuvědomují, že by tehdejší učitel důvod, proč zrovna oni píšou doplňovačku místo diktátu, žákům vysvětlil. Studentka E má ale opačnou zkušenost a říká: „*Na rovinu jim řekla, jak to je. Že prostě každé jsme jiné. Vzala to do důsledku, že třeba někdo neumí počítat tak rychle a někdo zas neumí udělat kotrmelec hned a že mu to chvíli trvá. A že tak to je i v češtině, že to prostě neumíme hned.*“

Přístup spolužáků k jejich poruše vnímají respondenti veskrz neutrálně. Až na jednoho jedince, který mluví o tom, že jeho porucha učení byla vnímána přímo jako defekt: „*Na základce mi říkali, že jezdím na „dýzl“.*“ – „*Co to znamená?*“ – „*No, dys!*“ (student A). Pomoc s výukou, úkoly nebo chybami, které souvisely s jejich specifickou poruchou učení, respondenti od svých spolužáků nezažili ani nevyhledávali. Jedna respondentka se ale i přesto zmiňuje o tom, že: „*Měla jsem kamarádky, které mi kreslily obrázky do čtenářského deníku... Nebo jsem měla kamarádku, která mi psala hezké nadpisy do sešitu.*“ (studentka G)

#### ***Pedagogové jinak na základní a jinak na střední škole***

Přístup jednotlivých pedagogů na základní a střední škole velmi souvisí s jejich aplikací nápravných metod a upravených podmínek pro vzdělávání. Zde je i často odlišný

přístup učitelů na prvním stupni, na druhém stupni a na střední škole. Objevují se jak pozitivní reakce, tak i striktně odmítavé či zesměšňující a urážející. Na prvním stupni ZŠ, pokud učitel poskytoval žákovi uzpůsobené podmínky výuky, tak byl i celkově přístupný k jeho potřebám. I když i zde student A popisuje, že situaci nevnímal jako příjemnou: „*Pomáhala mi, (...), ale vždycky jsem se cítil tak trochu vyčleněn, když se psal diktát.*“ Také studentky E a C se shodují na zážitku, že způsob reedukace poruch učení ze strany učitelky jim více ubližoval, než pomáhal: „*Jako tady si to natoč, takhle to drž... (...) Tak já jsem dlouho nevydržela psát. Víím, že mě vždycky chytaly křeče a že to byl pro mě voprůz.*“ (studentka E). A druhá zkušenost: „*To bylo hodně nepříjemný, protože vlastně všechny děti se učily psát, a mně vždycky: Tak nám smaž tabuli... Nesměla jsem na výtvarce kreslit. (...) Prostě jsem tam dvě hodiny seděla na židli a koukala na to, jak ostatní děti si můžou kreslit...*“ (studentka C)

Na druhou stranu potkali při studiu během ZŠ a SŠ učitele, kteří k nim přistupovali vřele a snažili se jim pomoci a vzdělávání ulehčit. Příkladem je třeba učitel matematiky na SŠ u studentky F nebo učitel německého jazyka u studentky G (oba učitelé na střední škole). Co se týká změny v přístupu pedagogů při přechodu na SŠ, tak někteří popisují, že nemělo smysl o tom s učiteli mluvit, jiní zase, že to neřekli záměrně: „*Nevím, jakým způsobem by to tam probíhalo. Jak by se k tomu postavili ti profesori... Takže už jsem nechtěla být jiná.*“ (studentka E). Zde se ukazuje problematika studia pedagogického oboru. Studentka E totiž vystudovala střední pedagogickou školu. Nebo se o tom zmínili, ale pedagogové si nevěděli rady nebo to nebrali v potaz. Další mají naopak pozitivní reakce, mnohem přístupnější než na základní škole. Student B dokonce říká: „*Tam to bylo jako taková kouzelná formule. (...) Prostě jakmile jsem řekl, že jsem dyslektik, tak: Ježíšmarja, dobře dobře, tak teda ti dám dvojku.*“

O tom, že i svou osobností a dalšími schopnostmi lze okolí ukázat, že specifická porucha učení není výmysl a že to neznámá, že by člověk byl líný nebo hloupý, se přesvědčila respondentka G. Vypráví o své fyzikářce, které v kontaktu s ní došlo, co to znamená, když někdo trpí specifickou poruchou učení. Studentka G říká: „*Viděla, že já jsem hodně šikovná a to...počítání příkladů mi jde dobře. (...) A ona nechápala prostě, že nejsem hloupá, nejsem blbá, ale nejde mi to, i když se budu hrozně moc snažit. A to jí možná doplo...*“.

### ***Nepříjemné reakce od přátel***

I od přátel a dalších blízkých osob se někdy respondenti dozvídají nemilé komentáře. Studentku D její kamarád velmi rád upozorňuje, když udělá v textové zprávě pravopisnou chybu. Student A má zase kamarádku, která označuje osoby se specifickou poruchou učení pojmem „*dysblbec*“, i když ví, že její kamarád tuto poruchu má diagnostikovanou.

### ***Pomocná ruka od partnera, ale stejně se za to stydím***

Poslední zmíněnou skupinou osob jsou partneři a partnerky respondentů. Někteří mluví o pomoci, a to jak konkrétní (například s opravami), tak i obecně psychické. Studentka C mluví o svém partnerovi, který na ni nijak netlačí, a protože pracuje s dětmi se sluchovým postižením, tak jí říká: „*Já tě nebudu učit slyšet.*“ Je tu ale i ostych ze čtení u respondentky D, která o partnerském vztahu vypráví takto: „*(...) před přítelem nerada čtu, protože čtu pomaleje a zasekávám se na těž...těžších slovech a slabikuju je, a je to pro mě takový nepříjemný, no.*“

### **3.3.1.4 Jmenuji se XY a jsem dyslektik**

Předchozí kapitola se zabývala tím, jak k respondentům přistupovalo okolí. Tato kapitola se zaměří na to, co předcházelo tomu, že se ti druzí dověděli o jejich poruše. Nejdříve se zaměříme na to, jak respondenti mluví o již proběhnutém přiznání, a poté na to, jak o odhalení smýšlí v souvislosti s budoucím učitelským povoláním.

#### ***Komu jsem to řekl?***

Na základní škole bylo sdělení o poruše v kompetenci rodičů, často i sám vyučující byl tím, kdo si všiml, že něco neběží tak, jak má. Na střední škole toto odhalení přešlo do rukou samotných aktérů, a ti si s tím již naložili různě. Někteří přiznali, jiní ne. O tom, jaké to mělo důvody a důsledky, bylo psáno v předchozí kapitole u přístupu pedagogů. Pro připomenutí: u studentky E zamlčení poruchy vyučujícím souviselo s vlastním sebevnímáním jako učitelky. Zlomový bod pak nastává u přijímacích zkoušek na vysokou školu. Při přechodu na střední školu ještě někteří stále svůj „papír z poradny“ vytáhli, ale při vstupu na vysokou školu řada z nich zůstala doslova „v utajení“. Studentka C situaci vnímá tak, že když někdo prošel střední školou, tak projde i vysokou: „*Takže pokud už někdo udělá střední školu, tak nepředpokládám, že by mu na vysoké škole začali ubližovat.*“

V průběhu vysoké školy nastaly u některých z respondentů komplikace, které je v podstatě vyprovokovaly k akci, aby se o obtížích zmínili. Bohužel v této situaci bylo často jejich volání o pomoc už marné. Naopak studentka F využila možnosti odborné podpory pro studenty se speciálními potřebami na VŠ a je se svým přiznáním naprosto spokojená. Více o jejím názoru na odbornou pomoc na vysoké škole v následujících tématech.

#### ***Komu to ještě řeknu?***

V rozhovorech se studenty se téma kolikrát dostalo k otázkám: A co dál? Povím o specifické poruše učení a obtížích, které přetrvávají i nyní, lidem ve svém okolí? Povím o tom budoucímu zaměstnavateli? Povím to kolegům a kolegyním? A co žákům a žákyním,

studentům a studentkám? Ve všech těchto skupinách se objevují u respondentů obavy. Každý se alespoň u jedné, ne-li u všech, obává negativního dopadu.

Studentka E popisuje názor na zaměstnávání osob s SPU a říká: „*Degradovalo by mě to... V dnešní době stoprocentně, protože na jedno místo se hlásí neskutečný množství lidí, tak proč si vybírat někoho, kdo má nějakou vadu, která má...nebo může mít...může přidělat problémy.*“ Svým kolegům pedagogům by student A o sobě pověděl, ale až kdyby nastala nějaká situace, při které by byl nucen se hájit: „*Nechlubil by se s tím, ale když by na to přišlo, tak mi nedělá problém to někomu říct. Jako že jsem dyslektik..., prostě mezi řečí. Ale ne jako: Ahoj, já jsem A a jsem dyslektik.*“ Z toho, že by se informace dostala k rodičům žáků, má obavy studentka G: „*Jednou se něco poví a někdy si možná urychleně udělaj vlastní názor... A pak si můžou stěžovat u ředitele, no.*“ Komunikaci s rodiči na toto téma si dokážou dvě respondentky představit v souvislosti s tím, kdyby i děti těchto osob měly SPU: „*třeba kdyby byly třídní schůzky a nějaký dítě by tam mělo třeba nějakou tu dysgrafii nebo dys-něco, a já bych se o tom bavila s tím jeho rodičem, tak tomu bych to možná řekla, takovýmuhle rodiči...*“ (studentka F). A druhá reakce: „*Ano, s rodičema. Protože některý ty rodiče se ptaj, jestli třeba jejich dítě není hyperaktivní nebo jestli nemá nějakou poruchu. Jestli jako já to dokážu nějakým způsobem vidět jako učitelka...*“ (studentka E).

A poslední skupinou, o které bylo v rozhovorech hovořeno, jsou žáci a studenti. Respondenti popisují jak obavy, tak i přínosy, k čemu by mohlo být dobré, že žákům a žákyním poví o poruše. Studentka D říká: „*Asi bych jim to neřekla. Není to třeba v tom, že bych se za to styděla. Ale bála bych se, abych...abych třeba neshodila nějakou autoritu svoji...*“ Studentka F: „*S těma dětma možná jo, zase ti by jako viděli, že třeba paní učitelka taky měla nebo má takovýhle problémy. Jako kdyby, že v tom nejsou samy.*“ Proti tomu studentům o důvodu svých potíží povědět je respondent A: „*Asi bych to dokázal přečíst tak, aby to nepoznali. A myslím si, že to...by to stejně nemělo žádný význam.*“

### **3.3.1.5 Mé silné stránky**

Tato kapitola propojuje celou vzdělávací dráhu dohromady. Zásady, které jsou zde popisovány, platily během základní a střední školy, ale respondenti si je přenesli i na vysokou školu. V podstatě až v období studia vysoké školy si jedinci dokázali plně uvědomit, ve kterých oblastech učení vynikají a jaké používají kompenzační mechanismy a strategie, aby překonali ty sféry, které jim dělají při studiu potíže. Z rozhovorů tato témata vyplynula.

#### **Co se mi dařilo ve škole?**

Z analýzy rozhovorů vyplynuly aspekty, ve kterých byli respondenti během studia úspěšní. Jedná se o čtení. A to paradoxně i u osob s poruchou čtení (dyslexií). Několik

respondentů se shoduje na tom, že čtení knih potichu pro sebe je bavilo už na základní škole a přečetli řadu knih. Tento moment považují za důležitý ve svém celkovém přístupu ke studiu. Zároveň si tím také rozšiřovali slovní zásobu a nevědomky napravovali poruchy čtení. Svou vášeň ke knihám předvedl v průběhu rozhovoru i student B: „*No, a pak jsem si taky hodně četl.*“ - „*Jako...?*“ - „*Pod lavicí.*“ (směje se a vyndá knihu, kterou drží pod stolem) - „*No jo, teď taky čteš.*“ S poruchou se u respondentů pojí ale jiné čtenářské obtíže, týkající se například psaní čtenářského deníku či čtení nahlas a správně. O tom více v následující kapitole.

Dalším jevem, na kterém se několik respondentů shoduje, je, že si nepotřebovali psát poznámky z výuky. Někteří nepotřebovali, někteří by to nestíhali, jiní by to pak po sobě stejně nepřečetli. Výsledkem u všech je, že jim postačil výklad v hodině. V tomto duchu pokračují i při studiu na vysoké škole. S tím také souvisí, že většina z nich považuje za příjemnější ústní formu zkoušení. Vnímají, že jejich verbální schopnosti jsou na výši a pomáhají jim při zvládnutí zkoušek. „*Jak říkám, já všechno doháním mluvením.*“ (studentka C). Když mohou, tak volí způsob odevzdání seminární práce ústní prezentací před třídou, než aby posílali tištěnou verzi textu. S tím také souvisí schopnost improvizace a fantazie, kterou respondenti u sebe vnímají. Dva respondenti dokonce přispívali svými nápady do školního časopisu.

### ***Co mi pomáhá při učení?***

Text se nyní zaměří již na konkrétní strategie učení, které respondenti využívají, a to především na vysoké škole. Prvním velmi důležitým tématem je, jakým způsobem zajistit, aby člověk neměl tolik chyb v seminárních či závěrečných pracích. Všichni respondenti využívají na prvním místě počítač, někteří dokonce specializovaný počítačový program. Ani to ale často nestačí, a tak přistupují k pomoci druhé osoby. Jedná se jak o rodiče, tak i o přátele, partnery a spolužáky. Jedna respondentka mluví dokonce o jakési sebekontrolě, kterou musí mít, aby v boji s gramatikou vyhrála.

Z dalších mechanismů, které respondentům pomáhají při studiu, je delší čas. Studentka C říká: „*Prostě abych já odvedla 100% výsledek, potřebuju dostatek času. (...) Sedí nás tam padesát. A pak jich 49 odejde a já tam klidně 20 minut sedím sama.*“ Nejen delší čas na psaní testu, ale také delší čas na učení se na zkoušky. U dvou studentek se objevila podobná strategie jakéhosi přepisování poznámek a toho, co mají umět. Studentka D si své poznámky z hodin přepisuje především z toho důvodu, že by je jinak po sobě později nepřečetla. Studentka G přepis používá jako způsob učení se: „*Když se učím věty s důkazy, tak si je přepisuju. Jak blbec, klidně dvacetkrát. (...) Jako fakt jako blbec řádek po řádku a snažím se to dostat do té ruky.*“ Na závěr ještě

jeden mechanismus studenta A, který užívá barevné zvýrazňovače při učení se na zkoušku: „Mám přiřazené barvy k určitým typům. Letopočty zvýrazňuji jinou barvou než jména a události.“

### ***V čem vidím výhody?***

O tom, že respondenti některé obtíže při studiu nepřičítají specifickým poruchám učení, bude psáno níže. Obecně nepovažují specifickou poruchu učení jako překážku ve studiu ani v životě. Studentka C říká: „Nevnímám to jako bariéru. Dokážu vždycky najít člověka, kterej vedle mě tu bariéru eliminuje.“ Někteří popisují, jaké vnímají výhody SPU: „Jako nechci moc prudit nebo něco takového, ale někdy se mi zdá, že mám lepší gramatický výstup, než mí bývalí spolužáci, kteří vždycky psali super diktáty, ale jak už to nikdo po nich nechce, nijak si to neopakují, tak prostě ta gramatika se jim fakt jako zhorší.“ (studentka G). A studentka C: „Naopak беру to, jaká jsem, za strašně velký plus. Jako protože, k čemu mi tam bude paní učitelka ve školce, která umí číst a perfektně prostě ovládá pravopis, a pak před těma dětma jako stojí a jako co. Já je ovládám hlasem...umím pracovat s hlasem.“

### ***Pozitivní přístup k sobě, specifické poruše učení a k učitelství***

I přes nejrůznější překážky, popisované obavy a komplikace při studiu se dokážou respondenti na sebe, poruchu a svou budoucí učitelskou kariéru podívat s nadhledem a pozitivním přístupem. Respondenti dokážou o sobě a svých výkonech mluvit v pozitivním duchu. Popisují, v čem jsou dobří a co umí. V podstatě vypichují určitou dovednost, na kterou jsou pyšní, mají ji na sobě rádi a často jí i přičítají to, že to dotáhli tak daleko.

