

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2018

Iveta Lipčáková

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sebepojetí studentů VŠ s dyslexií  
The self-concept of university students with dyslexia

Iveta Lipčáková

Vedoucí práce: doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.  
Studijní program: Psychologie  
Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Sebeпоjetí studentů VŠ s dyslexií vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 13.07. 2018

.....

podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala mé vedoucí doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za cenné rady a pomoc při oslovení respondentů. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Aleně Škaloudové, Ph.D. za pomoc při statistickém zpracování dat.

## **ANOTACE**

Tato bakalářská práce se zabývá sebehodnocením studentů VŠ s dyslexií a jeho porovnáním s intaktní populací studentů VŠ. Dále se zaměřuje na potíže, jimiž studenti VŠ s dyslexií trpí, ale i na jejich silné stránky a pozitivní vlastnosti. Cílem práce bylo i zjistit, zda se vyskytuje vztah mezi sebehodnocením čtení a globálním sebehodnocením jedinců s dyslexií. Mého výzkumu se zúčastnilo celkem 51 respondentů, přičemž 23 jich patřilo do experimentální skupiny studentů VŠ s dyslexií. Ve výzkumném šetření bylo využito 2 dotazníků, a sice The Reader Self-Perception Scale 2 (RSPS2) a Self-Liking/Self-Competence Scale-Revised Version (SLCS-R). Kromě těchto metod byly použity i 4 otevřené otázky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Specifické poruchy učení, dyslexie, sebepojetí, sebehodnocení, studenti VŠ s dyslexií

## **ANNOTATION**

This bachelor thesis deals with the self-esteem of university students with dyslexia and its comparison with the intact population of university students. Further it focuses on the difficulties university students with dyslexia suffer, but also on their strengths and positive attributes. The aim of the work was also to find out whether there is a relation between the self-esteem of reading and the global self-esteem of individuals with dyslexia. A total of 51 respondents participated in my research, 23 of which belonged to the experimental group of university students with dyslexia. In the research, 2 questionnaires were used, namely The Reader Self-Perception Scale 2 (RSPS2) and Self-Liking/Self-Competence Scale-Revised Version (SLCS-R). In addition to these methods, also 4 open questions were used.

## **KEYWORDS**

Specific Learning Disabilities, dyslexia, self-concept, self-esteem, university students with dyslexia

## Obsah

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Úvod .....  | 7  |
| 2     | Sebehodnocení x Sebepojetí .....                                    | 8  |
| 2.1   | Vymezení pojmu .....  | 8  |
| 2.2   | Zdroje sebehodnocení .....  | 10 |
| 2.3   | Sebehodnocení jako dvoudimenzionální konstrukt .....                | 13 |
| 2.4   | Sociálně kognitivní teorie Bandury a vědomí vlastní účinnosti ..... | 13 |
| 3     | Dyslexie .....  | 15 |
| 3.1   | Vymezení pojmu .....  | 15 |
| 3.2   | Typologie .....   | 18 |
| 3.3   | Projevy .....   | 19 |
| 3.4   | Sebehodnocení jedinců s dyslexií a výzkumy .....                    | 22 |
| 3.4.1 | Výzkumy studentů na VŠ .....  | 23 |
| 3.5   | Pozitivní vlastnosti .....  | 27 |
| 4     | Uvedení do problematiky .....                                       | 30 |
| 5     | Cíle výzkumu .....  | 33 |
| 6     | Výzkumné otázky a hypotézy .....                                    | 34 |
| 7     | Metodologie výzkumu .....   | 35 |
| 7.1   | Popis metod .....   | 35 |
| 7.1.1 | The Reader Self-Perception Scale 2 (RSPS2) .....                    | 35 |
| 7.1.2 | Self-Liking/Self-Competence Scale- Revised Version (SLCS-R) .....   | 37 |
| 7.2   | Výzkumný soubor .....   | 38 |
| 7.3   | Analýza dat .....   | 38 |
| 7.3.1 | Výsledky výzkumu .....  | 38 |
| 7.3.2 | Interpretace výsledků .....   | 43 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 7.3.3 | Otevřené otázky .....                      | 46 |
| 8     | Diskuze .....                              | 50 |
| 8.1   | Výzkumná hypotéza 1 .....                  | 50 |
| 8.2   | Výzkumná hypotéza 2 .....                  | 51 |
| 8.3   | Výzkumná hypotéza 3 .....                  | 52 |
| 8.4   | Výzkumná hypotéza 4 .....                  | 53 |
| 8.5   | Potíže .....                               | 54 |
| 8.6   | Silné a slabé stránky .....                | 55 |
| 8.7   | Celkové hodnocení .....                    | 55 |
| 8.8   | Zdroje sebehodnocení .....                 | 56 |
| 9     | Závěr.....                                 | 57 |
| 10    | Seznam použitých informačních zdrojů ..... | 60 |
| 11    | Seznam příloh.....                         | 64 |

# 1 Úvod

Problematicke specifických poruch učení se v dnešní době postupně dostává stále více pozornosti. Stále ovšem největší množství teoretických poznatků i výzkumných studií je věnováno zejména populaci dětí. Výzkumů, jež by se věnovaly dopadům dyslexie na dospělé jedince, zejména v České republice, není mnoho. Předmětem mé bakalářské práce bude vyzdvihnout primární i sekundární obtíže, s nimiž se dospělí jedinci s dyslexií potýkají. Konkrétně se zaměřím na studenty vysoké školy s dyslexií, a nejen jejich sebehodnocení schopnosti čtení, ale i globální sebehodnocení, a porovnáám je se sebehodnocením studentů intaktních. Dále se budu zajímat o vztah mezi těmito koncepty sebehodnocení a pokusím se prozkoumat zdroje sebehodnocení a silné a slabé stránky obou skupin studentů.

V teoretické části nejprve vysvětlím význam pojmu sebepojetí, budu se zabývat jeho různými výklady a představím i některé vlivné teorie sebehodnocení. Neopomenu ani tematiku zdrojů a aspektů sebehodnocení. Dále bude mým cílem shrnout poznatky o různých výkladech pojmů specifické poruchy učení a dyslexie. Poté se budu věnovat typologii dyslexie a všem jejím nejčastěji se vyskytujícím projevům. Speciální pozornost bude věnována jejím sekundárním projevům, zejména v podobě psychických problémů. Převážná část kapitoly dyslexie bude popisovat hlavní zjištění, pocházející ze zahraničních studií sebehodnocení vysokoškolských studentů s dyslexií. V neposlední řadě se zaměřím také na možné pozitivní vlastnosti dospělých jedinců s dyslexií, jež budu ilustrovat opět na příkladech výzkumů ze zahraničí.



## Teoretická část

### 2 Sebehodnocení x Sebepojetí

Než se budeme zabývat sebehodnocením a sebepojetím jedinců se specifickými poruchami učení, zastavme se nejdříve u základní terminologie. Jako nejvhodnější se tak jeví začít vysvětlením, co se vlastně skrývá pod pojmem sebehodnocení. V následující kapitole tedy blíže přiblížím jeho podstatu a zároveň jej odliším od pojmu sebepojetí. Mezi širokou veřejností často panuje „zmatek“ o tom, co tyto pojmy vlastně znamenají a různě se tyto pojmy zaměňují. Tento „zmatek“ je ovšem na místě, jelikož ani samotní odborníci se na přesném vymezení těchto pojmů často nedokážou shodnout.

#### 2.1 Vymezení pojmu

Obecně nejvíce přijímaná definice sebepojetí jej popisuje jako: „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“. Jedna z definic vystihující podstatu sebepojetí, která je zároveň všeobecně přijímána, říká: „*V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí a od významných druhých.*“ (Blatný, 2010, s. 107-108)

Podle Nakonečného představuje sebepojetí, kromě soudu o sobě samém, jakýsi sebecit, který spočívá v procesu přisuzování si určitých vlastností, na jejichž základě probíhá pocitová sebereflexe. Dále zmiňuje, že u naprosté většiny lidí dochází k přisuzování si pozitivní hodnoty. To znamená, že převažující část populace si tvoří pozitivní obraz sebe sama a hodnotí se jako inteligentní, zajímaví a schopní jedinci. Důležitý je zde princip psychické rovnováhy, který můžeme spatřit ve dvou různých rovinách. Jedna z nich představuje souznění mezi sebepojetím a hodnotou vlastního chování, demonstrující se v touze po úspěchu a ve snaze vyhnout se selhání a pocitům viny. Může se projevat také jako potřeba pocitu sebeúcty a vlastní kompetence. Druhá rovina, souznění mezi sebepojetím a hodnocením přicházejícím od sociálního okolí, má za následek vyhledávání projevů uznání, obdivu či úcty, a to zejména od jedinců, kteří jsou pro nás důležití neboli od takzvaných významných druhých. (Nakonečný, 2015)

Se sebepojetím je spojena tendence získávat pozitivní hodnocení od sociálního okolí, tak i od sebe samotného a zároveň tendence vyhnout se jakémukoliv ohrožení tohoto hodnocení a zabránit snížení hodnoty vlastního já (jak v očích ostatních, tak ve vlastní mysli). V reálných případech to poté může vypadat tak, že jedinec se bude snažit o aktivní vytváření situací, u kterých má jistotu, že uspěje a těm, u kterých by mohlo hrozit selhání, se bude vyhýbat. (Nakonečný, 2015)

Podle Fialové a Krcha zastává sebepojetí dvě hlavní následující funkce. Představuje nástroj orientace, což znamená, že je nám nápomocné při orientování se v sociálních a různých dalších vztazích. Z toho vyplývá, že ovlivňuje naše očekávání, reakce a ve výsledku i naše následné úspěchy či neúspěchy. Druhou funkcí tvoří stabilizace činnosti. U sebepojetí se objevuje sklon udržovat integritu a odmítat změny. Autoři dále poznamenávají, že setrvávání na prvotním obrazu sebe sama a bránění se změně stávajícího sebepojetí, alespoň po jistou dobu, představuje přirozený jev. (in Nakonečný, 2015) Tato skutečnost se samozřejmě týká sebepojetí již dospělých jedinců. Sebepojetí u vyvíjejícího se dítěte se nepřetržitě postupně rozvíjí. Dítě si postupně začíná zvědomovat existenci svého vlastního těla v prostoru a čase. Tím se myslí uvědomění toho, kdo jsem a přijmutí faktu, že takový jsem v průběhu času nejen dnes, ale byl jsem jím i včera. Dále dochází k osvojování si své role ve vztahu k okolí, které začíná chápat v širším společenském a kulturním kontextu, jinými slovy, dítě začíná vnímat sebe jako sociálního činitele. V neposlední řadě si dítě začíná zvnitřňovat představu sebe sama jako soukromé entity, která není přímo přístupná ostatním. (Nolen-Hoeksema, 2012)

Někteří autoři přišli s myšlenkou, že na sebepojetí můžeme také nahlížet jako na postoj k sobě samému. V rámci této teorie je pak možné vymezit tři od sebe oddělené aspekty sebepojetí, a sice aspekt kognitivní, afektivní a konativní. Kognitivní složka zahrnuje organizaci a samotný obsah sebepojetí. Pod složkou konativní nalezneme motivační funkce sebepojetí, které hrají určitou roli při seberegulaci chování. A emocionální vztah k sobě se skrývá ve složce afektivní. Afektivní složka zde představuje právě ono sebehodnocení. V tomto pojetí je tedy sebehodnocení chápáno jako emoční aspekt sebepojetí, představující mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě. (Blatný, 2010)

Nicméně v odborné literatuře se můžeme setkat i s jiným rozdělením. Například Výrost a Slaměník (2008), v souladu s pohledem sociální psychologie, používají na místo sebepojetí jako nadřazený pojem sebesystém. Právě tento sebesystém představuje konstrukt, jež popisuje sebereflexi a zahrnuje tři již zmíněné složky (kognitivní, emocionální, konativní). V souladu s předchozím pojetím sice definuje konativní složku jako proces seberegulace a složku emocionální jako sebehodnocení, avšak sebepojetí zde představuje právě pouze zbývající kognitivní složku. Sebepojetí tedy reprezentuje pouze jednu složku sebesystému, obsahující představy a znalosti vztahované k já. (Výrost, Slaměník, 2008)

Emoční a kognitivní procesy je třeba rozlišovat, jelikož co se týče jejich pozice ve vztahu k lidskému já, každé zastávají rozdílný úkol. (Emotivita představuje spíše globální vztah k sobě.) Kognice zastává funkci samotného prostředku poznání. Emoce obohacují psychiku člověka o rozměr citového prožitku. Toto prožívání s pomocí sebeuvědomění získává specifickou kvalitu, která představuje emoční vztah k sobě. Emoční vztah k sobě plní významnou adaptační funkci. Prostřednictvím kognitivních a behaviorálních strategií zařizuje obranu já, a tím nabízí možnost předvídání a vyhýbání se stresu. Další funkce emocí spočívá v organizaci sebepojetí. Díky emocím dochází k zpřehlednění podstatných informací na základě jejich rozřídění na pozitivní a negativní. Také určují slučování navzájem si podobných zkušeností. (Blatný, 2010)

Jak již bylo zmíněno, sebehodnocení se dá definovat jako mentální reprezentace emočního vztahu k sobě. Jedná se o představu, kterou o sobě chováme, týkající se vlastní hodnoty a kompetence, a to v sociální, morální i výkonové sféře. Jak bylo odhaleno, úroveň emočního vztahu k sobě vykazuje vzájemnou spojitost s bohatostí obsahu sebepojetí. Existuje spojitost mezi kladným vztahem k sobě a počtem pozitivních výroků v oblastech sebepoznání. Přičemž oblasti sebepoznání mohou zahrnovat kladné osobní charakteristiky, oblíbené osoby či oblíbené činnosti. Zároveň naopak byla objevena spojitost mezi sociální úzkostí a výsledným malým množstvím výpovědí o sobě samém. Ačkoliv jsou tedy deskriptivní a hodnotící aspekty sebepojetí odlišné, lze hovořit o jejich úzké souvislosti. (Blatný, 2010)

## **2.2 Zdroje sebehodnocení**

Sebehodnocení se utváří jako výslednice sociálního srovnávání a sebeuposuzování, ke kterému dochází na základě pozorování svojí činnosti. Velmi důležitou roli v produkování

sebehodnotících kritérií a posléze výsledného emočního vztahu k sobě, zastává posílení z prostředí, zejména poté od významných druhých. Při vytváření prvotních sebehodnotících kritérií v dětství hrají hlavní roli rodiče a další významné osoby z rodiny, popřípadě jiní důležití jedinci, kteří se spolupodílejí na výchově dítěte. Řada výzkumů potvrzuje, že až do období ranné adolescence patří mezi nejsilněji ovlivňující faktory sebehodnocení právě opora rodičů. Vliv rodičovské opory v souladu s vývojem dítěte postupně začíná nahrazovat vliv vrstevnické skupiny, a ten v počátcích adolescence již modifikuje hodnocení sebe sama stejným způsobem jako předtím rodiče. Je ale nutné podotknout, že ani během období adolescence význam podpory přicházející od rodičů nemizí. Dochází ale k navýšení síly vztahu, který se nachází mezi posílením od vrstevníků a globálním sebehodnocením jedince. Teprve v dospělosti, zvláště poté v souvislosti s nástupem do zaměstnání a založením rodiny, přichází změna. U dospělých jedinců patří mezi nejspolehlivější proměnné, na jejichž základě je možné předvídat stav jejich sebehodnocení, posílení ze strany spolupracovníků a osob patřících k referenčním skupinám, stále také posílení od významných členů rodiny čili hlavně od rodičů a partnera, dále od důvěrných přátel a posléze i posílení od vlastních dětí. (Blatný, 2010)

Mezi zdroje sebehodnocení se řadí také pozitivní a negativní afektivita. Afektivita představuje určitou dispozici, podle které se vymezuje druh prožívání. Obecně se předpokládá, že souzení druhých osob i sebe sama, stejně tak jako soudy, co vytváříme o postojích ostatních k naší osobě, jsou primárně ovlivněny emocemi. Jak důležitou roli ztělesňují emoce při vnímání reality, dokazuje psychologie osobní pohody (well-being). Ze studií vyplynulo, že pocit subjektivní pohody je spjatý s působením událostí z vnějšku a objektivními podmínkami, v nichž se jednotlivci aktuálně nacházejí, jen částečně. Subjektivní prožívání spokojenosti je výrazně ovlivněno pozitivní a negativní afektivitou, zvláště pak z dlouhodobého hlediska. (Blatný, 2010)

Pozitivita nebo negativita představuje jeden z nejpodstatnějších aspektů sebehodnocení. Odlišnosti v sebehodnocení mezi jednotlivci mají za následek rozdílné chování v mnoha oblastech. Ovlivněno může být soutěžení, konformita či například výkon. Na stavu sebehodnocení také závisí pocit spokojenosti a duševního zdraví jedince. Zajímavé je zjištění, že nejen nízké, ale i vysoké sebehodnocení může vyústit v negativní důsledky.

Disponuje-li někdo vysokým sebehodnocením, může se u něj objevit tendence vytvářet o sobě nadhodnocené závěry. Poté tedy ignoruje svoje pravé schopnosti a jeho vidina o jistém perfektním výkonu ve výsledku skončí selháním. Jedinci s nižším sebehodnocením si před sebe staví přiměřené překážky a dosažitelné cíle, a tak se může stát, že dosáhnou vyššího uspokojení než lidé se sebehodnocením vyšším, kteří svých stanovených cílů nedokázali dosáhnout. Jako další důležitý aspekt sebehodnocení je označována jeho stabilita. Bylo prokázáno, že stabilita sebehodnocení hraje ještě podstatnější roli než jeho vysoká či nízká míra, alespoň u výkonu a reakcí na interpersonální zpětnou vazbu. Jedinci s nestabilním sebehodnocením reagují na kladnou zpětnou vazbu s přehnanou příznivostí, a naopak přehnaně defenzivně na zpětnou vazbu zápornou. To ve výsledku znamená, že každé jednotlivé hodnocení sebe sama dokáže mnohem významněji ovlivnit jedincovo globální sebehodnocení. (Blatný, 2010)

Přesvědčení, která lidé o sobě mají, jsou produkována souborem specifických stanovisek o sobě samém. Tyto stanoviska se označují jako self-schémat a mají vliv na to, jak si vykládáme nás se týkající relevantní informace. Díky tomu, že sebehodnocení je utvářeno pomocí mnoho self-schémat, je možné disponovat různou mírou sebehodnocení v závislosti na tom, v jaké situaci se člověk nachází. Podle Kassina představuje sebehodnocení jakýsi stav mysli, v němž se odráží odpovědi na úspěch, selhání, změny v bohatství, sociální interakci či na další životní zkušenosti, a tím dochází k jeho změnám. V žádném případě se tedy nedá o sebehodnocení hovořit jako o natrvalo vrytém rysu. (Kassin, 2012)

Potřeba sebehodnocení, a zvláště pak její uspokojování sehrává v našem celkovém pohledu na náš život klíčovou roli. U osob se sebeobrazem pozitivním se objevují sklony pro to být šťastní, zdraví, produktivní a úspěšní. Kromě toho, že jsou sebevědomí, další výhodou představuje to, že přijímají nové výzvy s vítězným a motivujícím postojem, a to se následně projevuje mnohem větší vytrvalostí i u úkolů náročnějších. Dokonce existují tvrzení, že během noci si užívají lepší spánek, dokáží zůstat nezávislí i přes přímý nátlak ze strany vrstevníků a objevuje se u nich i menší výskyt žaludečních vředů. Ale u osob se sebeobrazem negativním objevujeme sklony být více depresivní a pesimističtí o své vyhlídce budoucnosti, a to následně vede ke sklonu selhávat. Do nových přicházejících výzev si kvůli nedostatečné sebedůvěře nesou prohrávající postoj a poté častěji čelí porážkám. Často pocítují strach

z toho, že selžou, zažívají pocity úzkosti a v důležitých úkolech pak dokáží vynaložit méně úsilí. Vůbec nejhorší důsledek u jedinců s nízkým sebehodnocením představuje fakt, že vinu z případných selhání vidí v sobě samém, čímž se poté jejich negativní pocity jen dále zhoršují. Někteří odborníci dokonce přišli s tak odvážným tvrzením, které říká, že v případě, kdy se jedinec vědomě obviňuje ze všech negativních událostí, působí tím na činnost jeho imunitního systému, a tím dochází k oslabení schopnosti těla bránit se před jistými nemocemi. (Kassin, 2012).