O některých, jako jsou verbální schopnosti nebo vynikající schopnost improvizace a využití fantazie, se psalo dříve v textu. Příkladem byla studentka C, která využívala svých dobrých komunikačních dovedností při studiu a především jednání s učiteli: „Ale většinou se dalo s těma učitelemá tím, že dobře mluvím, takže se na tom dalo domluvit.“ Nebo druhá možnost, jak využít své vysoké verbální úrovně pro překonání náročných zkoušek na VŠ: „Já jsem se snažila užít ten selskej rozum a říkala jsem si: To okecáš. To prostě okecáš. Už si to čteš potřetí. To okecáš.“ (studentka E). O svých schopnostech, které jsou důležité pro studium učitelského oboru, mluví i respondentka G: „Ale i já cítím, že mé schopnosti, které mám, jako inteligence, komunikativnost, empatie a mnoho jiných...že...Já cítím, že v tomhle oboru budou naplno využity.“

A je nutné nezapomenout na celkovou touhu být se a vyhrát. U respondentů je patrná průbojnost, kdy i přes řadu překážek během studijní dráhy na cestě za jejich snem stát se učitelem nebo učitelkou, bojovali a nevzdali to. Studentka C je toho názoru, že „když se bude makat, tak se dá eliminovat všechno“. A proto když mluví o svém cíli do budoucnosti, tak říká: „sice nemůžu fungovat na tom prvním stupni, ale do té první třídy já si je dokážu vypilovat“

(studentka C). Výstižně svůj přístup k životu shrnula studentka G: „*Ono to je tím, že člověk si může vybrat. Je na nějaké situaci a buď to jí přijmu, že to tak je, nebo ji přijmu a budu se snažit z toho vytěžit co nejvíc, nebo ji budu věčně odmítat, ale nezbavím se jí tím, že ji budu odmítat nebo že ji budu ignorovat. Prostě je to tu tak, nějak mám rozdané karty a už musím jenom vyhrát.*“ (studentka G)

### **3.3.1.6 Mé slabé stránky**

Tato kapitola je opět specifická tím, že propojuje základní, střední a vysokou školu. Řada obtíží totiž u respondentů přetrvávala po celou dobu jejich školní docházky až po vysokoškolská studia.

#### ***Co mi nejde?***

První potíže, které studenty a studentky s SPU potkaly, se týkaly jejich mateřského jazyka. Typické jsou problémy se čtením nahlas před druhými lidmi. Tato obtíž respondentům zůstala po celou dobu studia. Když mohou, raději se této činnosti vyhnou i na vysoké škole. Podobně je tomu i s chybami v psaných textech. Na základní a střední škole to byly slohy, které je trápily a ze kterých dostávaly špatné známky. Na vysoké škole to jsou seminární a závěrečné práce. Podobné propojení mají jejich obtíže v cizích jazycích. Tam také souvisí úroveň jejich znalostí s tím, jak k nim přistupovali učitelé na základní a střední školy a jak jim pomáhali obtíže překonávat. Na vysoké škole pak byl cizí jazyk pro některé doslova boj. Příkladem je student B a jeho komplikace se zkouškou z německého jazyka: „*A? Jak to tam šlo? - (kroučí hlavou, že ne) - Nešlo... (...) A šel si ke zkoušce? - Ke zkoušce jsem šel... asi třikrát...*“

U tří respondentů se objevuje zajímavý prvek, a to, že si při čtení nebo i učení domýšlí jména postav. Studentka E o tom mluví takto: „*Ono to začíná na A a je tam napsaný Akeškin, tak je to pro mě Akeš nebo něco... Prostě něco zkráceného, upraveného. A já vím, když vidím to slovo, tak je to to moje.*“ To jim pak působí problémy, pokud někteří vyučující jsou podrážděni z toho, že se dotyčný nenaučil správně jméno osobnosti. Také si přetváří cizí pojmy a definice.

Typické jsou také problémy s pomalým tempem psaní, například zápisků z přednášek nebo i při testech. S tím souvisí vyšší míra stresu a náročnější práce s časem. Respondenti dále mluví o chybách z nepozornosti. Musí si to po sobě znovu přečíst, ale často ani při kontrole chybu nenajdou. Pak využívají pomoc jiné osoby či počítačového programu. Řadě z nich se plete pravá a levá. Mluví například o problémech při řízení vozidla.

#### ***Potíže v předmětech v rámci studia učitelského oboru***

Některé potíže více než jiné zasahují do předmětů, které jsou povinnou součástí studia učitelského oboru. Čitelně psát a namalovat obrázek tak, aby bylo poznat, o co se jedná, je

první problém. O dost náročnější to ale je, pokud máte předmět s názvem Krasopis. O tom vypráví studentka E: *„Ze mě šileli... My jsme vlastně měli krasopis, jako jednu ze zkoušek, součást. (...) Já jsem si v jednu chvíli uvědomila, že jako učitelka bych měla psát správně. Takže jsem se učila opravdu v těch písankách takhle ty písmenka. Jenže mě to pak šlo všechno doleva...“*

Celkově složit zkoušku z českého jazyka na vysoké škole bylo pro několik respondentů velmi náročné a v určitých situacích téměř nepřekonatelnou překážkou. O tom více pojednává kapitola o studiu na vysoké škole.

Podobně jako krasopis je u dvou respondentek obtíž s plněním předmětu hra na hudební nástroj. Dvě studentky totiž mají problém se čtením not. Obě hrají na klavír, ale ani jedna neumí číst v notách. Studentka C říká: *„Jako všechny paní učitelky mám jeden neduh. Co se týká dys, to bude velmi zajímavé o tom psát. Neumím noty. Ale hraju už šest let na klavír.“* A studentka F si stěžuje: *„A teďka to je na škole vlastně jako povinné předmět, klavír... Takže to je fakt skvělý, no...“* Respondentky si potíže uvědomují a říkají, že by nemohly být profesionálními klavíristkami. Aktuálně tuto skutečnost nevnímají jako problém.

### **3.3.1.7 Zážitky ze studia na vysoké škole**

Důležitou součástí rozhovorů s respondenty bylo téma vysoké školy. Někdy tím hovor začínal, jindy končil, ale vždycky jej i po celou dobu protínal.

#### ***Chci studovat učitelský obor a chci učit!***

Na počátek je třeba zmínit úskalí, která respondenty potkala už při přechodu ze základní na střední školu. Z důvodu špatné známky z českého jazyka jeden respondent napoprvé nezkusil přijímací zkoušky na gymnázium. Druhému zase z důvodu poruchy dle jeho slov nebylo umožněno jít k přijímacím zkouškám na víceleté gymnázium. Podobně i samotný výběr vysoké školy nebyl pro všechny studenty jednoznačný. Studentku C specifická porucha učení ovlivnila při výběru oboru na vysoké škole: *„Taky jsem si vybírala podle toho, že asi do školy bych nemohla jít učit. Kvůli dysporuchám by to nebylo vůči těm dětem fér.“*

Na tož pak cesta za svým snem. Příkladem je studentka G, která sice říká: *„Začnu tím, že učit jsem vždycky chtěla.“*, ale pak popisuje studium na dvou jiných vysokých školách, než se začala věnovat učitelskému oboru. Ony vysoké školy byly obě dvě zaměřené technicky, stejně jako byl středoškolský start pro studenta A nejprve technický, a až poté gymnaziální.

Přijímací zkoušky na daný učitelský obor byly pro každého respondenta jiné, každý se s nimi vypořádal odlišně. Všichni ale zabojovali a vyhráli. S ústním pohovorem neměl nikdo z nich potíže. U některých se objevila přijímací zkouška z českého jazyka. I s tou se zvládli vypořádat, většinou z toho důvodu, že to byla jen jedna z více částí celého přijímacího řízení.



Téměř všichni respondenti chtějí po dokončení studia jít do praxe a učit. Jen u dvou je situace odlišná: První respondentka již sice učí, ale vyměnila základní školu za mateřskou školku. Ztratila iluze v průběhu studia (po vyhození ze školy – více níže): „*Po návratu na vysokou školu, kdy do třetíáku jsem to studovala, že mě to baví a chci to udělat, tak ve čtvrtáku jsem totálně ztratila iluze a už jsem to z donucení dodělala.*“ (studentka E). U druhého respondenta je situace také komplikovanější, a to vzhledem k tomu, že se mu jeho studijní dráha učitele už uzavřela. Respondent B o práci s dětmi mluví nyní takto: „*Jako ne, že by mě to nebavilo, ale prostě... (...) Já jsem se s tím smířil, že s nima nepracuju.*“

### **Co mě žene kupředu?**

Nyní se práce více zaměří na to, s jakými reakcemi se respondenti na vysoké škole setkávali, nejprve ty pozitivní. Studentka F, která od počátku svého studia na VŠ využívala služeb střediska Teiresiás, byla překvapena pozitivním přijetím od nynějších vyučujících: „*A tady to kupodivu profesori docela jako dost berou, což se jako divím, že prostě u člověka, kterej se chce stát učitelem, tak berou nějakou jako tuhle...prostě dys-věc.*“ Dále popisuje, jakým způsobem středisko komunikuje s vyučujícími a s ní: „*Já jsem pořád v kontaktu s jednou slečnou a vždycky po každém semestru jí píšu, jak dopadly zkoušky a jestli byl s někým problém a tak.*“ (studentka F). Učitelé získávají informace od střediska, jaké mají v kruhu studenty, které obtíže by mohly nastat. A jsou rovnou vyzváni k tomu, aby s daným studentem osobně projednali úpravu podmínek, způsob hodnocení atd.

Student A také popisuje kladnou reakci vyučujícího na dějepisném semináři, i přestože nebyl v žádné evidenci studentů se specifickými vzdělávacími potřebami: „*Když jsme měli předčítat texty po odstavcích, a pak jsme je rozebírali, jako historický rozbor textu, tak jsem učiteli řekl, že mi čtení nahlas dělá problémy a pak mi ten text nedává smysl, když ho čtu nahlas.*“ Vyučující mu vyšel vstříc a vyhověl jeho požadavku. Studentka G o své katedře a vyučujících, kteří pomůžou, mluví pozitivně: „*Oni vědí, co s tím, vědí jak. Kdyby někdo chtěl studovat tenhle obor, tak v tom není vůbec problém.*“

I solidarita spolužáků může být pomocnou silou, která žene studenty kupředu, a s jejichž pomocí zvládají snáze překonávat nástrahy studia na vysoké škole. Studentka D si občas nestihá zapisovat při přednáškách to, co vyučující vykládá. Takže situaci řeší takto: „*Něco, co jsem nestihla, tak jsem si půjčila od ostatních.*“ (studentka D)

### **Co mě brzdí?**

Respondenti mají ale i negativní reakce. Některé souvisí s tím, že o poruše nikomu neřekli, a pak se museli potýkat s následky, které byly obtížemi způsobeny. Jiné zase o poruše

sice pověděli, ale až v situaci ohrožení, například při zkoušce. Studentka D byla upozorněna na chybu ve slově a své pocity komentuje takto: „*Ale bylo mi to takový ne jako...jo, nepříjemný, že prostě vím, že mám tuhle poruchu a že se mi to občas stane. A že jako...když na to upozorněj, tak je to takový nepříjemný.*“ Nepříjemnou zkušenost s upozorněním na množství chyb v diplomové práci zažila studentka E při obhajobě. Řekli jí, „*že tam zůstaly a že jich bylo jako poměrně, na to že jsme učitelé, tak dost.*“ A někdy se studenti shodují, že jim jejich chyby v seminárních pracích prošly jen proto, že je vyučující vůbec nečetli...

Tématem hovorů také byly problémy se čtením not, a to u dvou respondentek. Až na vysoké škole se studentka C setkala s tím, že spolužačkám vadilo, že má jiné podmínky než oni, a říká: „*Kolegyně to braly jako diskriminaci, že mám prostor si to připravit.*“ Z jejich reakce byla překvapená. Naopak studentka G je v těchto věcech v kontaktu s druhými lidmi velmi otevřená a sama se dokonce snaží pomoci lidem s poruchou učení. Má naplánovanou schůzku se spolužákem, který má stále na vysoké škole problémy a neví si sám rady. Respondentka G říká: „*S ním se to bude mnohem lépe řešit než s někým, kdo to prostě nikdy neměl a neviděl.*“ Jiní se svými současnými spolužáky vůbec o těchto věcech nemluví. Mají tak početné ročníky, že se prakticky tváří tvář všichni nesetkávají.

V průběhu vysoké školy se ale objevily i takové překážky, které se zdály, anebo dokonce staly nepřekonatelnými. Studentka C psala diktát u zkoušky z českého jazyka šestkrát, ale o poruše neřekla ani jednou. Student B se zase potýkal s doplňovačkou a o obtížích se vyučující zmínil. Ta na to zareagovala slovy: „*At' se snažim.*“ (student B). Větší problém měl tento respondent se zkouškou z německého jazyka. Ta se pro něj stala nepřekonatelnou. Na přednášky chodil, ke zkoušce šel třikrát, ale ani jednou nebyl úspěšný. Bohužel celkově se pro tohoto respondenta objevilo v průběhu studium množství překážek. Školu nedokončil a opustil. Vyhození ze školy si také zažila studentka E, která se ale nevzdala a po roce se ke studiu vrátila. Důvodem tehdejšího vyhození byla neúspěšná souborná zkouška z českého jazyka, při které se studentka pokusila o poruše zmínit, a dopadlo to takto: „*To ani nevytahujte. To vůbec nechci slyšet.*“ (studentka E). Respondentka má obavu: „*jestli jsem si tím ještě neškodila, že pak tam už hledali ty chyby jako schválně.*“ (studentka E). Zkoušku nakonec studentka zdárně udělala.

Všichni respondenti se v závěru rozhovorů shodují a říkají, že by studium na dané vysoké škole doporučili a že není pro studenta se specifickou poruchou učení, který chce být učitelem, nemožné školu vystudovat.

### 3.3.1.8 *Jaký jsem a jaký budu učitel/učitelka?*

Ne všichni respondenti a respondentky mají za sebou nějakou praxi, tedy přímou práci s dětmi. Ti, co již mají, mluví o situacích z osobní zkušenosti, ostatní vychází z toho, čeho se obávají nebo na co se těší. Čím více mají studenti a studentky praxe, tím více si uvědomují úskalí a nutí je to více přemýšlet nad tím, jak se negativům vyvarovat a předcházet jim.