### **2.3 Sebehodnocení jako dvoudimenzionální konstrukt**

V tradičním pohledu psychologie vnímala globální sebehodnocení v souladu s koncepcí jedné dimenze, která naznačovala, že vnímání hodnoty vlastního já, je zevšeobecněné a poměrně stálé. Tafarodi a Swann (in Blatný, 2010) však přišli s jiným pojetím a vymezili v rámci globálního sebehodnocení dvě rozdílné složky. Tyto dva komponenty nazvali kompetentností (self-competence) a sebebřijetím (self-liking). Mínění týkající se stavu své vlastní kompetence, které o sobě jedinec chová, zahrnuje složka kompetentnosti. Mínění o sobě samém v rámci sociálně definovaných hodnot, představuje složka sebebřijetí. Stanoviska o svých schopnostech, kvalifikaci nebo efektivitě vyjadřuje kompetentnost, která shromažďuje soudy o své schopnosti dosahovat žádaných výsledků. Stanoviska o svojí sociální žádoucnosti, přijatelnosti a hodnotě reprezentuje sebebřijetí, které můžeme formulovat jako zvnitřněný citový vztah druhých k vlastní osobě. (Blatný, 2010)

Přestože jsou obě tyto dimenze sebehodnocení kvalitativně rozdílné, jelikož obvykle se mezi nimi objevuje vysoká korelace, je možné konstatovat, že oba komponenty společně navzájem úzce souvisí. Z realizovaného výzkumu reakcí na neúspěch vyplynulo, že v případě, kdy čelili selhání jedinci s nízkou mírou sebebřijetí, došlo u nich k následnému rezignování na snahu o dosažení cíle. Tento jev ovšem nevykazovali jedinci s nízkou mírou v dimenzi kompetentnosti. (Blatný, 2010) Tafarodi a Swann na základě své teorie vytvořili dotazník, jenž využívám ve svém výzkumu.

### **2.4 Sociálně kognitivní teorie Bandury a vědomí vlastní účinnosti**

Život jedince je velmi často řízen a ovlivňován společenskými a osobními standardy. (Výrost, Slaměník, 2008) Osobními standardy se rozumí normy, cíle či aspirace, které

tvoří hlavní měřítko sebehodnocení a pohnutky chování. (Blatný, 2010) Skutečnost, že se jedinec aktivně podílí na vytváření vlastních standardů, představuje velmi důležitý aspekt seberegulace. Tento poznatek rozebírá Bandura ve své sociálně kognitivní teorii seberegulace. Naše standardy ovlivňuje minulá zkušenost, srovnávání s ostatními, společenská hodnota, nově vznikající životní situace a sociální kontext. Tyto standardy se stávají důležitými až v kontextu vědomí vlastní účinnosti (tzv. self-efficacy), samotné nenesou žádný význam. Bandurova teorie zdůrazňuje, že co se týče dosahování určitých výsledků, jedinci disponují takovou schopností, která jim umožňuje organizovat a uplatnit právě ty postupy jednání, které je k nim dovedou. Podstatná funkce self-efficacy spočívá v jeho posilování naší flexibility, kterou uplatňujeme během stanovování osobně hodnotných cílů. (Výrost, Slaměník, 2008)

K celkovému osobnímu přesvědčení o vlastní schopnosti vyrovnávat se s životními těžkostmi a výzvami přispívají jak druhé osoby, tak ale hlavně také zážitky v podobě vlastní zkušenosti. K dosažení vysoké míry vědomí vlastní účinnosti napomáhá především takzvaný zážitek mistrovství. Druzí lidé mohou self-efficacy ovlivňovat v rámci zástupné zkušenosti, která vede jedince k přesvědčení, že pokud daný úkol zvládnou jiní lidé, je pravděpodobné, že i on jej dokáže splnit. Jedinci, u nichž se objevuje vysoká míra přesvědčení o vlastní účinnosti, dokáží flexibilněji dosahovat vytyčených cílů, navíc cíle, které před sebe staví, jsou náročnější. Když se objeví obtíže či překážky, ani poté nijak nesnižují své úsilí o jejich překonání. Jelikož se vydávají po takovéto pevně stanovené cestě za cílem, zažívají pocit kontroly nad situací, a tím dokonce dochází k jisté redukci nepříznivých emocionálních stavů. (Blatný, 2010)

## 3 Dyslexie

### 3.1 Vymezení pojmu

O tom, co dyslexie je a jak může být identifikována, bylo v průběhu let, od doby, co byl pojem poprvé použit, sepsáno mnoho definic a popisů. Z počátku byla popsána jako „slovní slepota“ (word blindness), poté jako „přetočené symboly“ (strephosymbolia) odkazující k tendenci převracet písmena, a nakonec jako dyslexie. Pojem pochází z řeckého jazyka, kde *lexis* znamená slovo, slovní zásoba či jazyk a předpona *dys* značí špatný nebo obtížný. (Hughes, Ball, Bissett, McCormack, 2009) Je ale nutné poznamenat, že předpona *dys* zde označuje nedostatečný a nesprávný vývoj dovednosti, v případě dyslexie se tedy jedná o neúplně vyvinuté funkce, nikoliv o ztrátu funkcí již dříve vyvinutých. (Zelinková, 2015) Ztráta již existujících dovedností vyvolává, v rámci čtení a psaní, velmi odlišné vzorce chování. Je tedy třeba odlišit dyslexii, jako specifickou poruchu učení s genetickým základem, od problémů způsobených úrazem mozku kvůli mrtvici nebo nehodě. (Jamieson, Morgan, 2008)

Dyslexie patří do skupiny specifických poruch učení. Tento termín a jeho význam je v odborné literatuře napříč různými zeměmi a autory modifikován. Definování specifických poruch učení může vypadat takto: *„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže. Použití tohoto pojmu ukazuje na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů poruch učení.“* (Zelinková, 2015, s. 10) V tomto pojetí, ke kterému se i já přikláním, je dyslexie pouze jednou částí z celku specifických poruch učení a charakterizuje se hlavně potížemi v osvojování čtenářských dovedností. Mohou ji samozřejmě ale také doprovázet další potíže nejrozličnějšího charakteru, typické pro celou skupinu poruch.

Mezi označení, která používají v jiných zemích patří například *specific learning disability*, které se nejčastěji vyskytuje v literatuře americké či *specific learning difficulties*, převažující v literatuře britské. Objevuje se ovšem i označení *dyslexia*, které někteří autoři chápou



v širším pojetí. Ve francouzské odborné literatuře se tedy pod názvem dyslexie schovává zastřešující pojmenování pro celý soubor poruch učení. Nicméně s rozšířeným chápáním pojmu dyslexie se ovšem můžeme, v teorii a také praxi, setkat i u nás. (Swierkoszová, 2011) O dyslexii se z celé skupiny poruch začalo diskutovat jako první. Hlavním důvodem bylo to, že její vliv na školní úspěšnost jedince byl viditelný nejnápadněji. Postupem času se vydělily další pojmy spadající do kategorie specifických poruch učení, avšak z důvodu provázanosti poruch a spektru různorodých příznaků, odborníci často nemají potřebu tyto poruchy konkrétněji specifikovat, a tak používají univerzální název *dyslexie*. V praxi na mezinárodních konferencích nastávají situace, kdy si, ačkoliv nesou ve svém názvu „dyslektická“, můžeme nakonec vyslechnout přednášky, týkající se *dyskalkulie* (porucha osvojování matematických dovedností) nebo *dyspraxie* (porucha ovlivňující provádění volných pohybů). (Zelinková, 2015; Swierkoszová, 2011)

Jelikož je dyslexie poruchou s tak rozmanitým spektrem projevů a dopady jejího působení se ve většině případů u každého jednotlivce liší, najít výstižnou definici, na které by se odborníci jednoznačně shodli, je velmi obtížné. Stále existuje mnoho různých pohledů na přesný význam dyslexie, a tak prozatím nejvhodnější cestou se jeví citování všeobecně přijímaných definic, které tvoří normy, respektované v mezinárodním měřítku. Mezi hojně využívané patří definice vytvořená Mezinárodní dyslektickou asociací, která říká: „*Dyslexie je charakterizována obtížemi v přesném a/nebo plynulém rozpoznávání slov, špatným hláskováním a schopností porozumět. Tyto obtíže obvykle pramení z deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často nečekaný vzhledem k ostatním poznávacím schopnostem a poskytování efektivní výuky. Sekundární důsledky mohou zahrnovat problémy v porozumění čtení a redukovat zkušenosti se čtením, což může překážet v rozšiřování slovní zásoby a znalostí.*“ (International Dyslexia Association, 2002)

Definování dyslexie nepatří pouze mezi problém psychologie či pedagogiky, ale je také diskutováno ve sféře lékařských věd. Aktuální verze Mezinárodní klasifikace nemocí, vydávaná Světovou zdravotnickou organizací, definuje dyslexii pod kódem F81.0 jako *Specifickou poruchu čtení*, která se řadí mezi *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*. Podle MKN-10 tedy: „*Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo*

*nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení.“.* (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2017) Jak můžeme vidět mezi normami, vytvořenými Mezinárodní dyslektickou asociací a Mezinárodní klasifikací nemocí, není zásadní rozdíl. Oproti nemalému množství odlišných teoretických vymezení pojmu dyslexie různých autorů, nám tyto normy poskytují relativně jasná kritéria pro diagnostiku poruchy.

Kromě nejčastěji se vyskytující dyslexie, do skupiny specifických poruch učení dále patří také dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmuzie a dyspraxie. V úpravě písemného projevu, ale i v osvojování jednotlivých písmen nebo řazení písmen se projevuje *dysgrafie*. Tato specifická porucha grafického projevu má za následky špatný zápis čísel, obtíže při řešení nejrůznějších úloh, chyby při psaní velkých a malých písmen, nezvládnutí průměrného tempa psaní a větší počet chyb. Nedostatky v obsahové a gramatické stránce projevu jsou způsobeny především nutností při psaní výrazně zvýšit svou koncentraci pozornosti. Specifická porucha pravopisu, *dysortografie*, se objevuje ve spojení s dyslexií velmi často. Její projevy spatřujeme v jevech jako jsou vynechávky, záměny tvarově si podobných písmen, nejrůznější zkomoleniny, chyby způsobené artikulační neobratností, chyby v měkčení, popřípadě nesprávné vyznačení délek samohlásek. *Dyskalkulie* představuje poruchu matematických schopností, kde nalezneme obtíže s aritmetickými výpočty, v řešení slovních úloh, dále zde dochází k zaměňování matematických operací, například sčítání s odčítáním a v neposlední řadě jedinci také činí obtíže nalézt svou vlastní početní chybu. Nízká úroveň schopnosti kreslit se promítá v *dyspinxii*. Jedinci, kteří jí trpí, se potýkají s potížemi s pochopením perspektivy a obtížné se pro ně může jevit i převedení konkrétní trojrozměrné představy z mysli na papír, tvořící dvojrozměrný prostor. Specifická porucha, týkající se osvojování hudebních dovedností, se nazývá *dysmuzie*. Potýká-li se jedinec s problémy v osvojování, plánování či provádění volných pohybů, hovoříme o poruše obratnosti čili *dyspraxii*. (Bendová, 2015)