#### *Budu dobrý učitel/učitelka?*

Respondenti mají tendenci se vymezovat vůči své nové učitelské roli. Studentka C je v tomto ohledu extrémní a o sobě říká: „*Stydím se za to, že jsem paní učitelka. Teda proto nejsem paní učitelka na prvním stupni... Protože prostě nedokážu...nepodařilo se mi to ani doted' eliminovat. Ten pravopis prostě neumím.*“ Tento názor potvrzuje i vyjádření respondentky E, která sice vystudovala obor učitelství pro první stupeň, ale nyní pracuje v mateřské škole: „*Tam to nemá takovou váhu, že jo. Tam ty děti neučím češtinu tak jako, aby to bylo nutný.*“ Pak ale přidává svou zkušenost s rodiči žáků a žákyň v mateřské škole, kteří zjistili, že trpí SPU: „*Já mám vystudovaný něco, co můžu dělat. Na tý základní škole já můžu učit a mám to vystudovaný. Prošla jsem tím, udělala jsem to. Tak jako normální rodiče: Jo, tak jako blbá není.*“ (studentka E).

#### *Příprava, příprava a ještě jednou příprava*

Pro všechny začínající studenty učitelství je příprava na vyučovací hodinu náročná. Studenti se specifickou poruchou učení do své přípravy ale ještě navíc musí zahrnout pečlivé zpracování možných rizik, které souvisí s jejich obtížemi. Začíná to důkladnou kontrolou chyb v připravených textech. Student A velmi rád využívá dataprojektor k prezentaci látky, kdy si text připravuje předem a může někoho požádat o kontrolu, zdali mu nechybí písmenka, háčky, čárky atd. Podobně mluví o výhodách dnešní výpočetní techniky studentka G, kdy říká, že se nemusí obávat psaní na tabuli, protože si může vše předem připravit, žákům to promítnout nebo vytisknout. Studentka E zase mluví o přípravě na hodinu četby s žáky 2. třídy, kdy je nemohla nechat číst celou dobu, ale musela se také aktivně zapojit: „*Tak jsem měla třeba dvakrát přečtený ten text a věděla jsem přesně, který ten text budeme číst.*“

#### *Ve výuce si dokážu poradit*

Pak již přichází samotná výuka. I když studenti mluví o využití počítačových technologií, musí se občas vrátit ke „starému“ psaní na tabuli. S tím má zkušenost student A: „*Napsal jsem Ústava s krátkým U a bylo to celou hodinu na tabuli. A až na konci jsem si toho všiml.*“ Velmi dobře se vypořádala s chybami na tabuli studentka E, kdy jí ve slově už několikrát scházelo písmenko nebo čárka: „*Oni zas v tomhle jsou dobrý děti jako. To zahraješ do autu: Paní*

*učitelko, máte tam chybu! – Super! To je dobře, žes na to přišel. Ta byla udělaná schválně. Pojd' ji najít a opravit... A je tam jen jedna chyba?“ (studentka E)*

S problémy se čtením si zase ví rady studentka G: *„A co se týče čtení nahlas, tak děti si to musí přece opakovat taky. Musí se to i oni naučit, takže... Tam je potřeba je zapojit do té aktivity, že jo.“* Doslovné čtení textu dětem z pozice učitelky se zdá zbytečné i studentce C, která je vyloženě proti tomu a říká: *„Já dokonce razím teorii, že ve školce nevím, proč bych pohádky četla. Pokud nemám na to, abych je udržela v hlavě, tak je budu číst. Ale já na to mám.“* Tuto svoji schopnost převádí do výhody, kterou má oproti jiným učitelkám, které si to zjednodušují a spoléhají se na to, že to mohou kdykoliv přečíst a nemusí tomu víc věnovat. Přeríkávání textu a jeho vymýšlení z hlavy je i pro respondentky E a G alternativou, se kterou nemají potíže.

Větší pozor si musí studentka E dávat při určování pravé a levé strany. Ví, že s tím má potíže, takže musí být opatrnější, aby nemátla děti. Uvádí příklad, kdy chodí s dětmi ve školce na procházku a ukazuje jim směr cesty: *„Půjdem doleva. Ne, půjdem doleva. (ukazuje pravou rukou) – A paní učitelko, tadle je levá! (zvedá levou ruku)“ (studentka E).*

S chybami, kterých si všimli i rodiče dětí, má zkušenost respondentka E, která již nyní pracuje v mateřské škole jako učitelka: *„Když dělám rozpis, tak jak se to dělá v rychlosti, tak mi chyběly čárky, háčky. Jo, tak tě na to rodiče upozorní. Tam já jako bez problémů řeknu: „Heh, no vidíte, zase ten dyslektik. Tak jsem je tam nenapsala.“* Reakce rodičů byly bezproblémové.

Zajímavý byl postřeh studenta A, který se vyjádřil, že v podstatě jeho aprobace se tolik specifické poruchy učení netýkají, i přestože předtím mluvil o potížích, se kterými se během praxe potýkal. Říká: *„Je zrovna pravda, že pro mý předměty speciální specifická porucha učení neexistuje. Že by někdo měl poruchu učení se historie nebo poruchu učení se společenských věd. Víc bych to viděl u češtinářů, matikářů, ...“ (student A).*

### ***Svým budoucím žákům a žákyním mohu dát něco navíc***

Respondenti hodnotí vliv vlastní zkušenosti s poruchou na nynější práci s dětmi. Shodují se na tom, že význam to pro ně rozhodně mělo. Studentka F mluví sice skromně, ale myšlenka je jasná: *„Že ten, kdo to jako kdyby nezažil nikdy takovýhle potíže, tak jako kdyby neví třeba, co ty děcka zažívaj. Že s tím fakt mají problém a nemůžou třeba úplně za to... To člověka trochu jako změni.“* To, že mohou jako učitelé s SPU více pomoci žákům a studentům s touto poruchou vnímají i další respondenti. O rozdílu mezi učiteli mluví student A: *„(...) vim, že je nepříjemný, když neumíte číst nahlas a musíte číst před třídou. Ale myslím si, že učitel, který to nikdy nepoznal, který dokázal číst před celou třídou, tak ho to ani nenapadne.“* O osobním zážitku také vypráví studentka G: *„Vím, po čem jsem já toužila, že by mi pomohlo a nedostala jsem to. A taky*

vím, co už je jako rozmar toho dítěte, že já mám papír a já nebudu.“ O jiném náhledu na děti s SPU, ale také o tom, že může člověk čerpat z toho, co jemu pomáhalo při studiu, mluví i respondentka E: „(...) neulehčit jim to, ale pomoci jim. Protože si myslím, že já díky tomu, že jsem hodně četla, jsem se toho hodně zbavila nebo jako uzpůsobila...tak nějak jako to snížila.“

Žáci a žákyně mohou čerpat zkušenosti a poznatky od učitelů, kteří mají nějaké potíže, ale zvládají je překonávat. Studentka G mluví o tom, že je důležité si přiznat chybu a přiznat ji i žákům. Ti pak dle respondentky mohou vidět, že není snadné trpět poruchou učení a že i ona potřebuje jejich pomoc. Říká, že je učí být „lidským a nápomocným“ (studentka G). Na druhou stranu také ukazuje žákům a žákyním se SPU, že všechno jde, ale musí se na tom pracovat: „I povzbudit to dítě, že prostě nemusí zakrnout v tom, že mu to nejde a že je hloupé nebo co. Ale že to je prostě možná i startovací mostík, ze kterého se musí ale nejdřív pořádně odrazit. Že musí prostě zamakat na tom a hodně. A pak bude i lepší než ostatní...“ (studentka G)

Na závěr zmínka ještě o jednom významu, o kterém respondenti mluví. Studentka C říká, že je běžně jejím cílem učitelky sledovat možné příznaky vzniku poruchy učení, i když přiznává, že je možné, že se na to dívá „o kapku víc“. Student A se již přímo v rámci své praxe zaměřuje na žáky a žákyně s SPU a říká: „Ale vždycky se ptám učitele, jestli tam není někdo se specifickou poruchou, hlavně s dyslexií, abych v případě kdybych vybíral text, který bych chtěl, aby přečetl někdo ze žáků, omylem nenatrefil na někoho, kdo má poruchu čtení nebo problém se čtením, a zbytečně ho nevystavoval tomu, že by musel číst text před ostatními žáky.“

### **3.3.1.9 Potřebuji odbornou pomoc na vysoké škole?**

#### ***Děkujeme, nechceme...***

Ze sedmi respondentů pouze jedna studentka plně využívá podpory pro osoby se speciálními potřebami, kterou poskytuje univerzita, na které studuje. O fungování střediska se dozvěděla již na konci střední školy od své středoškolské vyučující, která byla s univerzitou spojena. Ze zbylých šesti jsou i tací, kteří o podpoře na své škole nevěděli vůbec, anebo věděli sice o jakési možnosti, ale ne přímo o fungujícím centru či středisku: „Ale nevím přímo o nějaký...že bysme tady měli nějakou poradnu.“ (studentka D). K těm, co nevěděli vůbec, patří například respondentka E, která je ze zúčastněných nejstarší a studovat na pedagogické fakultě začala ze všech nejdříve. Studentka F naopak sama podpory střediska na své univerzitě využívá, mluví o tom, že studenti jsou na počátku svého studia o nabídce služeb informováni skrz Prvákoviny, ale dodává, že neví, kolik studentů toho reálně využívá: „Ale zase ne každéj to jako čte, že jo. Všechny ty materiály, který dostanou u toho zápisu, takže... (...)“

*Jako kdyby z kolika těch procent v uvozovkách postižených se to dostane k těm učitelům... Jestli se na to třeba nevykašlou. A i když maj nějaký problémy, tak to neřeknou těm učitelům.“* (studentka F).

Na druhou stranu, i přestože je například respondentka C dobře informovaná o službách na univerzitě, nevyužívá jich. Myslí si, že i ostatní studenti o této podpoře ví, ale na otázku, zda ji využívají jiní jedinci s poruchou učení, odpověděla: *„Ted' to nechci říct jako ošklivě, ale pravděpodobně my nejsme ta cílová skupina toho Augustinu. To bysme...Nebo jinak. Myslím si, že pokud by naše...náš nedostatek byl takový závažnosti, jako je nedoslýchavost nebo porucha zraku, takový závažnosti, tak tady nestudujem...“* (studentka C).

Studentka E vidí důvod toho, proč ne všichni studenti a studentky s SPU využívají možnosti podpory od fakulty v obavách: *„Je tam ten strach z toho, že by ti to někdo mohl vpálit jako tím způsobem: A co tady teda jako děláte? Vy tady nemáte, co dělat s tímhle tím. – To asi byl ten největší strach, že mi tam někdo řekne, že tam nemám, co dělat na téhle škole...“*.

Trochu odlišná je situace, kterou popisuje respondentka G na své fakultě. Z její výpovědi vyplývá, že ona a ani jiní studenti se specifickou poruchou učení by na katedře, kde ona studuje, odbornou podporu oficiální cestou nepotřebovali. Jejich katedra je malá, znají se mezi sebou a ona by věděla, za kým jít, kdyby nastaly komplikace. O učitelích mluví tak, že i oni mají své potíže, často přímo poruchy učení, a automaticky využívají různé úpravy podmínek tak, aby například daný test byl přístupný všem: *„Většinou to učitelé dělají sami. Že na začátku prostě přečtou to zadání, aby to člověk dostal i tím sluchem, nejen tím zrakem. A i se rozebírá, co se vlastně v té úloze někdy chce.“* (studentka G).

Podobně o jakési inkluzi pro všechny mluví i studentka C, která také nevidí důvod, proč by měla oficiálně využívat služeb střediska pro studenty se speciálními potřebami: *„Protože mám podmínky...mám dostatečný podmínky na to...Nechci, aby to ten učitel vzal, že mu to říkám proto, aby mi dal úlevu. Když ji budu potřebovat, tak si o tu úlevu řeknu. Ale nepotřebuju tu úlevu.“* Tato respondentka nahlíží zároveň negativně na diagnostiku obtíží, která jí nyní přijde zbytečná: *„Vadilo by mi asi víc, kdyby sem dostala ted' test. Kdybychom si spolu nepovídali, dostala bych test, vyplnila bych ti ho a ty bys ho pak diagnostikovala beze mě...Jo, a že z toho by člověk byl nervózní. Já ti tady nemusím nic psát. Já jsem ti prostě řekla, že mám dysgrafii.“* (studentka C). O tom, že pro zařazení do evidence studentů se speciálními potřebami je potřeba se účastnit rozsáhlé diagnostiky, ví své respondentka F: *„Jim bylo jako úplně jedno, co bylo předtím. Tam se ani nemuseli donášet žádné papíry z nějakých těch poraden jako předchozích. Jenom chtěli vidět pár sešitů a dělali tam docela jako dost dlouhý a rozsáhlý testy, oni svoje vlastní.“*

***Studium učitelství jednoznačně ANO!***

Na otázku, zda by jiné osobě s SPU doporučili studium učitelství na vysoké škole, kde jsou oni, všichni shodně odpověděli jednoznačné ano: „*Já jsem tady s tím výběrem školy jako spokojená, takže když by za mnou někdo přišel, tak bych mu řekla, že jestli se na to cejtí, jestli si myslí, že by ho to bavilo, tak ať to určitě zkusí.*“ (studentka D). Spokojená je také respondentka G s výběrem svého současného studijního oboru. O pozitivních výsledcích na vysoké škole mluví například student A: „*Studium jsem zvládl několikrát s prospěchovým vyznamenáním.*“ A na závěr respondentka F by doporučila i využití střediska jedincům, kteří mají potíže při studiu: „*Protože se tam těm děčkám jako fakt věnují a prostě jsou schopni se domluvit s těma vyučujícíma. A je to lepší, když jim ten vyučující napíše, že je tady někdo ze střediska, než když bych je jako člověk měl obcházet sám. Je to taková větší autorita mezi těma učitelama.*“ (studentka F).

### **3.3.1.10 Co vím já a co vědí druzí o specifické poruše učení?**

Obecně se výzkum a vývoj v oblasti specifických poruch učení posouvá dál, vzniká nová literatura, odborníci přicházejí se zajímavými zjištěními a čím dál více se laická veřejnost dozvídá o tom, co je to SPU a jak s ní nakládat. I respondenti se k tomuto tématu dostali. Postřehy z rozhovoru jsou rozděleny na informace, co ví respondent a co ví okolí.

#### **Co se mnou je?**

Pro studenta A bylo důležité prvotní pochopení toho, jakou poruchu má, co to znamená, co se to s ním děje. Odpověď dostal od rodičů: „*Tak jako řekli, že to, že mi nejde číst, že prostě není proto, že bych byl hloupej. (...) No a s tím jsem žil a s tím jsem se dokázal vlastně smířit. Že nejsem blbej, jenom mi prostě nejde číst.*“ Sami respondenti si už v dětství hledali a zjišťovali informace o své poruše. Studentka D říká: „*Ted' nevím, bylo to určitě na základce, tak jsem si pročítala ty dokumenty, protože já jsem na tohle strašně zvědavěj člověk, co se různých jakoby...dokumentů o mně...(…) prostě co se mě týká.*“

Další srovnávání a vymezování toho, kdo vlastně jsem, přicházelo v průběhu studia na vysoké škole. Respondenti se dozvídali informace o specifické poruše učení z podstaty oboru, který studovali. Studentky C a E z toho i maturovaly. Respondentka C má k problematice toho, co by samy osoby s touto poruchou měly o sobě vědět, jednoznačné stanovisko: „*Když už jako člověk něco má na tom papíře napsaný, tak by asi měl vědět, co mu je, že jo.*“ I studentka G mluví o tom, že si hledala informace a četla články o příčinách poruchy. Dle toho se pak také respondenti stavěli sami k sobě: „*Vlastně docházíš k tomu z tý druhý stránky. Můžeš sama sebe diagnostikovat a vidíš, kde jsou ty poruchy.*“ (studentka E).

Zajímavé také je, jak někteří o obtížích smýšlí. Řada z nich nepřikládá určité potíže za příčinu specifické poruše učení. Naopak problém bagatelizují a zevšeobecňují: „*Ale to se*

stane každému. To myslím, že nevyplývá z nějaký poruchy učení.“ (studentka C). Tato respondentka mluví o tom, že se jí stává, že píše příliš dlouhá souvětí. Další názor zní: „Že třeba když nějaký ty problémy mám, tak v tom nehledám to, že za to můžou ty poruchy.“ (studentka D).

### **Co si myslí druzí, že se mnou je?**

I přestože se informace o specifické poruše učení rozšiřují, tak stále studentka D vnímá, že například o zkřížené lateralitě toho není dostatek. Sama, když si údaje hledala na internetu, nebyla s množstvím zjištěných informací spokojena. Respondentka E zase vidí i druhou rovinu toho, že se povědomí mezi lidmi o poruše rozšiřuje: „Dost toho někteří rodiče jako zneužívají. (...) Nechtěj se smířit s tím, že maj dítě blbý, tak ho radši pošlou do pedagogicko-psychologický poradny. Přesvědčej psycholožku, že má nějaký SPU. Ona mu napíše papír a to dítě je z obliga.“ Informovanost lidí je dle slov studentky E tak velká, že jí často až zneužívají.

Rozšiřování poznatků o specifické poruše učení se týká především dětí a toho, jak pracovat s žáky a žákyněmi s touto poruchou. Co ale dospělí? Studentka E se domnívá, že dospělí lidé už své potíže neřeší. Říká: „Já myslím, že ty už to neřeší. Že ty už se dostávaj do fáze, kdy už to neřešej. Kdy už si sehnali to svoje zaměstnání...“ (studentka E).

Na druhou stranu je tu stále velký prostor nezodpovězených otázek a veřejnost si tak může snadno informace zkreslovat a domýšlet sama. Student A celkově nerad používá pro své potíže označení dyslexie a říká, že: „Většinou řeknu obecně, že mám problémy s pravopisem nebo se čtením. (...) Ale ve chvíli, když si myslím, že ani neví, co přesně ten pojem obnáší, tak ho tím nezatěžuju.“ Respondentka G se dokonce setkala sama osobně s chybnou zprávou o specifické poruše učení prezentovanou v internetové diskuzi. Tyto mylné informace nazývá „bludy“ a říká, že by bylo dobré změnit všeobecné povědomí lidí o SPU. Zmiňuje pojem osvěta. Stejný nápad má i student A. Důležitost podporuje obavami z toho, co si lidé myslí o osobách s poruchou učení: „Obávám se, že široká veřejnost si myslí, že pokud je někdo dys, tak je prostě blbej. Že to nějak souvisí s inteligencí a s podobnýma...“

Lepší povědomí mají dle respondentů o specifických poruchách učení pedagogové a pedagožky. V tomto ohledu jsou i studenti A a G pozitivnější. Učitelé mají dle jejich slov větší představu o tom, co to SPU jsou. Na druhou stranu je stále co dohánět. Začít lze v rámci studia na vysoké škole. Respondentka G mluví o zmínce od vyučujících a říká: „Možná by to chtělo trošku aktivnější přístup k tomu.“ Student A otevřeně přiznává, že neabsolvoval žádný předmět na vysoké škole, kde by se zabýval SPU a prací s žáky a žákyněmi s touto poruchou. Říká: „Vím, co zhruba dyslexie obnáší. Vím, jak jsem se s ní vypořádal já. Ale co přesně ta dyslexie je, a jak se nechá ještě jinak v poslední době s ní pracovat, tak...“ (student A).



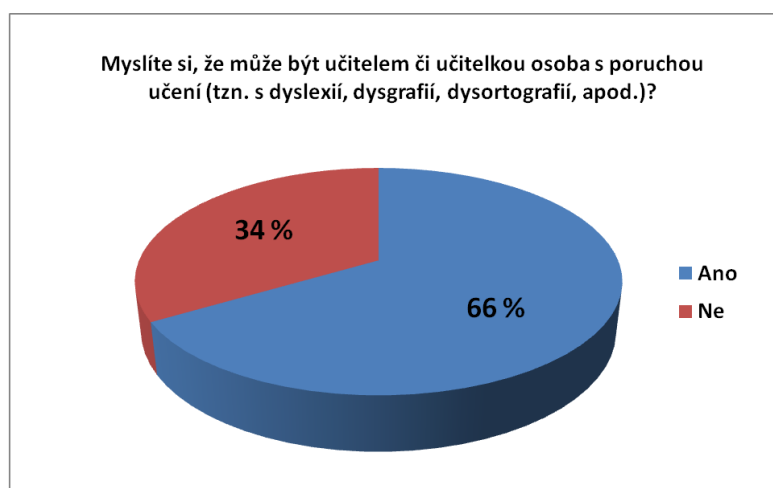
### 3.3.2 Výstupy z analýzy dotazníků

V úvodní metodologické části již bylo zmíněno, že sesbíraných dotazníků bylo celkem 364. V této kapitole budou prezentovány výstupy, které přinesla jejich analýza. První dvě otázky z dotazníku byly čistě kvantitativní. Proto bude pro jejich lepší představení užito grafické znázornění. Druhé dvě otázky byly naopak otevřené, a tudíž proběhla jejich kvalitativní analýza. Zde budou prezentována jednotlivá témata, která z procesu vzešla.

#### 3.3.2.1 Otázka č. 1

První otázka, která byla položena respondentům, zněla: „*Myslíte si, že může být učitelem či učitelkou osoba s poruchou učení (tzn. s dyslexií, dysgrafií, dysortografií, apod.)?*“. Rozložení odpovědí na tuto otázku přehledně znázorňuje následující graf č. 5:

Graf č. 5 - Otázka č. 1



Odpověď *ano* dalo 242 dotázaných, tedy 66 % z výzkumného vzorku, a odpověď *ne* zadalo 122 osob, tedy 34 % z celkového počtu. Hodnoty jsou v poměru téměř přesně 2:1. Z toho vyplývá závěr, že jednoznačně převažuje kladné přijetí možnosti, že osoba s poruchou učení může učit. Na druhou stranu je nepřehlédnutelné množství lidí, kteří si buď ani nedovedou představit, že někdo takový učí, nebo si nepřejí, aby někdo takový učil. Druhou variantu více rozvíjí otázka následující. Respondenti byli nuceni zvolit jednu z možností, a je tudíž velmi pravděpodobné, že řada z nich není takto striktně rozhodnuta. Data tak mohou být zkreslená. Na druhou stranu i pouhé přiklonění se k té či oné možnosti ukazuje, jak jsou lidé aktuálně nastaveni na učitele a učitelky s poruchou učení.

Přínosné je se podívat na rozložení odpovědí podle věku respondentů. V následující tabulce č. 2 jsou znázorněny procentuální podíly dle věkových kategorií:

Tabulka č. 2 - Otázka č. 1 dle věku

<b>Věk</b>	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
Méně než 20 let	51 %	49 %
20 až 29 let	<b>74 %</b>	<b>26 %</b>
30 až 39 let	<b>61 %</b>	<b>39 %</b>
40 až 49 let	<b>53 %</b>	<b>47 %</b>
50 až 59 let	75 %	25 %
60 až 69 let	50 %	50 %
70 let a více	50 %	50 %

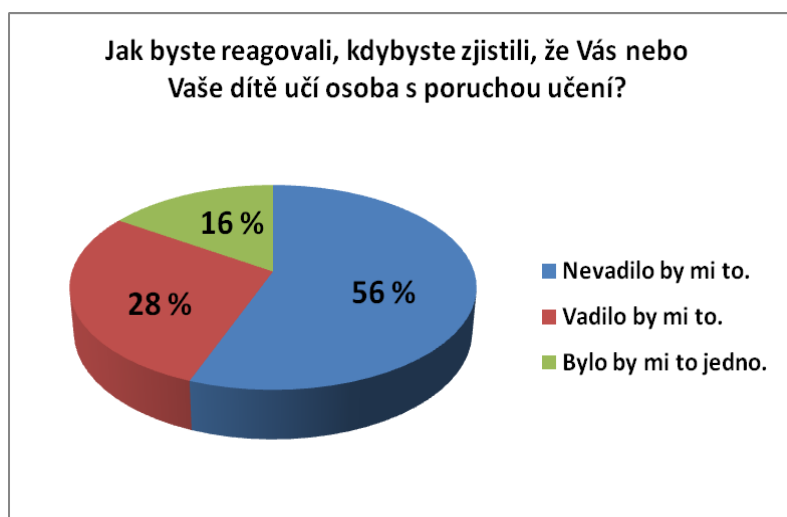
Lze pozorovat vývoj v rozmezí od 20 do 49 let (v tabulce zvýrazněno). V těchto třech kategoriích platí nepřímá úměra věku a kladných odpovědí. Čím vyšší věk respondenta, tím větší pravděpodobnost záporné odpovědi a názoru, že osoba s poruchou učení by neměla učit. Tento vývoj může svědčit o větší toleranci a informovanosti osob ve věku 20 až 29 let. Kategorie od 50 let a výše jsou málo zastoupené (pod 30 dotázaných), tudíž jejich samostatné výsledky nejsou relevantní. Respondenti ve věku pod 20 let se zdají být ve svých názorech nerozhodní. Přibližně stejný počet z nich si myslí, že jedinec s poruchou učení může učit a i že učit nemůže.

Mezi dotázanými by se daly najít další zajímavé korelace. Například závislost mezi úrovní dosaženého vzdělání jedince a názorem na učitele s poruchou učení. Ale výše zjištěné informace postačují jako doplnění primární analýzy rozhovorů, která je v tomto výzkumu stěžejní.

### **3.3.2.2 Otázka č. 2**

Druhá otázka byla: „*Jak byste reagovali, kdybyste zjistili, že Vás nebo Vaše děti učí osoba s poruchou učení?*“. Zde byly tři možnosti, ze kterých respondenti vybírali svou odpověď. Opět jejich rozložení znázorňuje následující graf č. 6:

Graf č. 6 – Otázka č. 2



Z grafu lze vyčíst, že 203 dotázaným by učitel s poruchou učení nevadil, tedy procentuálně 56 %. Naopak 104 jedincům, tedy 28 %, by to vadilo a 57 osobám by to bylo jedno, což je 16 %. Opět lze hodnoty dát do přibližného poměru, který by nyní byl 4:2:1. Z těchto čísel lze vyčíst, že v podstatě zůstává rozložení těch, kterým učitel s poruchou učení nevadí vůči těm, kterým vadí. I přestože se otázka dostala do osobní roviny, kdy si respondenti museli představit, že se s takovýmto učitelem či učitelkou setkají oni sami, respektive jejich potomci. Z celkového počtu dotázaných se pouze vyčlenilo 57 těch, které tyto okolnosti nezajímají, nebo se jim nechce odpovídat. Pravděpodobně by využili možnosti *nevím*, kdyby existovala v odpovědi k první otázce.

Pro doplnění údajů je vložena tabulka č. 3 s procentuálními podíly na úrovni věku dotázaných. Lze vidět, že rozložení přibližně odpovídá předchozí tabulce č. 2, pouze se oddělili respondenti, kteří zvolili neutrální variantu:

Tabulka č. 3 - Otázka č. 2 podle věku

Věk	Nevadilo by mi to.	Vadilo by mi to.	Bylo by mi to jedno.
Pod 20 let	40 %	36 %	24 %
20 až 29 let	62 %	20 %	18 %
30 až 39 let	57 %	36 %	7 %
40 až 49 let	49 %	42 %	9 %
50 až 59 let	67 %	25 %	8 %
60 až 69 let	-	50 %	50 %
70 až 79 let	-	50 %	50 %

### 3.3.2.3 **Otázka č. 3**

Na otázku: „*Jaká vidíte rizika v tom, když učí osoba s poruchou učení?*“ bylo získáno 271 odpovědí. Je to méně, než je celý soubor respondentů, a to proto, že otázka byla nepovinná a dotazovaní ji mohli přeskočit. Zároveň také jedna osoba mohla napsat více rizik, tudíž počet odpovědí neodpovídá počtu osob, které otázku vyplnily. Přesto se řada odpovědí opakuje, někdy dokonce doslovně. Následuje výčet rizik, která respondenti u učitelů a učitelek s poruchou učení vnímají. V závorce je v procentech uveden podíl, který tato odpověď tvořila mezi všemi ostatními.

- **Děti se naučí látku s chybami. Učitel přenesse poruchu učení na dítě. (25 %)**

Jedná se o pól obav od těch, že žáci a žákyně se budou učit látku špatně, s chybami až po to, že bude poté i samo dítě mít poruchu učení, jakou má učitel. Často je také zmiňována nekvalitní výuka a nekvalitní předávání učiva.

Z odpovědí: „*riziko je v tom, že tyto osoby mohou naučit děti chybovat..*“.

- **Záleží, co a kde učí. (17 %)**

Rizika vidí, když učitel s poruchou učení učí na prvním stupni ZŠ nebo český jazyk. Jsou shovívavější u učitelů odborných předmětů na SŠ.

Z odpovědí: „*nedovedu si představit, aby například učil český jazyk*“.

- **Záleží na typu a míře poruchy. (5 %)**

Podobně jako u kategorie výše se respondenti zamýšlí nad odpovědí a negeneralizují.

Z odpovědí: „*Asi hodně záleží na rozsahu poruchy, (...). Možná existuje jakási hranice, za kterou již by nebylo možné zastávat určitá povolání.*“

- **Záleží na kompenzaci. (6 %)**

Někteří respondenti se více orientují v problematice SPU a zmiňují kompenzaci.

Z odpovědí: „*porucha učení se dá vytrénovat, v dospělosti je už nemusí obtěžovat*“.

- **Chyby a obtíže v učitelově projevu. (10 %)**

Respondenti jmenují: chyby ve svých prezentacích, nečitelné písmo, špatně čte. Dále: je nepozorný, nesoustředěný, má pomalé tempo, špatně vyslovuje.

Z odpovědí: „*chyby v předcitání detem, chyby v pravopise, skarede pismo*“

- **Náročnější příprava pro učitele. (3 %)**

Někteří respondenti soucítí s pedagogy a vidí rizika, která je mohou trápit.

Z odpovědí: „*musí vynaložit více úsilí na přípravu*“.

- **Přehlédne chybu u dítěte. (7 %)**

Další problém souvisí s opravováním a hodnocením žáků a žákyň.

Z odpovědí: „*může se stát, že špatně překontroluje prověrky, přehledne chybu...*“.

- **Snížená autorita a nerespektování od žáků a žákyň.** (7 %)

Někteří respondenti vidí problém ve vztahu učitel-žák.

Z odpovědí: „*Učitel může ztratit svou učitelskou autoritu u žáků.*“

- **Nepochopení a nedůvěra ze strany rodičů žáků.** (1 %)

Jiní zase ve vztahu učitel-rodič.

Z odpovědí: „*nízká důvěra rodičů*“.

- **Takového učitele nechceme!** (6 %)

V odpovědích se objevuje i striktní ne, často doplněné o nevhodné výrazy a nadávky.

Z odpovědí: „*Je to vsmech aby takova osoba cokoliv učila*“

- **Žádná rizika nevidíme.** (13 %)

Tato kategorie je opakem předchozí. Jsou osoby, které rizika nevnímají.