## 3.2 Typologie

Podle charakteristických projevů a příznaků, jež se pravidelně opakují, někteří autoři navrhli rozlišení jedinců s dyslexií s možností zařadit je do různých skupin. Jednu z takových typologií vytvořil Matějček. Ten se při její tvorbě opíral o kognitivní model čtení, založený na předpokladu, že čtenář při vyvozování významu čteného prochází těmito fázemi: nejdříve slovo vizuálně dekóduje (zpracuje), následně dojde k jeho fonologizaci čili čtenář slovu přiřadí zvukový ekvivalent, což mu poté umožní význam slova, který byl ortograficky a fonologicky zakódovaný, odemknout. (in Jošt, 2011)

Na základě tohoto modelu rozčlenil obtíže v klinickém obrazu dyslexie na typy A a B, týkající se úrovně smyslového zpracování dat a typy skupiny C, související s úrovní integrace těchto dat. Typ A se dále dělí ještě na dva podtypy A1 a A2. Podtyp A1 vyjadřuje převažující obtíže v sluchové analýze a diferenciaci. V podtypu A2 se hlavní potíže projevují v zrakové analýze a diferenciaci. Typ B zahrnuje v podstatě obdobné potíže jako A, nicméně často se zde v anamnéze jedince objevuje navíc lehká mozková dysfunkce. Dále se může vyskytnout také oslabená pozornost, nesoustředěnost, ulpívavost, impulzivita a nezdítky i hyperaktivita. U typu C se prezentuje narušení integračních mechanismů. Ve čtení se neprojevují závažné chyby, avšak je výrazně zpomaleno. Je-li u podtypu C1 narušení přítomno ve velké míře, jeho projevy jsou pozorovatelné už na základní škole. Ovšem jednalo-li se o poruchu v lehčím stupni, může vyplout na povrch až při studiu na střední, ba i dokonce až na vysoké škole a do té doby zůstat bez povšimnutí. Matějček v rámci své typologie vyčlenil ještě jeden typ D, který však označil jako „nespecifický“ pro dyslexii. (in Jošt, 2011)

Autorem odlišné typologie je Bakker. Ten, na rozdíl od Matějčka, k vytvoření klasifikace obrazu jedinců s dyslexií využil hledisko neuropsychologické. Vychází z poznatků o funkční specializaci mozkových hemisfér. Co se týče zpracování jazykových podnětů, to si, za předpokladu běžných okolností, bere na starost hlavně hemisféra levá. Za zpracováním neverbálních podnětů (obraz obličeje či písmen a grafického tvaru slov) stojí přednostně hemisféra pravá. Na tomto základě sestavil tzv. balanční model vzniku dyslexie, kde vymezil percepční typ (P-typ) a lingvistický typ dyslexie (L-typ). (in Jošt, 2011)

O percepčním typu dyslexie se mluví v případě, je-li oslaben vývoj levé mozkové hemisféry. Je charakteristický tím, že přestože jedinec si ve zpracovávání vizuálních i akustických

znaků vede obstojně, mívá potíže s nalezením jejich významu a také se skládáním jednotlivých částí do komplexnějších celků. U lingvistického typu dochází k oslabení funkcí pravé mozkové hemisféry. Zde je naopak problém ve snímání znaků, ale spojování částí v celek a detekce významu písmen takové obtíže nečiní. (in Jošt, 2011)

### **3.3 Projevy**

Dyslexie se může vyskytovat v pásmu různých stupňů obtížnosti, od mírné až po těžkou. Objevuje se mnoho různých kombinací potíží a ty se navíc liší jedinec od jedince. Nicméně existují dyslexií způsobené problémy, na kterých se akademické definice shodují. Mezi ty nejrozšířenější patří: neočekávané potíže s gramotností a počítáním, obtíže při rozpoznávání zvukových struktur jazyka, špatná pracovní paměť (problém uchovat informace po tak dlouhou dobu, dokud je potřeba s nimi pracovat- například jako vypočítat si kolik drobných má jedinec dostat nazpátek nebo propojit informace ze dvou různých odstavců, které četl), prodleva při potřebě nalézt rychle to správné slovo (například při přiřazování nakreslených symbolů na papíře k odpovídajícímu pojmenování), nebo prodleva při automatizaci dovedností (zvláště pak ve čtení a pravopise). (Hughes, Ball, Bissett, McCormack, 2009)

To, jaké dopady má dyslexie na každodenní život, má tendenci se v průběhu let měnit. Hlavní potíže, které bude zažívat jedinec na základní škole, budou v přiřazování zvuků k písemným vzorům a v zapamatování si správného tvaru a směru písmen. Dále zaznamená také obtíže v motorické koordinaci, ale i obtíže s pozorností a pamětí. Na střední škole se musí již vyrovnávat s výzvami, v podobě většího rozsahu předmětů, a hlavně většího objemu potřebného čtení a psaní. Těžkosti se mohou objevit při zvládnutí časově ohraničených zkoušek. (Hughes, Ball, Bissett, McCormack, 2009)

Po velmi dlouhou dobu patřila veškerá pozornost odborníků pouze dětem. Panoval názor, že během primárního či nejpozději sekundárního vzdělávání, zejména však v pubertě, nastane zlepšení či dokonce dojde k úplné nápravě poruchy, která se v pozdějším věku již nevyskytuje. Přestože se situace zlepšuje, bohužel v některých myslích názor přetrvává i nadále. Jak ale ukazují výzkumy a poradenská zkušenost, to že se vyskytnou obtíže související s poruchou učení i v dospělém věku u jedince, který jí trpěl již v dětství, je velmi pravděpodobné. (Mertin, 2007; Skinner, Lindstrom 2003)

O tom, že potíže v dospělosti přetrvávají a že se dá setkat s nepochopením specifických poruch učení i ze strany vyučujících na vysoké škole, nás může přesvědčit výpověď studenta Strojní fakulty ČVUT (České vysoké učení technické v Praze). Tento student ve svém příspěvku zdůrazňuje, že přes velmi pozitivní reakce některých kantorů, se setkával i s reakcemi naopak velmi povýšenými, v jejichž důsledku se pak musel vyrovnávat s pocity, že na vysokou školu vůbec nepatří. Říká: „*Nedávno se mi stalo, že po mailu, který měl upozornit na moje některé nedostatky v češtině, si mě kantor zavolal a říkal, abych mu to vysvětlil, že mu to připadá, jako že jsem nějaká tlačěnka. Nebo jeden kantor vůbec nepochopil, kde je můj problém, a když jsem si přišel pro zápočet, tak mi zhruba půl hodiny dokazoval, že jsem úplně blbý a že na tu školu nemám.*“ (Vysokoškolské poradenství aktuálně, 2010, s. 6-8)

I v dospělosti budou stále přítomné obtíže se čtením a psáním, ale na povrch vyjdou ještě další, které nelze opomenout. Ovlivněno je zde plánování, organizování, rychlost zpracovávání dat, paměť a někdy může mít dyslexie za následek i menší nemotornost jedince. Prodleva ve zpracovávání sluchových a vizuálních informací, problémy s pracovní pamětí i špatný pravopis, představují konstantní aspekty dyslexie, které nezmizí ani po odchodu ze školy. Číst při čtení nahlas plynule může stále působit potíže. Velmi obtížné může být zapisování poznámek při poslechu. Výzvu může činit i pamatování si jmen, adres a telefonních čísel. V neposlední řadě mohou život dospělého jedince velmi ovlivnit těžkosti se zvládnutím časového plánu a s organizací úkolů. (Hughes, Ball, Bissett, McCormack, 2009)

Mertin ve své publikaci zmiňuje příznaky, které při vstupu do prvního ročníku vysoké školy, budou s mnohem větší pravděpodobností vykazovat právě studenti s poruchou učení (než ti bez ní). Potíže často činní příprava na testy a sledování přednášek se společnou snahou o pořízení postačujících poznámek čili obecně se dá mluvit o deficitech ve studijních dovednostech. Další stěžejní problém, který jsem tu také již zmiňovala, představují narušené organizační dovednosti, jež výrazně ztěžují studentovo přizpůsobení se studijním plánům. Jako další příznaky se zde objevují navíc i obtíže v sociální interakci a v sociálním přizpůsobení. Z mnoha výzkumů také vyplývá, že ne malý počet studentů s poruchou učení

se musí potýkat se sníženým sebehodnocením. Do výčtu příznaků Mertin zařazuje i větší míru předčasných ukončení studia. (Mertin, 2007; Skinner, Lindstrom, 2003)

Po tomto výčtu nejčastěji se vyskytujících příznaků, je třeba poznamenat, že v případě, kdy obtíže představují významný zásah do života jedince, mohou výrazně ovlivnit jeho emocionální prožívání. Za následek pak mají vznik množství sekundárních symptomů, které v mnoha případech ovlivňují život jedince mnohem více než samotná dyslexie. Ve výsledku mohou sekundární symptomy primární obtíže způsobené dyslexií, úplně zakrýt. Dále vyjmenuji několik obtíží jedinců s dyslexií, jež bývají často jmenovány jako tradiční socio-emocionální. Prvotní vynořující se obtíží je zmatek a nepochopení vlastní osobě. Přestože dospělí s dyslexií zažívají situace, kdy se jim při výkonu úkolů daří hůře než lidem v jejich okolí, na druhé straně často dochází k situacím, kdy nejrůznější úkoly naopak dokáží zvládnout mnohem lépe a rychleji než ostatní. Z toho poté pramení to, že často zažívají pocity nejistoty o svých schopnostech. Někteří dospělí se za své potíže stydí a vyčítají si vzniklé chyby jako svoji vlastní neschopnost. Tento stud a vina jsou prvním krůčkem k dalším potížím, jako jsou nedostatek sebedůvěry a nízké sebevědomí. (Krejčová, 2010)

Dospělí s dyslexií se často setkávají s pocitem nepochopení ze strany okolí. Tyto pocity spolu s častějším selháváním v některých úkonech mohou vyústit k frustraci, a pokud je tato frustrace dlouhodobá, snadno může vést i k pocitům vzteku a zloby namířeným jak proti sobě, tak i vůči ostatním. Mezi další často prožívané pocity patří úzkost, strach a panika. Děje se tak nejen kvůli neustálé obavě z odhalování jejich slabostí, ale také kvůli velkým obavám, které mají z nových přicházejících výzev, jež leckdy mohou znamenat jen nekonečnou práci, žádající si hledání stále nových strategií zvládnání. Čelí-li jedinci dlouhodobě neúspěchům, mohou se v krajních případech objevit i takové emocionální obtíže, jaké například představují emoční rozlady, zoufalství či dokonce deprese. (Krejčová, 2010)