Z odpovědí: „*Nevidím žádná rizika, naopak vidím v tom pozitiva pro děti, které touto poruchou také trpí.*“

### 3.3.2.4 Otázka č. 4

Podobně jako v předchozí části se zde práce také pokusí souhrnně zaznamenat témata, která se objevila v odpovědích respondentů na otázku: „*Jaké vidíte přínosy v tom, když učí osoba s poruchou učení?*“ . Někteří se s výčtem výhod předbíhali a popisovali je už v odpovědi u otázky č. 3. Stejně tak i naopak se v otázce na přínosy objevovaly komentáře, že existují pouze nevýhody. Bylo získáno 270 odpovědí. V závorce je uveden procentuální podíl.

- **Vcítění se a pochopení dětí se specifickou poruchou učení.** (41 %)

Nejčastěji prezentovaná výhoda. Učitelé jsou více empatičtí, chápou, rozumí, vcítí se a ví, co potřebují děti s touto poruchou.

Z odpovědí: „*lepší pochopení podobně postižených žáků*“.

- **Učí děti toleranci.** (7 %)

Dle názoru některých respondentů takový učitel zvyšuje u dětí schopnost tolerance.

Z odpovědí: „*Deti se prirodzene uci ruznorodost lidi.*“

- **I s poruchou učení lze být učitelem. Vzor pro děti se stejnou poruchou.** (9 %)

V této kategorie je zahrnuto, jak to, že se děti učí, že „*všechno jde, když se chce*“, tak také, že žáci a žákyň s SPU vidí, že lze překonávat překážky.

Z odpovědí: „*chodící příklad pro dislektiky : ) nevzdávat se...*“

- **Užívá alternativní metody výuky.** (13 %)

Pro některé dotázané je výhodou, že daný učitel bude mít lepší přístup k žákům. Bude individuální, kreativní, přizpůsobivý, neotřelý, jednoduše lépe vysvětlí látku.

Z odpovědí: „*může nastavit adekvátnější způsoby výuky*“

- **Rady žákům se specifickou poruchou učení z vlastní zkušenosti.** (8 %)

Učitel může z vlastní zkušenosti předat žákům rady, postupy a techniky, jak na výuku.

Z odpovědí: „*může předat své osvědčené strategie v učení se*“.

- **Výhody na straně učitele.** (4 %)

Respondenti vidí výhody, které se týkají osobnosti a vlastností pedagoga.

Z odpovědí: „*Může mít lepší kritické myšlení, orientaci a zápal pro věc*“.

- **Žáci mohou opravovat učitele.** (1 %)

Někteří vidí i výhody, které vycházejí z původních rizik.

Z odpovědí: „*Žáci mohou sami opravovat učitelovy chyby a tím se to učit*“.

- **Bez výhod a přínosů!** (17 %)

Objevilo se velké množství odpovědí, které říkají, že žádné výhody neexistují.

Z odpovědí: „*přínosy? To je vtip*“

### 3.3.2.5 *Shrnutí analýzy dotazníků*

Z výsledků dvou prvních otázek vyplývá, že je znatelné množství lidí, kteří si nepřejí, aby učily osoby s poruchou učení, a vadilo by jim, kdyby učily je samotné či jejich děti. V praxi ale takoví učitelé existují. Buď už někde někoho učí, nebo zatím studují na pedagogické fakultě a učit se teprve chystají (viz rozhovory s respondenty v tomto výzkumu). Výčet možných rizik a přínosů, které představila analýza otázek č. 3 a č. 4, detailněji ukázal, jakým směrem se ubírá smýšlení veřejnosti o učitelích a učitelkách s poruchou učení. Je proto na místě nyní porovnat a spojit názory samotných studentů učitelství se specifickou poruchou učení s míněním z dotazníkového šetření. O to se předkládaná práce pokusí v následující části, kde tak vznikne závěrečný výstup z obou analýz.

### **3.4 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

Primárním cílem empirického výzkumu bylo zmapování vysokoškolského studia a pedagogické praxe u studentů učitelství se specifickou poruchou učení. K tomuto cíli byly položeny výzkumné otázky. Bylo nutné zjistit, jak tito jedinci hodnotí studium. Zjistilo se, že přístup respondentů k životu i škole je pozitivní, jsou na oborech spokojeni. Chtějí se stát učiteli a jdou si za tím. V průběhu vysokoškolského studia potkali respondenti různé vyučující a spolužáky a nasbírali negativní i pozitivní zkušenosti. Odpověď na otázku, jaká vnímají respondenti rizika při studiu, se objevila v popisu obtíží. Jedná se jak o problémy, které je provází už od základní školy, tak i o náročné vysokoškolské předměty. Zkouška z českého a cizího jazyka jsou dvě překážky na cestě k absolvování. Zároveň ale mají respondenti zvládací strategie, které jim pomáhají potíže překonávat. Popisují schopnosti, které jim v řadě situací ulehčují studium i život celkově. Také se v průběhu školních let naučili, jak si poradit, koho požádat o pomoc. Svou důležitou roli zde má rodina, přátelé a spolužáci.

Další výzkumné otázky se týkaly přímo pedagogické praxe a přístupu k žákům. Zde bylo zjištěno, že specifická porucha učení respondentům ztěžuje přípravu na výuku a přináší nepříjemné momenty při její realizaci. Opět mají dotyční způsoby, jak se se situacemi vypořádat. Převládá snaha vyřešit si sám bez odhalení důvodu obtíží. Celkově je téma přiznání k poruchám učení pro jedince náročné. Na druhou stranu i zde zůstávají respondenti pozitivně naladěni a vyzdvihují přínosy, které mohou žákům nabídnout. Záměr zjistit, jaký dopad má specifická porucha učení na studium, sebepojetí a život celkově byl splněn.

Smyslem realizace dotazníkového šetření bylo zjistit názory veřejnosti na učitele s poruchou učení. Odpovědi na položené výzkumné otázky jsou následující. Třetina dotázaných si myslí, že osoba s touto poruchou nemůže být učitelem. Třetině by také vadilo, kdyby takový jedinec učil je nebo jejich děti. Dále bylo zjištěno, že za největší riziko dotazovaná veřejnost považuje to, že takový pedagog bude učit látku s chybami. Největším přínosem pro ně je, že učitel s poruchou učení má větší pochopení pro žáky, kteří trpí stejnými obtížemi. Analýzou odpovědí na výzkumné otázky byl naplněn sekundární cíl.

Důležitou částí bylo zmapovat využití vysokoškolské podpory u studentů se specifickou poruchou učení. Nabídka poradenských služeb byla analyzována v teoretické části práce. V rámci empirického výzkumu bylo zjištěno, že respondenti (až na jednu studentku) odborné podpory na vysoké škole nevyužívají. Domnívají se, že ji nepotřebují, není určena pro ně nebo o nabídce neví. V souvislosti s obtížemi, které respondenti popisovali, budou dále vytvořeny návrhy, jakým směrem by se mohly poradenské vysokoškolské služby ubírat.

## 4 DISKUZE

Ze dvou předchozích analýz lze vytvořit shrnutí, které propojí, jak jednotlivá témata z rozhovorů, tak výstupy z dotazníku. Pomocí této sekundární analýzy tak vznikne jakýsi koncept toho, kdo je to student učitelství se specifickou poruchou učení. Následně bude toto pojetí budoucího učitele s poruchou učení porovnáno s údaji nalezenými v odborné literatuře, v člancích, v příručkách a na internetových portálech. V diskusní části se text zaměří na to, k čemu tato studie přispěla a jak by mohly její výsledky pomoci budoucím učitelům se specifickou poruchou učení v jejich studiu a především v profesním startu.

### 4.1 SHRNU TÍ

Už v průběhu popisu témat, která z rozhovorů vyplynula a ze kterých byla vytvořena prvotní analýza, se jednotlivé oblasti velmi prolínaly. Bylo obtížné udržet si určitou linii tak, aby bylo jasné a přehledné, jaké jsou názory respondentů na danou problematiku. Nyní je konečně možné dát volný průběh tomu, co se již přirozeně snažilo vyplynout.

To, jak jednotliví respondenti vnímají sami sebe jako osobu se specifickou poruchou učení, je velmi úzce spjato s tím, jaké získali během dětství zkušenosti. Hlavním zdrojem aktuálního sebe-definování byl a je přístup druhých lidí, především rodiny, přátel ale i učitelů a spolužáků. Bylo zjištěno, že aktivní pomoc od odborníků a učitelů k jedincům s SPU má klesající tendenci. Na prvním stupni základní školy dosahuje maxima, na druhém stupni, popřípadě víceletém gymnáziu, začíná kolísat a na střední škole se jedná už o individuality v řadách vyučujících, kteří jsou podpoře nakloněni. Podobný postup má i přiznání k obtížím. Na prvním stupni základní školy se pedagog informaci dozví od rodičů, na druhém už musí žák sám. Přichází první negativní reakce, bez pomoci. Tím pádem klesá tendence respondentů sdělovat okolí, že vše není v pořádku a potřebují pomoci. S každou další odmítavou, ale i neutrální nebo nechápavou reakcí způsobenou neznalostí veřejnosti, se respondent nastavuje na styl chování: Pomůžu si sám. Proč by tedy při vstupu na vysokou školu, měl žádat někoho o pomoc? Proč by měl po někom na vysoké škole chtít, aby se o něj začal starat, když už několik let se stará sám o sebe? Pokud pomoc na VŠ přijde, údiv to je nesmírný.

Dalo by se říct, že co učitel, především na druhém stupni ZŠ a na SŠ, to odlišný přístup k žákům a žákyním s touto poruchou. A kvůli tomu také odlišná zkušenost respondentů jak v porovnání mezi sebou, tak i v rámci škály svých pedagogů. Co aktéry spojuje, je, že jim kvůli této pestrosti chybí jednoznačný zážitek, že když požádám o pomoc,



budu alespoň vyslyšen. Obavy jsou na místě. Tato různorodost odráží i nedokonalou informovanost nejen učitelů, ale i široké veřejnosti, o osobách s SPU.

Nastavený režim, že všechno zvládnou sám je u respondentů podporován přístupem školy, pedagogů a poradenským zařízením, kam si tito jedinci chodili převážně jen pro „nový papír“. Nepřihrávají k tomu ani odmítavé reakce příbuzných, přátel a spolužáků. A proto respondenti, kteří najeli na tento styl, si ho přivlastnili už v období základní a střední školy, žíví ho v průběhu studia na vysoké škole a najíždí na stejnou vlnu i při přípravě na svou učitelenskou praxi. Z popisu situací, kterým musí respondenti čelit, je pravděpodobné, že by jim vysokoškolská podpora a celková příprava na profesní dráhu učitele pomohla.

To, jak se respondenti popisují, z nich ale dělá bojovníky, kteří o pomoc nežádají. Dělá anebo jimi reálně jsou? Od počátku museli bojovat s přístupem okolí, s náročným studiem na základní, střední i vysoké škole. Vypráví o tom, co jim ve škole nejde, v čem mají potíže a zároveň dodávají, jak se s tím naučili pracovat. U řady z nich se objevily překážky při studiu na vysoké škole natolik velké, že boj téměř vzdávali a někteří i podlehlí. Situace, které popisují, že zažívají během učitelské praxe, by pro řadu studentů pedagogiky byla noční můra – napsat na tabuli slovo s hrubou chybou.

Jsou opravdu tak nebojácní nebo je za tím ještě něco dalšího, co není na první pohled vidět? To, že takhle nyní bojují, může být důsledek předchozích zkušeností. Jedná se tedy o obrannou reakci, která je pochopitelná. Na druhou stranu z výzkumu lze vyzorovat, že je řada oblastí, kde tito studenti učitelství tápou, hledají si své vlastní cestičky a zažívají nepříjemné situace. Je na místě ukázat jim, že vše nemusí řešit sami, že se stejnými potížemi se potýkají i jiní studenti učitelských oborů s poruchou učení, a že jim může vysoká škola pomoci, jak být lépe na takovéto okamžiky připraven.

Za vše-zvládajícím chováním se mohou tedy skrývat obavy. Práce se nyní podívá na to, kde všude je lze ve výzkumu spatřit. První obavy a rozpolcenost vznikaly tím, že respondenti nezažili jednoznačnou pozitivní zkušenost v kontaktu s pedagogy na základních a středních školách. Podporováno to bylo i nadále na vysoké škole v přístupu některých vyučujících. Celkově vyhledání odborné pomoci v době vysokoškolského studia souvisí s jednou velkou obavou: Jak na mě budou nahlížet, když chci studovat učitelství a teď se tady mám přiznat, že mám problémy se čtením, psaním, gramatikou, ...? Mohu o tom říct svému nadřízenému? A co když se to dozvědí mí žáci nebo dokonce jejich rodiče? To, že respondenti mají spíše negativní postoj k tomu se veřejně odhalit a přiznat k SPU, je pochopitelné. A o to víc, pokud se daná problematika dá do souvislosti s názory veřejnosti.

I samotní respondenti se domnívají, že osvěta společnosti není stále stoprocentní. A když se vezmou v potaz výsledky dotazníkového šetření, tak lze vyzorovat, že přibližně jedna třetina osob si myslí, že člověk s poruchou učení nemůže být učitelem nebo učitelkou. Podobně téměř třetině z odpovídajících by vadilo, kdyby takový pedagog či pedagožka vyučoval je nebo jejich děti. Musíme si uvědomit, že řada z dotázaných bere v úvahu, že velmi záleží na tom, co daný pedagog učí, jakým typem a jakou měrou poruchy učení trpí a i jak má své potíže zpracované. Na druhou stranu jsou i tací, kteří vidí v takovém učiteli pouze to špatné a říkají věty typu: „*je to debil*“; „*Taková osoba nemá v učitelském sboru co dělat*.“; „*Tito lidé postrádají vyšší logiku*.“ (z odpovědí dotázaných na otázku, jaká vidí rizika v tom, když učí osoba s poruchou učení). Toto jsou věty, které jednoznačně ukazují reakce, které jsou nemístné a nesprávné. Lze se tedy studentům učitelských oborů se specifickou poruchou učení divit, že nechtějí jít se svou kůží na trh?

Nyní se text zaměří na úskalí, kterým musí čelit a na negativa, která respondenti jako studenti učitelského oboru s SPU zažívají, a zároveň, jaké zápory vyplývají z dotazníků, zda lze nalézt shody nebo rozdíly. I přestože se životní příběhy respondentů liší, studují různé obory, různé univerzity, žijí v různých městech, ve svém životě potkali různé lidi, v tématu negativ a nepříjemných zážitků lze najít řadu společných momentů. Pozitivní na tomto zjištění je, že v tom nejsou sami, že to, co trápí je, trápí i jiné studenty učitelství s touto poruchou. A na tom se dá stavět.

Respondenti vypráví o tom, že mají pomalé tempo psaní, potíže se čtením nahlas, domýšlí si jména v textu, dělají nepozornostní chyby, bojují s cizími jazyky, dělají pravopisné chyby při psaní, nestíhají, pracují ve stresu. Krom toho narazili na problémy zvládnout některé konkrétní vysokoškolské předměty, kde se jejich potíže projevily více, a to jmenovitě krasopis, hru na hudební nástroj a především zkoušku z českého jazyka. V rámci učitelské praxe bojují s přípravami na výuku, kde věnují spoustu času formální úpravě: budu číst nahlas, nebudu číst nahlas. A pak při samotné výuce zažívají nepříjemné situace, kdy chybují v psaném textu přímo před zraky žáků a žákyň. Při ucházení se o zaměstnání se bojí o poruše mluvit, protože se domnívají, že by byli znevýhodněni, a raději opět najíždí na režim: to zvládnou sám. Kolegům by pro jistotu řekli jen nějaké obecné formulace. Stejně tak před budoucími žáky nechtějí ztratit autoritu. Kdyby se o jejich poruše dozvěděli rodiče žáků, mají obavy, že by si na ně mohli stěžovat u ředitele. Někteří o důvodu svých potíží nemluví ani se svými přáteli a partnery.

V odpovědích z dotazníků lze objevit mnoho podobného. I veřejnost si uvědomuje, že tito učitelé mohou dělat chyby v psaném textu, mít nečitelné písmo, potíže se čtením. Dále

píší, že učitelé s poruchou učení mohou být nepozorní, nesoustředění, mít pomalé tempo. To vše jim dle dotázaných snižuje respekt u žáků a vzniká nepochopení ze strany rodičů. A zároveň dělá přípravu na výuku mnohem náročnější. Tyto body se shodují s těmi, které respondenti o sobě v rozhovorech prozradili. Dotázání navíc zmiňují potíže s hledáním chyb v pracích žáků, jejich opravováním a hodnocením. O tomto procesu studenti nemluvili. Je to ale téma hodné pozornosti. Na druhou stranu se v názorech z dotazníků objevila i taková negativa, která svědčí o tom, že ne všichni znají projevy poruch učení a že ve společnosti stále koluje řada mýtů. Špatná výslovnost, nižší inteligence, přenos z učitele na žáka, který pak bude trpět také dyslexií, to jsou mylné názory, které se specifickou poruchou učení nesoúvisí.

Z výše uvedeného vyplývá, že je řada jevů, se kterými by respondentům mohli odborníci, třeba právě na vysoké škole, pomoci. A i když aktéři popisují, jaké mají strategie zvládnání, tak lze vidět, že je množství mýtů, se kterými se sami nevypořádají. Nácviky a příprava na nepříjemné situace, které z nich mohou vyplynout v kontaktu s druhými lidmi, jim mohou usnadnit jak studium s učitelskou praxí, tak i profesní start do nového zaměstnání.

Existují také shody i rozdíly v tom, jak pozitivně o sobě smýšlí studenti učitelství s SPU a jaké přínosy učitelů s touto poruchou vidí účastníci dotazníkového šetření. Respondenti mluví o tom, v čem si myslí, že jsou dobří, a jmenují: čtení potichu, skvělá paměť na slyšené, schopnost improvizace, vynikající verbální a komunikační schopnosti. Dokážou se prosadit a bojovat, jsou empatictí. Respondenti nevědomky vyvrací negativa, která u nich vidí dotazovaná veřejnost, například nižší inteligence. Zároveň i v pozitivěch z analýzy dotazníků, nalezneme shodu s tím, že někteří lidé si uvědomují výhodu v kreativním myšlení učitelů s SPU. Tito pedagogové totiž mohou pak uplatňovat ve výuce zajímavé alternativní metody.

Velkým tématem jsou přínosy pro samotné žáky. Toto téma se objevilo, jak v rozhovorech se studenty učitelství, tak v dotazníkovém šetření. Respondenti mluví o tom, že dokážou lépe pochopit žáky a žákyně s SPU, ví, jaké to je a mohou jim poskytnout to, co oni očekávali od svých vyučujících, když byli na základní a střední škole. Mohou jim z vlastních zkušeností ukázat, jak bojovali a vyhráli. Předat jim svůj pozitivní přístup, povzbudit je, že mohou dokázat vše, o čem sní.

Velmi podobné postřehy vyplynuly i z dotazníků. Vcítění se do žáků s SPU je i pro dotazovanou veřejnost tím hlavním přínosem daného učitele. Stejně tak to, že je učitel pro děti vzorem toho, že všechno jde, když se chce. Účastníci šetření ale mnohem více než samotní budoucí učitelé vyzdvihují přínosy toho, že pedagog s poruchou učení může žákům se stejnou poruchou předat osvědčené strategie, které mu pomáhají překonávat obtíže. Navíc

také z dotazníků vyplývá přínos toho, že učitel s SPU učí své žáky toleranci. V tomto případě je nutný předpoklad toho, že se daný učitel ke své poruše veřejně přizná. Respondenti-studenti vidí pak přínos i pro rodiče žáků. Mohou pomoci a poradit rodičům, kteří mají sami děti s SPU, jsou nešťastní a potřebují oporu. V podobě člověka, který přes všechna úskalí dosáhl vysněného povolání. Tento aspekt kladů pro rodiče z analýzy dotazníků nevezšel. Objevilo se ale ještě jedno pozitivum, které ale primárně vyplývá z negativa. Žáci se mohou od pedagoga učit tím, že opravují jeho chyby. Je to jeden z jevů, o kterém mluví i studenti, ale nezmiňují ho v souvislosti s výhodou, ale jako se způsobem, jak se vypořádat s chybou.

Zde se opět potvrdilo, že existují oblasti, ve kterých mohou nastat komplikace a je pochopitelné, že z nich mají budoucí učitelé se specifickou poruchou učení obavy. Když vidíme, že je vnímá i společnost, a často mnohem vyhroceněji, a i věci, které stojí na mýtech. Dále se analýzou také zjistilo, co všechno mohou tito učitelé předat budoucím žákům, s SPU nebo bez, a i třeba rodičům těchto dětí. A nejedná se jen o to, že ukážou, jak bojovali, ale že mají řadu kvalitních schopností a dovedností, které se dají v učitelské praxi skvěle využít.

Co tedy vyplývá z výzkumu? Respondent, v tomto případě student/ka učitelství s SPU, je člověk, který si na základě zkušeností z dětství, ze školy a z reakcí lidí kolem něj vytvořil svůj vlastní životní styl, jehož mottem by mohla být věta: To zvládnou sám. Respondenti proto nevyhledávají pomocnou ruku ani na vysoké škole. Za tímto postojem se ale skrývají obavy z toho, jaký budu učitel/ka, když sám/sama chybují. Tyto strachy jsou podloženy i zkušenostmi s některými vysokoškolskými pedagogy, ale především tím, jak společnost nahlíží na učitele, kteří mají poruchu učení. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že jedna třetina z dotázaných si myslí, že učitelem nemůže být osoba s poruchou učení.

To, že jsou oblasti, se kterými mají osoby se specifickou poruchou v učitelské praxi potíže, nepopírají ani sami respondenti. Na druhou stranu si ale tyto nedostatky plně uvědomují a pracují na jejich odstranění. Zde ale někteří narazí, protože za jejich obtížemi stojí přijetí společností a její celkové nastavení. Ke změnám k lepšímu přispívají přínosy a pozitivní stránky, které na sobě vidí sami respondenti a vidí je i veřejnost. Největší zisky mohou mít z toho, že učí člověk s poruchou učení, paradoxně jeho žáci. Tedy ti, o které se dotázaní nejvíce bojí.

## 4.2 KOMPARACE EMPIRIE S TEORIÍ

Tato kapitola se věnuje komparaci výstupů z analýzy dat s poznatky z odborné literatury, článků a internetových odkazů. Porovnávány jsou výsledky výzkumu především s údaji v zahraničních publikacích, doplněných o souvislosti podávané naší českou literaturou. Pro přehlednost je text opět strukturován do menších podtémat, zároveň budou hledány jednotlivé shody a rozdíly.

Z analyzovaných dat jako první téma vyplynuli **rodiče** a jejich vliv na jedince se specifickou poruchou učení. To, jakým způsobem působili na studenta učitelství v jeho dětství, dle literatury (Matějček, Vágnerová et al., 2006; Vágnerová, 2005; Zelinková & Čedík, 2013) utvářelo jeho sebepojetí jako osoby s SPU. Rodičům se text dále věnoval v souvislosti s přítomností – matka jako pomocník při opravách psaných textů. Lze vidět, že například Zelinková a Čedík (2013) jako jednu z rad pro studenty se specifickou poruchou učení na vysoké škole jmenují právě možnost najít si svého korektora. A do třetice bylo zaznamenáno, že zkušenosti s prací rodičů zasahují i do budoucí činnosti studentů učitelství s touto poruchou. Autoři webových stránek DTA<sup>21</sup> píšou o výhodách vlastní zkušenosti při práci se žáky. Konkrétní odkaz týkající se přenosu práce rodičů budoucího učitele na práci rodičů jeho budoucích žáků nebyl v literatuře nalezen.

S vnímáním sebe samého také velmi souvisí to, jak respondentům pomáhali s **nápravou SPU pracovníci školy a další odborníci**. Pro Pokornou (2010) jsou nápravy specifických poruch učení v dětském věku velmi důležité pro rozvoj zdravého sebepojetí, stejně tak zažívání úspěchu při školních úkolech. Pokorná (2010) a Matějček (1995) mluví o tzv. naučeném předpokládání neúspěchu u jedinců s SPU. Ten může pramenit právě z negativních zážitků ze základní a střední školy v souvislosti s přístupem odborníků a s nedostatečnou péčí a pomocí učitelů.

Přístup pedagogů na základní a střední škole je obsahem i další empiricky zkoumané oblasti, a to **reakcí druhých lidí na člověka se specifickou poruchou učení**. Opět lze pozorovat propojení s literaturou pojednávající o formování sebepojetí jedince s SPU (Matějček, Vágnerová et al., 2006; Vágnerová, 2005). Autoři mluví, jak o významu hodnocení učitelů, tak i spolužáků. Kde se všechny zkušenosti spojují a utváří identitu jedince s SPU, tak jak ji popisuje Erikson (1996, 1999). **Spolužáci** v tomto výzkumu vycházejí spíše neutrálně, za to o **učitelích** mluví respondenti více. O síle konkrétního pedagoga mluví

---

<sup>21</sup> [online]. (cit. 2014-15-11). Dostupné z <http://thedta.tripod.com/index.html>

v literatuře také Zelinková a Čedík (2013). Fakt, že učitelé mohou mít vliv i na volbu povolání daného jedince, potvrzuje Heřmanová (2004) popírá Průcha (2002). **Přátelé** a **partneři** jsou dalšími osobami, jejichž reakce na specifickou poruchu učení jedince jsou podstatnou součástí výzkumu. V literatuře se v souvislosti s potížemi vysokoškoláka s SPU, které může přinášet partnerský vztah, zabývá Zelinková a Čedík (2013). Také Rýdlová (2010) zmiňuje obtíže s reakcemi okolí. O přátelích se literatura vyjadřuje jen v souvislosti s pomocí při studiu (Zelinková & Čedík, 2013), nepříjemné situace specificky nevyčleňují.

Literatura (Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007; Strnadová, 2007; studie popisované v zahraničních periodikách) mluví často o nízkém sebevědomí a nízké sebeúctě osob se specifickou poruchou učení. Z dat z výzkumu lze vyčíst na základě, jakých nepříjemných zkušeností tento fenomén může vznikat.

**Přiznání se druhým** v souvislosti s obtížemi vzhledem ke specifické poruše učení je tématem, kterému se věnuje jak zahraniční, tak česká literatura. Reakcemi okolí v průběhu základní a střední školy se diplomová práce již zabývala. Vysokou školou a okolnostmi odhalení potíží a především jejich důvodu se z odborníků zabývají Du Préová, Gilroyová a Miles (2007). Z českých autorů například Mertin (2007) píše o nechuti studentů sdělovat na vysoké škole své obtíže. Popisuje tak celkem přesně to, o čem mluví i respondenti výzkumu. Co se týká přiznání v budoucím zaměstnání, v našem případě ve škole, mají respondenti celkem jasno – lepší je to nesdělít, pokud je nutné o tom mluvit, tak jen v obecných pojmech. Literatura je ale v tomto ohledu spíše opačného názoru. I když například Selikowitz (2000) ještě stále podporuje neutrální sdělení. Další autoři (Bartlett & Moody, 2000; Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007) si uvědomují rizika, zvažují pro a proti, až nakonec mluví o pozitivě, která odhalení přináší. I Zelinková a Čedík (2013) píšou o důležitosti projevit se veřejně.

Výzkum se ale zabýval konkrétním povoláním, a to povoláním učitel. I k tématu přiznání jsou v literatuře nějaké zmínky. Zde se už více odborníci (Asociace učitelů s dyslexií; články v odborných periodikách; příručka *Podpora pro dyslektické praktikanty a učitele*) shodují s výstupy výzkumu. Vidí stejné problémové situace, ale mluví zároveň o tom, jak na nich pracovat a opět považují odhalení za přínos. Z českých kruhů k této problematice nejsou informace. Z dotazníků ve výzkumu ale bylo zjištěno, že jsou lidé, kterým by vadilo, kdyby měli oni nebo jejich děti učitele se specifickou poruchou učení.

Z výzkumu vyplynuly **kladné stránky studentů se specifickou poruchou učení, budoucích učitelů**, a to z rozhovorů i z dotazníků. Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) při popisu vysokoškoláka mluví spíše o negativě než pozitivě. Je ale možné zmiňované časté čtení, dobrou paměť a verbální dovednosti považovat za kompenzační mechanismy, o jejichž

ne vždy kladném významu mluví Pokorná (2010). O dobré schopnosti vyjadřování v zaměstnání píšou i Bartlettová a Moodyová (2000). V tomto ohledu je literatura více skoupá. Lze ale opět najít propojení s tím, jaké popisují klady učitelů s dyslexií na webových stránkách Asociace učitelů s dyslexií a jaké výstupy přinesl výzkum.

Mnohem více informací v odborných publikacích lze nalézt na téma **strategie a rady** jak na potíže při studiu i v zaměstnání. O studijních radách pojednávají Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) i Zelinková a Čedík (2013), o pracovních strategiích zase Bartlettová a Moodyová (2000). Lze zaznamenat řadu shod v tom, co už respondenti sami využívají, i v tom, co je ještě trápí a jaké rady by bylo pro ně přínosné slyšet.

Z výzkumu silně vyzařuje také **pozitivní přístup jedinců ke svým obtížím a životu** celkově. I v literatuře byla nalezena zmínka o větší odolnosti mládeže se specifickými poruchami učení (Wszeborowska-Lipińska, 1995). Podobně autoři Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) povzbuzují studenty s dyslexií, aby neztráceli naději. A do třetice nalezneme stejné výstupy i ze studií přímo o učitelích nebo studentech učitelství s poruchou učení, které byly realizované v zahraničí a popsány v odborných periodikách. Pozitivní výsledky přináší například články autorů Vogelové a Sharoniové (2011), Glazzarda a Daleové (2012) a Griffithsové (2012).

Oproti malému množství literatury o silných stránkách budoucích učitelů s SPU, toho o negativěch bylo napsáno dosti. Potíže, se kterými respondenti bojují už od dětství, mohou opět mít vliv na jejich výši sebevědomí a utváří tak jejich sebepojetí (Pokorná, 2010). Řada shod se vyskytuje v tom, jaké **studijní i životní obtíže** vyplynuly z výzkumu (z dat z rozhovorů i dotazníků) a jaké popisuje literatura, a to jak zahraniční, tak česká (Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007; Strnadová, 2007; Zelinková & Čedík, 2013). Problémy s cizími jazyky vnímají odborníci (Zelinková & Čedík, 2013) i studenti jako související se specifickou poruchou učení, na druhou stranu problémy s organizací času respondenti nepřisuzují poruše, za to literatura (Strnadová, 2007; Zelinková & Čedík, 2013) ano. Studenti se také zmiňují o specifických problémech při studiu oboru učitelství. Takto konkrétně rozebraná problematika se nikde v literatuře neobjevila, ale například obtíže se čtením notového zápisu lze najít v obecných komplikacích, které popisuje Du Préová, Gilroyová a Miles (2007).