U mnoho jedinců s dyslexií dochází k pošramocení sebevědomí. Jedno z největších břemen, které musí jedinci s dyslexií nést, představuje právě nedostatek důvěry v jejich vlastní schopnost vykonat práci nebo přijímat výzvu. I když dojde k překonání počátečních obtíží s gramotností a jedinec působí na venek sebejistě a kompetentně, pochybnosti o sobě samém se mohou skrývat těšně pod povrchem. Bohužel sebevědomí hodně utrpí ve školní třídě a

pro žáka s dyslexií může být opětovné nabití sebevědomí záležitostí i několika let. Ovšem i později v dospělém životě tohoto jedince stačí nezdar v práci, kritika od významné autority nebo vnímaný neúspěch v dosahování určitého cíle k tomu, aby se vzpomínky ze školní třídy oživily, což může jeho sebevědomím znovu otřást. (Hughes, Ball, Bissett, McCormack, 2009)

Vedle sebevědomí, představuje další zásadní potíží nízké sebehodnocení, které může ovlivnit každý aspekt života. O nízkém sebehodnocení hovoříme v případě, nehodnotí-li se jedinec jako osoba zasluhující respekt a naplnění ve svém životě. Přestože příčiny nízkého sebehodnocení mohou spočívat ve zkušenostech z dětství, ve výsledku přetrvává stejně tak i v dospělosti. Negativní smýšlení o sobě se může stát zvykem a čím déle tento zvyk přetrvává, tím se stává těžší ho změnit. (Hughes, Ball, Bissett, McCormack, 2009)

### **3.4 Sebehodnocení jedinců s dyslexií a výzkumy**

Výzkumů zabývajících se sebehodnocením dětí s dyslexií je poměrně mnoho. Co se týče dospělých, těch je již výrazně méně. V následující části nejprve nastíním výzkumy sebehodnocení u dětí s dyslexií a poté se budu věnovat výzkumům týkajících se dospělých jedinců, konkrétně přímo studujících vysokou školu.

Výzkumu, který měl za cíl zjistit úroveň sebehodnocení dyslektických školáků, zahrnujícího nejen názor na vlastní školní výkon ale i samotnou tendenci školáků k určitému emočnímu ladění, se v České republice věnoval Zdeněk Matějček. Sledovanou skupinou byli žáci ze základní školy ve věku od devíti do patnácti let. Matějček zjistil, že nízké sebehodnocení dyslektických dětí bývá obvykle komplexní a obvykle mají takové děti i nízkou sebedůvěru. Podle celkových výsledků vyšlo najevo, že dyslektické děti se cítí pesimistické, emočně labilní, hostilní vůči svému okolí a připravené reagovat agresí. (Matějček, Vágnerová, 2006)

V zahraničí se výzkumem sebehodnocení dyslektických dětí zabývali například Chapman a Tunmer, kteří v několika studiích také dokázali, že sebeпоjetí dětí s dyslexií je statisticky významně nižší než u dětí bez specifické poruchy učení. Pro své studie vytvořili *Škálu sebeпоjetí čtení (The Reading Self-Concept Scale)*, která se stala ve výzkumu této oblasti hojně využívanou. (Chapman, Tunmer, 1995)

Další výzkum realizovali Heath a Wiener. Ti přišli na to, že studenti se specifickou poruchou čtení, kteří disponují vysokým skóre deprese, se hodnotí také velmi nízko v oblasti sociální akceptace druhými. Kromě toho, studenti s dyslexií vykazují větší míru deprese než studenti bez poruchy. (Heath, Wiener, 1996)

Jeden z novějších výzkumů patří Glazzardovi. Ten zjistil, že pro vývoj sebepojetí a sebevědomí hraje kritickou roli oficiální diagnóza poruchy. Pomocí rozhovorů s respondenty v jeho studii přišel na to, že před samotným diagnostikováním problému, negativní interakce se spolužáky a učiteli ústili v nízké sebevědomí a pocity izolace. Významný počet těchto studentů trpěl syndromem naučené bezmocnosti. Po vyřčení diagnózy však sebevědomí studentů vzrostlo a tito jedinci byly schopni odlišovat mezi jejich specifickými obtížemi a samotnou inteligencí. (Glazzard, 2010)

### **3.4.1 Výzkumy studentů na VŠ**

Studenti s poruchami učení navštěvují vysoké školy a univerzity v rostoucím počtu. Během roku 1980 se počet sebe-identifikujících se studentů s poruchou učení na vysoké škole zvýšil desetinásobně, což vedlo k údajům o prevalenci přibližně 1,3 % studentů prvního ročníku na vysoké. (Skinner, Lindstrom, 2003) Podle Americké Rady pro Vzdělávání v roce 1991 činilo procento studentů s postižením vstupujících na vysokou školu celých 8,8 % ze všech studentů. (Heiman, Precel, 2003) Odhaduje se, že v akademickém roce 1997–1998 bylo zapsáno na vysokých školách ve Spojených státech 428 280 studentů s postižením, a téměř polovina jich byla diagnostikována jako poruchy učení. Odůvodnění pro zvýšený počet studentů s poruchou učení zapisujících se do studia na postsekundárních institucích zahrnují poznání, že postižení pokračuje po celou dobu života (a není kompletně opraveno ve speciálně vzdělávacích programech). Dále hrálo roli zvýšení počtu žáků s poruchou učení na střední škole zapojených do přípravných studijních plánů na vysoké školy. Mezi další vlivné faktory patří formalizované plány přechodu na tyto studia a nárůst kompenzačních technologií. (Skinner, Lindstrom, 2003)

Šetření ve Spojeném království v roce 1999 odhalilo, že studenti s poruchou učení zde tvořili 3,8 % ze všech studentů prvního ročníku. V roce 1998 dva z pěti studentů prvního ročníku, kteří měli nějaké postižení, nahlásili poruchu učení. (Heiman, Precel, 2003) Zajímavý poznatek vzešel z průzkumu ve Velké Británii v roce 1997, kde 57 % studentů s poruchou



učení disponovalo diagnózou již před vstupem na univerzitu, zatímco u zbylých 43 % studentů byla porucha identifikována až po vstupu do studia. Povzbuzující je fakt, že u 99 % zkoumaných univerzit byly dostupné speciální testovací podmínky. Avšak pouze 25 % univerzit poskytovalo pro studenty s poruchou učení asistenci a poradenství pomocí psychologických nebo zdravotnických služeb. Tím se rozumí poradenství mířené na podporu dovedností jak v učení, tak organizačních nebo pro léčbu socio-emocionálních potíží. (Roer-Strier, 2002)

Heiman a Precel ve své studii porovnávali studenty s poruchou učení se studenty intaktními. Z výpovědí studentů vyplynulo, že ti s poruchou učení měli během zkoušek potíže se soustředěním a dělali si obavy z nedostatku času. Zažívali stres, byli nervózní a cítili se více frustrovaní, bezmocní nebo nejistí než studenti bez poruchy. Také ale vymýšleli neobvyklé strategie řešení úloh. Co se týče problému porozumění výkladu na přednáškách, studenti s poruchou učení preferovali dodatečný ústní výklad nebo názorné vysvětlení, na rozdíl od ostatních studentů, kteří naopak preferovali více psané příklady. Mnoho studentů se znevýhodněním označilo za bariéry, kterým čelí, nedostatek odpovídajících akademických dovedností nebo vhodných akademických strategií a socio-emocionální potíže. Dále potřebu výpomoci k tomu, aby ve studiích uspěli. Velký problém pro ně znamenalo to, že se musí naučit organizovat čas tak, aby zvládali vše vykonávat v daných termínech („deadliny“). Na druhé straně více studentů s poruchou učení nahlásilo, že nemá žádné obtížnosti v matematice a přírodních vědách oproti jejich spolužákům bez poruchy. Žádné signifikantní rozdíly se neobjevili ve výuce angličtiny a cizích jazyků. Ale studenti s poruchou učení pocítovali více obtížností v humanitních nebo sociálních vědách než studenti bez poruchy. Mezi studenty se objevily odlišnosti ve strategiích učení. Studenti s poruchou učení popsali neobvyklé triky jako zpívání nebo hlasité skandování daného textu. Dále využívali představování si různých asociací, speciální podtrhávání textu nebo kreslení diagramů a náčrtů. Přes všechny tyto strategie však, více studentů s poruchou učení, než těch bez ní vyjádřilo, že neexistuje nic, co by jim mohlo pomoci učít se rychleji. (Heiman, Precel, 2003)

Barton a Fuhrman tvrdí, že dospělí s poruchou učení se často musí vyrovnávat s množstvím psychologických obtížností, zahrnujících stres a úzkost. Hoy a kolektiv zjistili, že studenti s poruchou učení nahlásili konzistentně vyšší úroveň úzkosti a přetrvávající pocity nižšího

self-efficacy. Nahlásili také, že spatřují velké mezery mezi jejich kompetencemi a jejich aktuálními úspěchy. Tyto výsledky jsou ve shodě s dřívějším výzkumem univerzitních studentů s diagnostikovanou poruchou učení, jejichž skóry reflektovaly generalizovanou úzkost, nedostatek sebevědomí, sebezpochyby a extrémní sebekritiku. Také ukázaly, že studenti s poruchou učení vykazovali statisticky významně vyšší hladiny krátkodobého i dlouhodobého stresu než studenti vysoké školy bez poruchy. (in Heiman, Precel, 2003)

Nicméně Reiff, Gerber a Ginsberg identifikovali několik komponent úspěchu mezi dospělými studenty s poruchami učení. Patří k nim vnitřní rozhodnost, sebekontrola a orientace na cíl, přizpůsobivost a kreativita. Dále pak externí proměnná ve formě sociální a osobní podpory. (in Heiman, Precel, 2003)

V posledních desetiletích psychologie ze Západu konceptualizovala poruchy učení zejména z hlediska deficitů souvisejících se socio-emocionálními problémy jako jsou nejistota, nízké sebevědomí a sociální izolace, které mohou být rehabilitovány přes kombinaci nápravného doučování a psychologické intervence. Tuto tematiku rozebírá ve své studii i Roer-Strier. Zmiňuje, že hlavní emocionální dopady postižení spočívají ve špatném sebepojetí, izolaci, nedostatečných vztazích se spolužáky (vrstevníky) a akademickém neúspěchu. Také podle něj jsou vysokoškolští studenti se znevýhodněním vystaveni vyššímu riziku pro zvýšený level stresu. Akademický neúspěch navíc může vyústit v depresi. Sebevědomí může být narušeno lety prožívaného studu, internalizací nálepek nekompetentnosti a zkušenostmi s nesamostatností (a z ní pramenící závislostí na pomoci druhých), strachem, úzkostí nebo bezmocností. Objevuje se i možnost zažívání pocitů frustrace, vzteku a stresu, pramenících ze sociálního selhání, odmítnutí a postojů ostatních. Podíváme-li se na porovnání se studenty bez poruchy, ti s poruchou učení popsali, že pro vyrovnávání se se stresem, využívají systémů sociální podpory v podobě podpory vrstevníků méně než studenti bez ní. Mezi studenty s poruchou učení se také vyskytovaly ve větší míře: úzkost, symptomy související se stresem jako menší somatické stížnosti, poruchy spánku a nejisté pocity související s obavami. V souvislosti s těmito poznatky, Bender a kolektiv (in Roer-Strier, 2002) dokonce argumentují, že je tu důkaz pro zvýšené riziko sebevraždy mezi studenty s poruchou učení. (Roer-Strier, 2002)

Výzkumy indikují, že negativní dopady poruch učení na akademický, profesní a emocionální well-being, nejen pokračují, ale často se postupem času ještě zvýší. Gregg a kolektiv zaznamenali vysoké úrovně úzkosti, podobné post traumatické stresové poruše, u studentů s poruchou učení pokoušejících se přizpůsobit univerzitnímu nastavení. Také opět našli rozdíly ve škálách deprese a úzkosti mezi studenty s poruchou učení a bez ní. Manglitz a kolektiv demonstrují, jak se jim osvědčilo v obecných i v testových situacích, že studenti univerzit s poruchami učení vykazují vyšší úrovně úzkosti než studenti s poruchami učení v rehabilitačních centrech. (in Roer-Strier, 2002)

Po celém světě se nacházejí studenti s poruchami učení, kteří zažívají nějaké selhání. To má za následek to, že dochází ke sníženému počtu studentů s poruchami učení, kteří soutěží o vysoké akademické nebo ekonomické postavení. Fondy, priority a nedostatečná informovanost členů fakulty, mohou tvořit jedny z hlavních příčin oněch selhání. Počty odpadlíků ve vzdělávacích institucích jsou zvýšené mezi studenty s poruchami učení kvůli nedostatku přizpůsobení jejich speciálním potřebám a nedostatečné podpoře, jež poté vedou ke špatnému akademickému výkonu. Na vině ovšem zdaleka nejsou pouze vzdělávací instituce. I nedostatek informovanosti na úrovních rodiny a společnosti, dále stereotypy, mylné představy a mýty často přispívají k exkluzi a k omezenému sociálnímu zapojení mezi jak dětmi, tak i dospělými s poruchami učení. (Roer-Strier, 2002)

Roer-Strier také mimo jiné formuluje myšlenku, naznačující, že studenti s poruchami učení mohou vykazovat modely sociální participace, jež jsou podobné ostatním skupinám sociálně vyloučených obyvatel. Tvrdí, že vykazují snížené úrovně příslušnosti ke společnosti a identifikace, mají tendenci nevnímat sami sebe jako rovnocenného člena patřícího do společnosti jako celku a trpí sníženou úrovní sebevědomí. Greg a kolektiv (in Roer-Strier, 2002) nabídli empirické důkazy, že nižší sociální dovednosti dospělých s poruchami učení jsou v rámci špatného sebepojetí způsobeny sociálním odcizením a vyloučením, spíše než kvůli deficitům v kognitivním zpracování, vyplývajících z postižení samotného. Stejně tak Roer-Strierova studie nabízí podobný pohled a argumentuje, že socio-emocionální problémy mohou být viděny jako důsledek sociální exkluze, spíše než deficitu souvisejícího s poruchou učení. (Roer-Strier, 2002)

Vnímání sebe sama může být silně ovlivněno zkušenostmi, které si jedinec nese ze školy. Připomeňme si, že vnímané self-efficacy představuje jedincovu víru v jeho vlastní schopnosti podat požadovaný výkon. Self-efficacy má vliv na to, jak je určitá činnost vykonávána a také jakým způsobem bude vykonávána i nadále v budoucnosti. Z Bandurovo konceptu vyplývá, že vnímání sebe sama může proces učení u studenta buď motivovat, anebo inhibovat. Soudy o schopnosti být úspěšný v aktivitě ovlivňují, jestli tato aktivita bude vyhledávána, nebo se jí jedinec bude vyhýbat. Dále určují, kolik snahy při jejím plnění vynaloží a jak dlouho u ní setrvá. Všechny tyto faktory řídí množství kvalitně stráveného času při práci či aktivitě, a tento čas na oplátku bude mít dopad na jedincovo úspěch, potažmo neúspěch. (Henk, Marinak, Melnick, 2012)

Výzkum, který se zabýval vztahem mezi čtením a self-efficacy, realizovali Henk, Marinak a Melnick. Výchozí teze jejich studie říkala, že jedinci, kteří si vytvořili pozitivní asociace o gramotnosti, budou mít tendenci číst a psát častěji a s větší angažovaností. Zvýšené zapojení, jenž se objeví v případě, mají-li studenti pozitivní přístup ke gramotnosti, je důležité, jelikož přispívá ke zlepšení samotné schopnosti čtení a psaní. Jak se také ve studii potvrdilo, když zůstanou studenti soustředěni a rozhodnutí uspět se čtením a psaním textů, po určitém čase se jejich procvičování stane účelnějším, trvalejším a produktivnějším. Pozitivní asociace o gramotnosti, které si budují, budou tedy přispívat k pokračující motivaci a vytrvalosti. Naopak cítí-li se studenti o schopnosti čtení a psaní méně pozitivně, mají tendenci být nepozorní, neangažovaní a neoddaní. (Henk, Marinak, Melnick, 2012)

### **3.5 Pozitivní vlastnosti**

Abychom se nezabývali pouze negativními stránkami dyslexie, je nutné poznamenat, že ze samotné poruchy mohou vzejít i určitá pozitiva. Neobvyklý pohled na dyslexii nám nabízí britská studie Everatta, Stefferta a Smythea, kteří se na rozdíl od většiny autorů zabývali výhradně tím, co prospěšného může dyslexie přinést a vyjmenovávání deficitů a obtíží ponechali stranou. Ve svém výzkumu porovnávali schopnost kreativního myšlení u dospělých s dyslexií s intaktní populací. Dospělí jedinci s dyslexií předvedli lepší výkon v následujících oblastech: v úkolech vyžadujících produkci nových využití pro běžné objekty každodenního užití, ve vytváření různorodých objektů z jednoduchých tvarů a v řešení problémů vyžadujících, aby na ně bylo nahlíženo z neobvyklé perspektivy. Pro

umožnění vyřešit tyto druhy problémů je zapotřebí pozastavení dříve naučených způsobů myšlení, což je schopnost, která vždy zahrnuje nějakou formu pochopení. (Everatt, Steffert, Smythe, 1999) Což ukazuje, že dospělí s dyslexií jsou schopni porozumět podstatě problému někdy i lépe než běžná populace.

V této studii prezentují důkazy o tom, že dospělí s dyslexií vidí sami sebe jako někoho, kdo vyvíjí více inovativní styl myšlení. Přes lišící se názory ohledně přesné povahy kreativity, většina definic používá pro její popis termíny jako inovace, novost, a dokonce i pochopení. Takže autoři si troufají tvrdit, že data prezentovaná v jejich studii, alespoň pro převažující většinu, poskytují určité potvrzení anekdotických popisů o tvůrčích talentech mezi dyslektickými jedinci. (Everatt, Steffert, Smythe, 1999)

Mnoho takových anekdotických příběhů se týká veřejně známých osobností. Ačkoliv není jisté, zda opravdu všichni trpěli specifickou poruchou učení, u všech se objevil speciální talent, který vzbuzoval velký údiv v souvislosti s existujícími obtížemi, kterým čelily ve školních dovednostech. Jedním z příkladů může být Thomas Alva Edison. Přestože měl obtíže se základními dovednostmi jako jsou psaní, pravopis či aritmetika a ve škole se zařadil mezi ty „hloupější“ žáky ve třídě, dokázal vynalézt elektrickou žárovku a stal se autorem přes neuvěřitelných 1300 dalších patentů. Dále například Harvey Cushing, který nezládal pravopis základních slov, obdržel za jednu ze svých biografii dokonce Pulitzerovu cenu. (Selikowitz, 2000)

Přestože tvůrčí talenty byly při posuzování dospělých s dyslexií evidentní, v rámci studií dětí s dyslexií nebyly nalezeny. Tato informace by mohla být vysvětlena tvrzením, že děti s dyslexií vyžadují další vývoj, aby mohly dovolit jejich tvůrčím talentům rozkvést. Nicméně to se zdá téměř nemožné testovat bez dalšího detailního vyjasnění požadovaných vývojových procesů. Nabízející se alternativní vysvětlení pro tvůrčí talenty říká, že jedinci s dyslexií rozvíjí tvůrčí dovednosti kvůli potřebě být flexibilní v jejich způsobu vypořádávání se se světem, který zdůrazňuje literární dovednosti. Proces, kdy se snaží zvládat práci ve škole, vyhýbají se ztrapnění, selhání a odmítnutí ze strany spolužáků, a také plnění každodenních úkolů, které vykazují nějaké obtížnosti, to vše může po jedincích s dyslexií vyžadovat, aby objevili více inovativních způsobů, jak na tyto výzvy odpovědět. Takto naučené strategie, techniky a mechanismy představují pro jedince s dyslexií důležitý

faktor, umožňující překonávat některé problémy související s potížemi v učení. Vyžadování používat kompenzační strategie může vést ke zvýšené praxi v myšlení kreativně nebo inovativně, a proto tato vlastnost dyslexie přispívá ke zlepšení tvůrčích schopností. Zjištění o bohatších tvůrčích schopnostech by mohlo mít pozitivní efekt na způsob, jakým jsou jedinci s dyslexií ve společnosti vnímáni. (Everatt, Steffert, Smythe, 1999)

## Empirická část

### 4 Uvedení do problematiky

V teoretické části jsem se zabývala osvětlením pojmů sebehodnocení a dyslexie a pojmy s nimi souvisejícími, především však důležitými poznatky o obtížích, sebehodnocení ale i o kladných vlastnostech, týkajících se dospělých s dyslexií, zejména poté studentů vysokých škol, jenž vyplývají z nemálo realizovaných výzkumů v mnoha zemích. Avšak výzkumů na toto téma realizovaných u nás v České republice není mnoho. Celkově u nás stále není dospělým s dyslexií věnována dostatečně velká pozornost. Mnoho lidí často ani netuší, že dyslexie představuje poruchu, jež přetrvává i v dospělém věku jedince, a když ano, nedokáží si úplně představit s jakými potížemi se tito jedinci stále potýkají a jak dyslexie ovlivňuje všechny oblasti jejich života. Hodně opomíjená je problematika sebehodnocení či komplexního sebepojetí a sekundárních symptomů v podobě socio-emocionálních potíží, s nimiž se studenti na vysoké škole potýkají a často jim schází adekvátní odborná psychologická podpora. A tak jsem se z těchto důvodů rozhodla se věnovat výzkumu, který by blíže přiblížil globální sebehodnocení, vědomí vlastní účinnosti (v oblasti dovednosti čtení) a další potíže, popřípadě možné pozitivní aspekty u studentů s dyslexií na vysoké škole v našem českém prostředí.