S potížemi na pracovišti pracují v publikaci Bartlettová a Moodyová (2000). Zabývají se také emocionálními problémy, nízkou sebedůvěrou a stresem. I tyto komplikace vyplývají z výzkumu v souvislosti s profesí učitele.

K tématu **vysoké školy** se pojí z výzkumu několik oblastí. Proces cesty od základní školy až po přijetí na učitelský obor na vysoké škole byl pro respondenty náročný. Čeští

autoři (Mertin, 2007; Strnadová, 2007; Zelinková & Čedík, 2013) se v tomto smyslu zabývají možnými úpravami už v rámci přijímacího řízení. To ale žádný z respondentů nevyužil. S usnadněním spletité cesty by mohla pomoci větší informovanost o možnostech a celková průprava už v předchozím stádiu studia, tedy na střední škole, jak o tom píše (Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007; Strnadová, 2007).

Co se týká **volby konkrétního oboru studia**, v tomto případě učitelského, tak se literatura více zmiňuje o častější volbě studentů s SPU oborů technických (Bartoňová, 2010). A také jsou autoři, kteří mluví o tom, že pro tyto jedince je obzvlášť důležité zvážit vhodný obor studia, ve kterém by porucha nebyla překážkou (Mertin, 2007; Zelinková & Čedík, 2013). Z dalších textů je ale zřetelné, že si osoby se specifickou poruchou učení volí i učitelský obor (Du Pré, Gilroy, & Miles, 2007; Kužílková, 2009; Navrátilová, 2007).

**Pozitivní a negativní zkušenosti s reakcemi vysokoškolských pedagogů, spolužáků** a jiných osob jsou další důležitou oblastí v kapitole vysoká škola. S názorem autorů Du Préové, Gilroyové a Milese (2007) na téma přiznání obtíží na vysoké škole se už práce zabývala. A v reálu lze vidět, že to s sebou opravdu nese přínosy. Z výzkumu ale také vyplývá řada záporů, které mají často větší váhu, a to i v souvislosti s tím, že se jedincům opakuje historie jejich nezdarů z minulosti. O tomto propojení píše Pokorná (2010). Negativní zážitky jsou někdy extrémní a jsou v protikladu s tím, jaké rady a možnosti podpory pro studenty s SPU nabízí vysokoškolským pedagogům příručky a brožury vznikající na univerzitách (UK v Praze, VUT v Brně, SU v Opavě, UHK). Chování vyučujících ke respondentům potvrzuje názory odborníků o nízké informovanosti pracovníků na vysoké škole o problematice specifických poruch učení (Mertin, 2007; Strnadová, 2007; Zelinková & Čedík, 2013).

Přístup pedagogů je v současné době čím dál více upravován legislativou (zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách; Opatření rektora UK č. 9/2013). Respondenti tedy mohou narážet na odpor kvůli tomu, že nejsou oficiálně evidovaní jako studenti se speciálními potřebami. Z rozhovorů o překážkách ve studiu ale vyplývá, že nežadají modifikaci podmínek studia, ale jen lidský přístup. Na druhou stranu se objevují odborné články, které kriticky hodnotí to, jak současná legislativa ve Velké Británii nahlíží na studenty učitelství a učitele s poruchou učení. V české literatuře jsou právní dokumenty Velké Británie vyzdvihovány (Zelinková & Čedík, 2013). Otázka je tedy, jak moc čeští odborníci berou v úvahu právě onu úzkou skupinu studentů a učitelů s SPU.

Výrazným tématem v rozhovorech i dotaznících bylo zamýšlení se nad tím, **jaký je či jaký jsem učitel, když má/mám problémy se čtením, psaním, pravopisem** atd. Z literatury lze vypozařovat, že se opět dotýká tématu identity (Erikson, 1996, 1999), kam začlenění



handicapu do sebepojetí spadá (Langmeier & Krejčířová, 2006). O kvalitě, profesních kompetencích a vlastnostech učitelů se vyjadřuje řada autorů (Heřmanová, 2004; Průcha, 2002; Spilková, Tomková et al., 2010). Nezmiňují se specificky o poruchách učení. Nebyla nalezena tedy žádná přímá souvislost s obavami vyplývajícími z rozhovorů ani s kritikou vycházející z dotazníků. V zahraniční literatuře (Bartlett & Moody, 2000) se ale zabývají negativními postoji a nízkou sebedůvěrou, kterou mohou osoby s dyslexií zažívat v zaměstnání, a radí, jak s tím bojovat.

Z výzkumu dále vyplynuly náročné **momenty, které učitelé zažívají při přípravě na výuku a při její realizaci**. Potíže, o kterých mluví studenti i veřejnost, se z části kryjí s problémy, o kterých mluví autoři pojednávající obecně o zaměstnání osob se specifickou poruchou učení (Bartlett & Moody, 2000). Na druhou stranu je tu řada specifík, o kterých lze přemýšlet jen v souvislosti s náplní práce učitele. Téměř totožnou škálu potíží plynoucích z výzkumu lze nalézt popsanou britskými kolegy (Asociace učitelů s dyslexií; příručka *Podpora pro dyslektické praktikanty a učitele*), zároveň autoři rovnou předávají rady, jak se s nimi vypořádat. Lze zjistit, že některé tipy se shodují (nechat žáky vyhledávat chyby v textu učitele), jiné zase respondenti nezmiňují (požádat o pomoc kolegu).

Důležitou součástí praxe učitelů je i jejich **smýšlení nad přínosy pro žáky**. Vycházejí jak z rozhovorů, tak z dotazníku. A lze je nalézt i v literatuře (Asociace učitelů s dyslexií; příručka *Podpora pro dyslektické praktikanty a učitele*). Shodný prvek je ve všech zdrojích založen na zkušenosti budoucích učitelů s vlastními problémy se specifickou poruchou učení. O vlivu osobnosti učitele a dalších specifíkách učitele na to, jak vnímá žáky a přistupuje k nim, mluví i Hrabal (1988) a Helus et al. (1984). Autoři se sice konkrétně nezmiňují o poruchách učení, ale lze vidět podobnost s percepcí a preferenčními postoji, o kterých mluví. I další autoři mluví o síle vlastní zkušenosti s SPU na práci učitele (Kucharská, 1998; Rýdlová, 2010) a o tom, jak naopak jiní učitelé bez této zkušenosti mají malé pochopení pro žáky s touto poruchou (Zelinková & Čedík, 2013). O tom se zmiňují i sami respondenti výzkumu.

Z nastudované literatury vyplývají rozsáhlé **možnosti podpory pro studenty se specifickou poruchou učení na vysoké škole**. Britští autoři Du Préová, Gilroyová a Miles (2007) rozpracovávají odbornou podporu do podoby tutorů, sepisují návody pro tyto pracovníky a vyzdvihují důležitost pravidelných setkávání. Z analýzy webových stránek středisek různých vysokých škol v České republice, které se zaměřují ve své činnosti na podporu studentů se speciálními potřebami, lze vidět, že osoby se specifickými poruchami učení jednoznačně patří k jejich cílovým skupinám. V české literatuře dále lze nalézt seznamy

možných pomůcek pro studenty s SPU (Mertin, 2007; Zelinková & Čedík, 2013), ale i ideu podpory v podobě facilitátora (Strnadová, 2007). I soudobé diplomové práce (Koutníková, 2013; Kužílková, 2009) zkoumají možnosti podpory na VŠ a popisují typy modifikace studia. Ve výše jmenovaných zdrojích se objevuje, jaké možnosti jsou konkrétně určené pro studenty učitelství se specifickou poruchou učení.

Z výzkumu vyplývá nezájem a nepotřebnost takovýchto opatření pro dané respondenty. Zároveň ale lze vidět, že pokud studenti podporu zažili, hodnotí ji kladně. Tedy jakákoliv pomocná ruka může být přínosná. Jiní zas mluví o tom, že mají obecně vhodné podmínky ke studiu. Daná katedra a především její pedagogové vytváří inkluzivní prostředí. Lze tedy pozorovat rozdíly mezi tím, jak o podpoře a úpravách na vysoké škole píše literatura a jak o tom smýšlí sami aktéři. Závěry vyplynou v dále uvedené návrhy do diskuse, jak více a jinak pomoci studentům učitelství s poruchou učení na cestě za jejich vzděláním.

To, že z dat studie vyplývá touha po **zjištění si co nejvíce informací o specifické poruše učení, kterou mám**, opět souvisí s tvorbou identity člověka a jeho celkovým vnímáním sebe samého se všemi jeho klady i zápory (Erikson, 1996, 1999; Langmeier & Krejčířová, 2006). Hledání příčin obtíží, o kterém studenti mluví, lze dle Eriksonovy (1996) terminologie vnímat jako boj proti konfúzi rolí, která by místo přijetí identity mohla nastat.

Širokým tématem, které zasahuje do řady dalších okruhů, je **informovanost veřejnosti o specifických poruchách učení u dospělých**, popřípadě rovnou u učitelů. Z rozhovorů a dotazníků vyplývá nedostačující a někdy až zkreslující vnímání veřejnosti. Literatury se vyjadřuje o komplikovaném vývoji i mezi odborníky (Mertin, 2007; Zelinková & Čedík, 2013). Také lze vidět, že výsledky výzkumu a s tím spojené obavy jsou opodstatněné. Ve společnosti panuje řada mýtů o osobách s SPU, například v zaměstnání (Rýdlová, 2010; Zelinková & Čedík, 2013), velmi podobné tomu, co vyplývá ze studie. O změně přístupu veřejnosti mluví jak respondenti, tak Zelinková a Čedík (2013) či Slavík et al. (2012).

Literatura pojednává o zvýšení povědomí u vysokoškolských pedagogů (Čalkovská, 2010; Mertin, 2007; příručky vysokých škol; Slavík et al., 2012; Strnadová, 2007). Respondenti přidávají variantu zvýšit informování o specifických poruchách učení i v rámci studia učitelství, rozšířit znalosti všem budoucím učitelům. K tomu zase lze najít oporu v zahraničních publikacích. Bartlettová a Moodyová (2000) popisují jakéhosi průvodce pro zaměstnavatele osob s dyslexií. Na webových stránkách Asociace učitelů s dyslexií se vyskytuje snaha o osvětu učitelů-kolegů osob s SPU.

### 4.3 DISKUZE A NÁVRHY DO BUDOUCNA

V poslední části této kapitoly se text zaměří na to, co lze z práce vytěžit. Na základě výstupů z výzkumu a předchozí komparace s teorií bude představeno několik úvah s návrhy toho, jakým směrem by se mohl ubírat vývoj dalších studií a bádání, a to především v našich českých kruzích. Vše ve snaze podpořit a pomoc studentům učitelství se specifickou poruchou učení na jejich budoucí profesní dráze. Z výše uvedených poznatků vyplývá, že jsou místa, na která když se odborníci zaměří, tak prospějí jak studentům učitelství s SPU, tak i veřejnosti, která z obav a neznalosti brojí proti těmto pedagogům.

První téma je přiznání si sám sobě, že pomoc potřebuji a že není nic špatného na tom, když o ni požádám. Z výše zjištěných informací vyplývá, že sdílení s druhými, kteří mají podobné potíže, podobné otázky a podobné zážitky, a ujištění se, že to, co prožívám je normální, může přinést jedinci klid a zvýšit i jeho sebevědomí. Zlepšit vztah sám k sobě, abych žádný student ani studentka učitelství neříkali větu typu: „*Stydím se za to, že jsem učitel/ka.*“ V repertoáru témat, se kterými může pomoci právě vysokoškolské poradenské zařízení, by měla být zahrnuta práce se sebepojetím budoucího učitele se specifickou poruchou učení, vyrovnání se s obtížemi a vyzdvižení přínosů.

Aby se studenti s SPU více obraceli na vysokoškolská poradenská zařízení, je potřeba většího zapojení a spolupráce se středními školami. Z výzkumu vyplynulo, že dlouhodobá neutrální nebo dokonce negativní zkušenost s podporou v době základní a střední školy, vede k odmítání další pomoci. Proto je na místě podpořit střední školy a povzbudit je k většímu informování o vysokoškolských poradenských službách. Aby i student s touto poruchou už před vstupem na vysokou školu věděl, kam se obrátit.

S tím souvisí i vytvoření míst, kde by studenti učitelství, v blízké době učitelé s SPU, měli zastání před urážkami a nepřijetím veřejností. Tak aby věděli, že v tom nejsou sami, když narazí na kolegu, rodiče žáků nebo třeba ředitele školy, který je bude zesměšňovat a urážet z důvodu jejich poruchy učení. Příkladem může být Asociace učitelů s dyslexií ve Velké Británii. Je na místě, aby něco podobného existovalo i v České republice. Nebo alespoň pravidelná setkávání, semináře nebo skupiny učitelů a studentů učitelství se specifickou poruchou učení.

V rámci typů poradenských služeb, které vysokoškolská zařízení poskytují, z výzkumu vyplývá, že je potřeba klást větší důraz na práci s osobními tématy. Centra nabízí psychologické poradenství, kam tato problematika spadá, ale z hlediska toho, že studenti učitelství s SPU fungují v režimu: to zvládnou sám, je na místě je více povzbudit. Jedná se

především o vztahy s blízkými lidmi, kdy mohou studenti zažívat nepříjemné situace. Do nabídky by bylo vhodné konkrétně vložit zodpovězení otázek typu: Jak se vypořádat s odmítnutím v rodině? Jak reagovat na zesměšnění od přátel? Jak říct svému partnerovi, že mám problém se čtením nahlas? Aby jedinci viděli, že toto všechno jsou témata, se kterými jim může někdo pomoci.

S vznikem tématu přiznání se okolí se práce dostává více k oblasti související konkrétně s problematikou učitel s SPU. První čin je tedy samotné odhalení, že jedinec trpí specifickou poruchou učení. Přiznání může přinést pozitiva jak pro daného jedince, tak i pro okolí. Nejobtížnější nakonec je onen první krok, kdy a jak to sdělit. Proto je důležité se přiznáním zabývat už v rámci vysokoškolského studia. A to ve všech sférách, které s učitelstvím souvisí: jak jednat s vedením školy, jak o poruše mluvit s kolegy učiteli a popřípadě je požádat o pomoc, jak situaci objasnit žákům a jak pracovat s rodiči, kteří vidí především negativa.

Podobně jako mají v zahraničí průvodce pro zaměstnavatele a kolegy osob s dyslexií, je možné i u nás vytvořit příručku pro vedení školy a pro ostatní učitele o tom, co je to SPU, jak se projevuje v dospělosti, jaká s sebou nese omezení a jaké zase výhody, a jak popřípadě pomoci člověku s touto poruchou v praxi. Je důležité vyzdvihnout, že učitelé se specifickou poruchou učení mohou být sami rádci v této problematice a předávat cenné informace svým kolegům, například v tom, co prožívá žák s danou poruchou a jak s ním pracovat. Když se tato osvěta bude pak šířit i z úst osob vykonávajících stejné povolání, snáze ji přijme i široká veřejnost.

A co dál může budoucím učitelům s poruchou učení pomoci a lze jim to poskytnout v rámci jejich studií na VŠ? Bylo zjištěno, jaké protesty a požadavky klade veřejnost na práci učitele s touto poruchou. Vyjde-li se z těchto informací, je potřeba zapracovat na úskalích, která přináší příprava na vyučování. V průběhu studia a praxe pomoci studentům s SPU vytvořit efektivní strategie pro tvorbu příprav. S tím rovnou souvisí i práce s problémy, které mohou nastat přímo ve výuce. Opět tedy ukázat studentům, jak situacím předcházet a jak s nimi pracovat, když nastanou. Například jak se vypořádat s chybou, kterou jsem napsal na tabuli a nevšiml si toho. Lze vycházet přímo z nápadů z praxe od samotných aktérů. Všechny tyto podněty lze shrnout a vytvořit příručku pro studenty učitelství a učitele se specifickou poruchou učení. Je potřeba ukázat lidem, že rizika, o kterých mluví, jsou eliminována v průběhu vysokoškolského studia a že tedy studenti učitelství jsou absolvováním daného studia z tohoto pohledu připraveni na budoucí profesní dráhu.