Ještě, než se pustím do mého výzkumu, ale nejdříve nastíním systém podpory studentů VŠ se specifickými potřebami, existující v České republice. Specifické poruchy učení spadají do kategorie zdravotní postižení, společně s mentálním, zrakovým, fyzickým, sluchovým, řečovým postižením a s kategorií poruchy autistického spektra. Školský zákon č. 561 z roku 2004 poté do kategorie studentů se speciálně vzdělávacími potřebami doplňuje studenty se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Specifická porucha učení momentálně představuje nejznámější a nejčastější diagnózu ve školách, kde funguje systém speciálních vzdělávacích potřeb (SVP), tradičně na základních a středních školách, ale nyní už nalezneme systém podpor i na univerzitách. Zhruba posledních 13 let, od doby, kdy došlo k překonání názoru, že v dospělém věku již poruchy učení více nenarušují vývoj jedince, se v ČR zkoumá stárnutí studentů se specifickými poruchami učení, zejména s důrazem na možnosti vysokoškolského vzdělávání, diagnostiku u dospělých jedinců, jejich umístění na pracovním trhu a možnosti kompenzačních strategií. (Kucharská, 2014)

Na nutnost rovných příležitostí ke studiu na VŠ se zaměřuje zákon č. 111 (1998) o vysokých školách, konkrétně § 21, který vyžaduje podporu během studií pro skupiny studentů v nebezpečí. Mnoho univerzit začlenilo podpůrné mechanismy pro podporu studentů se speciálními potřebami do svého vnitřního systému pravidel. Systematická podpora studentů se specifickými potřebami na univerzitách (včetně studentů s poruchou učení) je oficiálně garantována metodickou instrukcí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) z akademického roku 2011/12. (Kucharská, 2014)

Existují zvláštní modifikace týkající se způsobu provádění přijímacího řízení (u talentových, písemných či ústních nebo praktických zkoušek) společně v kombinaci s modifikacemi založenými na potřebách konkrétního studenta. Podle nových pravidel z roku 2011 prochází student registrační procedurou a v jejím rámci, mimo jiné, podstupuje funkční diagnostiku, která identifikuje potřeby a jakékoliv omezení studenta pro studium a navrhne vhodný mechanismus pro jejich kompenzování v podobě formální písemné zprávy. Je důležité poznamenat, že tento dokument není neměnný, může být aktualizován v případě, že se objeví nové potřeby nebo se změní učební osnovy. (Kucharská, 2014)

V kontextu vědeckých prací, které se věnovaly problematice vysokoškolských studentů u nás, je třeba konstatovat, že to není příliš časté téma. Sice některé práce existují (a budou s nimi diskutovány výsledky provedeného průzkumu), věnují se spíše vůbec možnosti studia na VŠ u jedinců se specifickými poruchami učení, případně vyrovnávacím strategiím v této cílové populaci. Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na osobnostní charakteristiky vysokoškolských studentů se specifickými poruchami učení, které mohou významně ovlivnit zvládnutí vysokoškolského studia. Inspiraci jsem proto hledala v zahraniční literatuře, kde je, jak bylo i patrné z teoretické části práce, téma sebepojetí již poměrně zkoumaným fenoménem.

Pro můj výzkumný projekt jsem si vybrala 2 dotazníky pocházející ze zahraničních studií, jež jsem následně přeložila a dále jsem přidala kontrolní a několik otevřených otázek. Jedná se o dotazníky *Škála sebepřijetí a kompetentnosti* (SLCS-R) zkoumající globální sebehodnocení z hlediska dvou dimenzí a *Škála sebe-percepce čtenáře* (RSPS2) zkoumající vztah mezi vědomím vlastní účinnosti studenta a čtením. Mnou doplněné otevřené otázky se



snaží zjistit jaké jsou obtíže studentů s dyslexií na VŠ, jejich slabé, a i naopak silné stránky a v neposlední řadě také samotné zdroje jejich sebehodnocení.

## 5 Cíle výzkumu

Mým hlavním cílem celého výzkumného šetření je zjistit, jaký je vztah mezi sebehodnocením čtení a globálním sebehodnocením u studentů vysoké školy s dyslexií a porovnat je s intaktní populací. Mezi další dílčí cíle patří: zjistit, s jakými konkrétními obtížemi se dyslektičtí studenti vysoké školy potýkají a také zjistit, jaké faktory nejvíce ovlivňují sebehodnocení studentů vysoké školy s dyslexií, a samozřejmě je porovnat s populací intaktních studentů. Důležitý cíl představuje také poznání nejen slabých ale i silných stránek studentů VŠ s dyslexií a zjištění, jak se liší od slabých a silných stránek studentů VŠ bez dyslexie. A konečně, mimo jiné, si tato práce klade za cíl vyzdvihnout, že dyslexie přetrvává i v dospělosti a nejedná se tedy pouze o poruchu projevující se v mladším školním věku. Na závěr, ale o nic méně významný, patří cíl v podobě snahy zvýšit povědomí o potížích dospělých s dyslexií nejen u laické ale i odborné veřejnosti.

## 6 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě rešerše odborné literatury a v souladu s poznatky vyplývajícími z výzkumných studií, jsem v rámci cílů mého výzkumného šetření sestavila následující výzkumné otázky a ke každé formulovala příslušnou hypotézu.

- VO1: Jak se liší sebehodnocení čtení u studentů VŠ s dyslexií a studentů VŠ bez dyslexie?

H1: Studenti VŠ s dyslexií vyjadřují negativnější sebehodnocení čtení než studenti VŠ bez dyslexie.

- VO2: Jak se liší globální sebehodnocení u studentů VŠ s dyslexií a studentů VŠ bez dyslexie?

H2: Studenti VŠ s dyslexií vyjadřují negativnější globální sebehodnocení než studenti VŠ bez dyslexie.

- VO3: Jaký je vztah mezi dimenzemi kompetentnosti a sebedůvěrou u obou skupin studentů?

H3: Mezi dimenzí kompetentnosti a sebedůvěrou je u obou skupin pozitivní korelace.

- VO4: Jaký je vztah mezi sebehodnocením schopnosti čtení u studentů VŠ s dyslexií a jejich celkovým sebehodnocením?

H4: Mezi sebehodnocením schopnosti čtení a celkovým sebehodnocením studentů VŠ s dyslexií je pozitivní korelace.

## 7 Metodologie výzkumu

### 7.1 Popis metod

#### 7.1.1 The Reader Self-Perception Scale 2 (RSPS2)

Ve svém výzkumu využívám dotazník, který v rámci své studie o vztahu mezi čtením a self-efficacy u studentů vyvinuly Henk, Marinak a Melnick a nese název *The Reader Self-Perception Scale 2 (RSPS2) - Škála sebe-percepce čtenáře*. Jedná se již o druhou verzi dotazníku, jeho první verze RSPS obsahovala méně položek a byla určena výhradně pro měření u dětí. (Henk, Melnick, 1995) Aktuální verze, jenž používám já, byla původně vyvinuta pro zkoumání sebe-percepce u adolescentů. Avšak jelikož mojí cílovou skupinu tvoří též studenti a naprostá většina položek dotazníku se jeví jako vhodná i pro administraci studentům školy vysoké, bylo možné využít jeho potenciál i pro můj výzkum. Ovšem několik otázek jsem upravila tak, aby více korespondovaly s univerzitním nastavením, ve kterém se studenti nacházejí.

Položky v dotazníku se vztahují ke čtyřem kategoriím, jenž odpovídají Bandurově modelu self-efficacy, podle kterého studenti, hodnotí-li svoje schopnosti čtení, zvažují čtyři základní faktory, a sice *Výkon (Performance)*, *Porovnání na základě observace (Observational Comparison)*, *Sociální zpětnou vazbu (Social Feedback)* a *Fyziologické stavy (Physiological States)*. Kategorie *Porovnání na základě observace* se týká toho, jak si studenti myslí, že se jejich schopnost číst porovnává se schopností spolužáků. *Sociální zpětná vazba* zahrnuje přímé a nepřímé vstupy v podobě soudů týkajících se jejich schopnosti číst, které studenti obdržují od učitelů, žáků a členů rodiny. *Fyziologické stavy* představují vnitřní pocity, jenž studenti zažívají během toho, když čtou. *Výkon* vymezuje širokou kategorii, která zahrnuje úspěch v minulosti, množství potřebné snahy, potřebu případné asistence, vnímaný pokrok, obtížnost úkolu, vytrvalost a víru v efektivnost učení. Jak se ovšem ukázalo u předchozího výzkumu u dětí, pro účely měření bylo nutné, aby se tato kategorie *Výkonu* více zúžila. V RSPS 2 tedy autoři upravili *Výkon* na *Pokrok (Progress)* a specifičtěji jej definovali jako škálu, obsahující položky, jenž měří, jak student porovnává svůj aktuálně podávaný výkon ve čtení s výkonem v minulosti. (Henk, Marinak, Melnick, 2012)

Přestože osobní nebo soukromé vnímání pokroku a fyziologických stavů představují pro sebe-percepci čtenáře důležité determinanty, velká část studentovo vědomí vlastní účinnosti je spjata se sociálním kontextem, ve kterém se aktivity odehrávají. Zároveň všechny čtyři složky, reprezentované v dotazníku, spolu navzájem přirozeně interagují. *Pokrok* bude ovlivněn tím, jak se studenti porovnávají se svými spolužáky čili *Porovnáním na základě observace*. *Sociální zpětnou vazbu* studenti obdrží za jejich *Pokrok*. A vykonaný *Pokrok* ovlivňuje to, jak se poté studenti cítí uvnitř neboli *Fyziologické stavy*. (Henk, Marinak, Melnick, 2012)