Na závěr této kapitoly je ještě nutné se zamyslet nad možnými dalšími výzkumy, které by bylo přínosné zrealizovat, protože by lépe objasnily aktuální silná a slabá místa ve vzdělávání, profesi a podpoře studentům a učitelům s SPU. Tato studie má jen malou moc zaplnit mezeru, kterou v této oblasti odborníci mají. Nelze tvrdit, že odhalila vše, co bylo dosud skryté. Velmi přínosné by například bylo zrealizovat výzkum přímo mezi učiteli se specifickou poruchou učení, kteří jsou již v praxi. Zároveň uskutečnit rozhovory přímo s pracovníky vysokoškolských poradenských zařízení a zjistit, jaké jsou jejich možnosti v podpoře studentům učitelských oborů s touto poruchou. Dále by bylo stěžejní jít do terénu a analyzovat přímo prostředí školy. Zajímat se, jak nahlíží ředitelé, učitelé, žáci a studenti na to, že by v jejich řadách pracoval a působil učitel se specifickou poruchou učení.

Je na místě i otázka, jaké by byly výsledky výzkumné studie pouze se studenty učitelství, kteří využívají vysokoškolských poradenských služeb. Nabízí se zamyšlení, jakým směrem by se v tomto případě ubíraly závěry práce. Bylo ale zjištěno, že studenty učitelství s SPU netrápí, že by neměli možnost využít modifikace studia na vysoké škole. To oni často dobře vědí, že tato nabídka tu je. Ale mnohem více je trápí situace, které byly popsány výše. Potřebují povzbudit, podpořit a připravit na možné komplikace, které jim kombinace jejich povolání a poruchy přinese.

## 5 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zmapovat vysokoškolské studium učitelství a pedagogickou praxi u osoby se specifickou poruchou učení. Součástí studie bylo i zjištění přístupu laické a odborné veřejnosti k učitelům se specifickou poruchou učení.

Prvním krokem bylo zpracování odborné literatury. Primárními zdroji se staly texty britských autorů: Bartlettová a Moodyová; Du Préová, Gilroyová a Miles. Ty byly doplněny a dány do souvislostí s názory a zkušenostmi českých odborníků (Mertin; Zelinková a Čedík). Důležité informace přinesla analýza poradenských služeb na vysokých školách a zpracování českých i zahraničních výzkumných studií.

Nasbíraná data pocházela ze sedmi polostrukturovaných rozhovorů se studenty a studentkami se specifickou poruchou učení a ze 364 dotazníků vyplněných širokou veřejností. Z následné kvalitativní analýzy vzniklo deset témat, které popisují sílu rodiny, vliv zážitků s pedagogy ze základní a střední školy, obavy z odhalení obtíží okolí, pozitivní přístup k životu, překážky v životě i na vysoké škole, nástrahy i přínosy učitelování, vnímání sebe jako pedagoga, nezájem o odbornou podporu a důležitost vymezení správných pojmů. Z dotazníků vyplynulo, že přibližně třetina zúčastněných osob by takového učitele nechtěla, a stejně tak třetině by vadilo, kdyby je nebo jejich děti učil člověk s poruchou učení. Vnímají riziko velkého množství chyb při výuce a negativní dopad na žáky. Zároveň si uvědomují přínosy, především pochopení a pomoc, které učitel s poruchou učení může žákům nabídnout.

Všechny zjištěné údaje byly dány do jednoho celku a byl vytvořen koncept toho, kdo je to student či studentka učitelství se specifickou poruchou učení, a jak k těmto budoucím učitelům přistupuje veřejnost. Byly tak splněny cíle empirického výzkumu.

Komparací s teoretickými východisky byla zjištěna řada propojení mezi výstupy z výzkumu a odbornou literaturou popisující obecně specifické poruchy učení u vysokoškoláků a v zaměstnání. Na druhou stranu vyplynula témata, která jsou specifická pouze pro budoucí pedagogy s touto poruchou. Čeští odborníci se jim příliš nevěnují. Zajímavé inspirace ale přinesly zahraniční studie a výzkumy. Proto byly v závěru práce vytvořeny návrhy, jak zkvalitnit péči o studenty a studentky učitelství se specifickou poruchou učení.

Na závěr lze už jen říct, že tato práce potvrdila, že jedinec se specifickou poruchou učení se může stát učitelem. Bude-li mu poskytnuta vhodná pomoc a podpora už při studiu na vysoké škole, může se stát obrovským přínosem pro školu a její žáky.

## 6 SEZNAM ZKRATEK

- CIPS ČVUT = Centrum informačních a poradenských služeb Českého vysokého učení technického
- DTA = Asociace učitelů s dyslexií (The Dyslexic Teachers' Association)
- PedF UK = Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
- PPP = pedagogicko-psychologická poradna
- SPU = specifická porucha učení
- SŠ = střední škola
- USA = Spojené státy americké
- VŠ = vysoká škola
- ZŠ = základní škola

## **7 SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

Tabulka č. 1 - Výzkumný soubor: rozhovory .....	35
Tabulka č. 2 - Otázka č. 1 dle věku .....	61
Tabulka č. 3 - Otázka č. 2 podle věku .....	62
Graf č. 1 - Rozložení dle pohlaví .....	36
Graf č. 2 - Rozložení dle věku .....	36
Graf č. 3 - Rozložení dle nejvyššího dosaženého vzdělání.....	37
Graf č. 4 - Rozložení dle místa, kde aktuálně žijí.....	37
Graf č. 5 - Otázka č. 1 .....	60
Graf č. 6 – Otázka č. 2 .....	62



## 8 SEZNAM LITERATURY

- Bartlett, D., & Moody, S. (2000). *Dyslexia in the workplace*. London: Whurr Publishers.
- Bartoňová, M. (2010). *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bear, G. G, Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405-427.
- Burns, E, Poikkeus, A., & Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 77-85.
- Burns, E., & Bell, S. (2010). Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(5), 529-543.
- Burns, E., & Bell, S. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 27, 952-960.
- Čalkovská, B. (2010). *Kulatý stůl k tématu „Studenti s dyslexií na vysoké škole“*. (cit. 2014-12-11). Dostupné z <http://www.asociacevzp.cz/files/documents/25-03-2010-Studenti-s-dyslexii/Kulaty-stul-zhodnoceni.doc>
- Du Pré, E. A., Gilroy, D. E., & Miles, T. R. (2007). *Dyslexia at college*. London: Routledge.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17(4), 216-226.
- Erikson, E. H. (1996). *Osm věku člověka*. Praha: Portál.
- Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Freibergová Z., et al. (2000). *Vysokoškolské poradenství: Studijní text č. 10 postgraduálního distančního kurzu „Řízení vysokých škol“*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství.

- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the Self-Concept of Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287–295.
- Glazzard, J., & Dale, K. (2013). Trainee teachers with dyslexia: personal narratives of residence. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 26–37.
- Griffiths, S. (2012). Being dyslexic doesn't make me less of a teacher'. School placement experiences of student teachers with dyslexia: strengths, challenges and a model for support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54–65.
- Heiman, T., & Kariv, D. (2005). Manifestations of learning disabilities in university students: Implications for coping and adjustment. *Education*, 125(2), 313–324.
- Helus, Z., et al. (1984). *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Heřmanová, V. (2004). *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Hrabal, V. (1988). *Jaký jsem učitel?*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- *Information about student teachers with specific learning disabilities* (2009). Auckland: University of Auckland. (cit. 2014-17-11). Dostupné z [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/central/about/equal-opportunities/disability-services/awareness-and-teaching-resources/documents/Information on Student Teachers with specific learning disabilities.pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/central/about/equal-opportunities/disability-services/awareness-and-teaching-resources/documents/Information%20on%20Student%20Teachers%20with%20specific%20learning%20disabilities.pdf)
- Kocurová, M. (2007). *Vysokoškoláci se specifickými poruchami učení na ZČU v Plzni*. Příspěvek prezentovaný na II. národní konferenci se zahraniční účastí „Vysokoškolské studium bez bariér“, Liberec.
- Koutníková, E. (2013). *Speciálně pedagogická podpora vysokoškolských studentů s dyslexií* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Kucharská, A. (1998). Specifické poruchy učení u vysokoškoláků – kazuistika. In A. Kucharská (Ed.), *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1997-1998* (s. 160-164). Praha: Portál.
- Kucharská, A. (2014). University students with learning disabilities at the Faculty of Education, Charles University in Prague. *Health Psychology Report*, 2(1), 39–48.
- Kužilková, Š. (2009). *Specifické poruchy učení u vysokoškolských studentů* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (Ed.), et al. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Mertin, V. (1998). Dyslexie u dospělých. In A. Kucharská (Ed.), *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1997-1998* (s. 54-62). Praha: Portál.
- Mertin, V. (2007). *Studenti s poruchami učení na vysoké škole*. Praha: Pražské sociálně vědní studie, FSV a FF UK.
- Michalová, Z. (2006). Problematika dospělých se specifickou poruchou chování. In A. Kucharská & E. Chalupová (Eds.), *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2005* (s. 62-69). Praha: IPPP ČR.
- Morgan, E., & Burn, E. (2000). Three perspectives on supporting a dyslexic trainee teacher. *Innovations in Education and Training International*, 37(2), 172-177.
- Morgan, E., & Roone, M. (1997). Can dyslexic students be trained as teachers?. *Support for Learning*, 12(1), 28-31.
- Navrátilová, D. (2007). *Profesní orientace jedinců se specifickými poruchami učení* (Rigorózní práce). Brno: Masarykova univerzita.
- O'Hara, C. (2012). *To teach or not to teach: student teachers with dyslexia in teacher education, strengths, barriers, challenges, and the way Forward*. Příspěvek prezentovaný na konferenci ECER, University of Cádiz.
- O'Dwyer, & A., Thorpe, A. (2013). Managers' understandings of supporting teachers with specific learning disabilities: macro and micro understandings in the English Further Education sector. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 89-105.
- *Opatření rektora č. 9/2013, Standardy podpory poskytované studentům a uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově v Praze* (2013). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Pokorná, V. (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 174-194.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

- *Příručka pro pedagogy a studenty: Jak pomáhat studentům se smyslovým postižením, s tělesným postižením, se specifickými poruchami učení, s psychickými poruchami a dlouhodobou nemocí.* Opava: Slezská univerzita. (cit. 2014-17-11). Dostupné z <http://www.slu.cz/slu/cz/poradenska-centra/aktuality/prirucka-pro-pedagogy-a-studenty>
- Riddick, B., Sterling, Ch., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia* 5(4), 227-248.
- Roer-Strier, D. (2002). University students with learning disabilities advocating for change. *Disability and Rehabilitation*, 24(17), 914–924.
- Růžičková, K., & Skákalová, T. (Eds.). (2014). *Seznamte se, prosím - Metodický průvodce k organizaci podpory studentů se specifickými potřebami.* Hradec Králové: Gaudeamus UHK.
- Ryan, M. (1997). Dyslexie a sociální a emocionální problémy. In A. Kucharská (Ed.), *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1996* (s. 33-37). Praha: Portál.
- Rýdlová, D. (2010). *Dyslexie, smutek, mindráky a já: Vyprávění pro lidi, se kterými se život nemazlí.* Chomutov: Ideas Advertising s.r.o.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (Eds.). (1998). *Učitelé a zdraví 1.* Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (Eds.). (2002). *Učitelé a zdraví 4.* Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Praha: Grada.
- Skinner, M. E., & Lindstrom, B. D. (2003). Bridging the gap between high school and college. *Preventing School Failure*, 47(3), 132-137.
- Slavík, M., et al. (2012). *Vysokoškolská pedagogika.* Praha: Grada.
- *Specifika podpory a výuky znevýhodněných studentů a uchazečů o studium v prostředí VŠ* (2012). Brno: ICV VUT.
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Strnadová, I. (2007). Studenti se specifickými poruchami učení na vysokých školách. In L. Květoňová (Ed.), *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálně-pedagogických potřeb* (s. 73-92). Brno: Paido.
- *Supporting dyslexic trainees and teachers.* Southampton: University of Southampton. (cit. 2014-15-11). Dostupné

z <http://www.nottingham.ac.uk/studentsservices/documents/unisouthampton-supportingdyslexictraineesandteachers.pdf>

- Štefanovič, J. (1974). *Psychológia učiteľovho pedagogického taktu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie II.: Dospělost a stáří*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Valle, J. W., Sollis, S., Volpitta, D., & Connor, D. J. (2004). The disability closet: teachers with learning disabilities - evaluate the risks and benefits of “coming out”. *Equity & Excellence in Education*, 37, 4-17.
- Vogel, G., & Sharoni, V. (2011). ‘My success as a teacher amazes me each and every day’ – perspectives of teachers with learning disabilitiesInternational. *Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479-495.
- Whitley, J. (2008). A model of general self-concept for students with learning disabilities: Does class placement play a role?. *Developmental Disabilities Bulletin*, 36(1 & 2), 106-134.
- Wszeborowska-Lipińska, B. (1995). Osobnost dyslektické mládeže. In A. Kucharská (Ed.), *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1995* (s. 32-34). Praha: DYS.
- *Základní informace o podpoře pro studenty se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově v Praze* (2009). Praha: IPC RUK.
- *Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách* (2010). Praha: MŠMT ČR.
- Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál.
- Zelinková, O., & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál.

- *Akademická psychologická poradna při katedře psychologie PedF UK v Praze.* [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://kps.pedf.cuni.cz/index.php?p=130>
- *Augustin: Zkvalitnění a rozšíření možnosti studia na Univerzitě Hradec Králové pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami.* [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://www.augustin-uhk.cz/o-projektu/>
- *Integrace znevýhodněných studentů na ZČU.* [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://www.handicap.zcu.cz/index.php>
- *Myslí nám to... jinak: Poruchy učení a studium na ČVUT.* [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://www.cips.cvut.cz/dys/>
- *Poradna pro studenty s handicapem.* [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://userweb.pedf.cuni.cz/ksppg/poradna/>
- *Pyramida: centrum podpory studentům se specifickými potřebami.* [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://pyramida.osu.cz>
- *Slunečnice: Centrum pro studenty se specifickými nároky.* [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://slunecnice-ekf.vsb.cz>
- *Středisko Teiresiás: Informace pro studenty se specifickými poruchami učení.* [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://www.teiresias.muni.cz/?chapter=5-4>
- *The Dyslexic Teachers' Association.* [online]. (cit. 2014-11-15). Dostupné z <http://thedata.tripod.com/index.html>
- *Univerzitní centrum podpory pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami.* [online]. (cit. 2014-11-10). Dostupné z <http://www.ujep.cz/cz/podle-uzivatele/pro-uchazece/univerzita-bez-barier.html>

## **9 PŘÍLOHY**

### ***9.1 PŘÍLOHA Č. 1 - ROZHOVORY***

#### **9.1.1 Přepis záznamu rozhovoru s respondentkou E**

### **9.1.2 Přepis záznamu rozhovoru s respondentkou G**



## **9.2 PŘÍLOHA Č. 2 - DOTAZNÍK**