Dotazník se skládá ze 47 položek, z nichž jedna je obecná a zbytek se vztahuje ke čtyřem kategoriím. Obecná položka jednoduše uvádí tvrzení: „Myslím, že jsem dobrý čtenář.“. Při vyplňování dotazníku RSPS2 jsou studenti instruováni, aby si přečetli každý výrok a označili, jak moc s ním souhlasí nebo nesouhlasí. K označení míry souhlasu je použita pěti bodová Likertova škála, kde 1 odpovídá k *rozhodně nesouhlasím*, 2 k *nesouhlasím*, 3 k *nevím*, 4 k *souhlasím* a 5 k *rozhodně souhlasím*. Jelikož se počet položek v každé kategorii mění, i maximální možné skóre je pro každou z kategorií odlišné. Pro *Pokrok* (16 položek) činí 80, pro *Porovnání na základě observace* (9 položek) 45, pro *Sociální zpětnou vazbu* (9 položek) též 45 a pro kategorii *Fyziologických stavů* (12 položek) činí maximální možné skóre 60. (Henk, Marinak, Melnick, 2012)

Pro větší představu o tom, co každá z jednotlivých kategorií znamená, uvedu pár konkrétních výroků, jež se v nich nacházejí. V rámci *Pokroku* se můžeme setkat s položkami jako jsou například: „Zlepšil/a jsem se v úkolech a testech, které zahrnují čtení,“ nebo „Ve čtení se zlepšuji.“. V *Porovnání na základě observace* se objevují výroky jako: „Když čtu, umím slova vyřešit lépe než ostatní studenti,“ nebo „Čtu rychleji než ostatní studenti.“. V kategorii *Sociální zpětná vazba* nalezneme takováto tvrzení: „Moji spolužáci rádi poslouchají to, jak čtu,“ či „Moji učitelé si myslí, že odvádím dobrou práci s interpretováním toho, co čtu.“. Do posledního seskupení *Fyziologických stavů* patří: „Čtení je pro mě příjemná aktivita,“ anebo „Cítím hrdost, když myslím na to, jak dobře čtu.“. (Henk, Marinak, Melnick, 2012)

Jak jsem se již zmínila, několik otázek v dotazníku jsem modifikovala tak, aby byly co nejvíce vhodné pro studenty na vysoké škole. Upravila jsem celkem 7 otázek z původního dotazníku, z čehož 5 položek se týkalo kategorie *Sociální zpětné vazby* a 2 výroky spadaly

pod kategorií *Porovnání na základě observace*. Přičemž hlavní důvod této úpravy spočíval ve faktu, že tyto položky odkazovaly na přímou zpětnou vazbu od spolužáků a učitelů, zahrnující společně sdílenou zkušenost hlasitého čtení na vyučovacích hodinách. Jelikož čtení nahlas při přednáškách či seminářích na vysoké škole nepředstavuje již tak běžný jev, přinejmenším se s ním lze setkat méně často, jevílo se mi jako vhodné tyto výroky více přizpůsobit pro vysokoškolské studenty. Otázky týkající se přímého porovnání schopnosti číst nahlas s ostatními studenty a výroky o názorech na studentovo hlasité čtení přicházející ze strany spolužáků či učitelů, jsem tedy nahradila položkami zkoumající porovnání schopnosti čtení studenta s jeho přáteli a položkami zkoumající názory přátel na studentovo schopnost čtení. Porovnání vlastních schopností oproti přátelům mi přijde jako smysluplnější úprava, jelikož si myslím, že porovnání sebe sama s nejbližšími lidmi v našem okolí představuje důležitý aspekt sebehodnocení. Dále jsem jednu položku z dimenze *Sociální zpětné vazby* upravila tak, že obsahuje zpětnou vazbu členů v rodině. (Jedná se o položku: „Členové mojí rodiny si myslí, že jsem dobrý čtenář.“.) Jevilo se mi to jako nejvhodnější řešení, jelikož v této dimenzi byla pouze jedna otázka zaměřující se na pohled rodiny, ačkoliv tento aspekt by dimenze, podle mého názoru, měla určitě obsahovat.

### **7.1.2 Self-Liking/Self-Competence Scale-Revised Version (SLCS-R)**

Jako druhý dotazník jsem si pro můj výzkum vybrala *Self-Liking/Self-Competence Scale-Revised Version* (SLCS-R), *Škálu sebezřijetí a kompetentnosti*, od Tafarodiho a Swanna (2001). Opět se jedná o revidovanou verzi původního dotazníku. O studii Tafarodiho a Swanna a o východiscích, jež sloužily k vytvoření jejich dotazníku, stejně tak jako o vysvětlení významu obou přítomných dimenzí sebehodnocení, se zmiňuji již v teoretické části. Teď tedy detailněji přiblížím popis samotného výzkumného nástroje.

V dotazníku se nachází celkem 16 položek, na rozdíl od jeho původní verze, která jich měla 20. Dimenze *Sebezřijetí* obsahuje celkem 8 položek, stejně jako dimenze *Kompetentnosti*, obě jsou tedy v dotazníku zastoupeny přesně půl na půl. Zároveň se v každé dimenzi nachází půlka výroků definovaných negativně a půlka jich je definována pozitivně. Respondenti označují míru souhlasu s daným tvrzením na pěti bodové škále, a sice od 1- výrazně nesouhlasím až po 5- výrazně souhlasím. Dosáhnout tedy lze v rámci každé škály minimálně skóre 8, maximální možné skóre činní 40. (Tafarodi, Swann, 2001)

## 7.2 Výzkumný soubor

Můj výzkumný soubor tvoří celkem 51 respondentů. Všichni z nich aktuálně studují vysokou školu. V experimentální skupině se nachází 23 respondentů a jedná se o studenty se specifickou poruchou učení. Naprostá většina z nich trpí dyslexií, ovšem kromě ní mají diagnostikovou další přidruženou poruchu učení, a to zejména dysortografii a dysgrafii. Jeden z respondentů uvedl pouze dyspraxii a u dvou studentů se, kromě již zmíněných poruch, objevuje navíc ještě dyskalkulie.

*Experimentální skupinu* tvoří 7 mužů a 16 žen ve věku od dvaceti do čtyřiceti jedna let, přičemž 41 let má pouze jeden respondent a zbývající většina se pohybuje mezi dvaceti a třiceti lety. Jedná se o studenty, kteří jsou vedeni v evidenci studentů s diagnostikovanými specifickými poruchami učení na Univerzitě Karlově, konkrétně na její Pedagogické fakultě a Filozofické fakultě. Všichni respondenti experimentální skupiny byli osloveni pomocí emailu, na jehož základě poté vyplnili online vytvořený dotazník. Sběr odpovědí byl zahájen na začátku března 2018 a trval až do začátku června 2018.

*Kontrolní skupinu* tvoří 28 intaktních studentů, z nichž 25 jsou ženy. V kontrolní skupině se nachází opět studenti Pedagogické fakulty a Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (různých oborů), kteří byli kontaktováni pomocí osobních zpráv na sociálních sítích. Nalezneme u nich věkový rozptyl od devatenácti do dvaceti devíti let. Sběr odpovědí kontrolní skupiny se konal v květnu 2018 a byl ukončen taktéž začátkem června 2018.

## 7.3 Analýza dat

### 7.3.1 Výsledky výzkumu

Pro zpracování získaných dat byl použit statistický program SPSS. Pro zjištění, zda proměnné mají normální rozdělení, byl pro každou jednotlivou škálu z obou dotazníků proveden jednovýběrový Kolmogorovův-Smirnovův test.

| One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test |                |        |       |       |        |       |       |
|------------------------------------|----------------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|
|                                    |                | PR     | OC    | SF    | PS     | L     | C     |
| N                                  |                | 51     | 51    | 51    | 51     | 51    | 51    |
| Normal Parameters(a,b)             | Mean           | 59,12  | 28,16 | 30,00 | 47,22  | 23,73 | 23,37 |
|                                    | Std. Deviation | 10,340 | 7,857 | 6,997 | 10,078 | 7,125 | 5,000 |
| Kolmogorov-Smirnov Z               |                | ,994   | ,882  | ,845  | ,899   | ,609  | ,611  |

|                               |      |      |      |      |      |      |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b> | ,276 | ,419 | ,472 | ,394 | ,852 | ,850 |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|

Tabulka 1: Testování normality výsledků v dotazníku

Nulová hypotéza předpokládá, že testovaný výběr odpovídá normálnímu rozdělení. Jelikož, jak ukazuje Tabulka 1, hodnota Asymp. Sig. neboli p hodnota pro každou škálu činní číslo větší než 0,05, nulovou hypotézu nezamítáme a můžeme konstatovat, že distribuce získaných dat se signifikantně neliší od normálního rozdělení. Tento fakt tedy umožňuje poté pro porovnání průměrných hodnot v jednotlivých škálách mezi experimentální a kontrolní skupinou použít t-test.

Podíváme-li se na míru rozptýlení hodnot od průměrné hodnoty, kterou značí směrodatná odchylka (Std. Deviation), ve všech případech se jedná o hodnotu výrazně nižší, než je samotný průměr, což znamená, že výsledné skóry všech respondentů se navzájem příliš neliší.

|           | <b>SKUPINA</b> | <b>N</b> | <b>Mean</b> | <b>Std. Deviation</b> |
|-----------|----------------|----------|-------------|-----------------------|
| <b>PR</b> | 1              | 23       | 57,48       | 10,483                |
|           | 2              | 28       | 60,46       | 10,211                |
| <b>OC</b> | 1              | 23       | 22,87       | 6,063                 |
|           | 2              | 28       | 32,50       | 6,403                 |
| <b>SF</b> | 1              | 23       | 25,48       | 6,954                 |
|           | 2              | 28       | 33,71       | 4,421                 |
| <b>PS</b> | 1              | 23       | 43,09       | 11,673                |
|           | 2              | 28       | 50,61       | 7,115                 |
| <b>L</b>  | 1              | 23       | 24,74       | 6,969                 |
|           | 2              | 28       | 22,89       | 7,269                 |
| <b>C</b>  | 1              | 23       | 23,13       | 4,732                 |
|           | 2              | 28       | 23,57       | 5,288                 |

Tabulka 2: Průměrné skóry v jednotlivých škálách dotazníků

(skupina 1= *experimentální skupina*, skupina 2= *kontrolní skupina*, PR= *Pokrok*, OC= *Porovnání na základě observace*, SF= *Sociální zpětná vazba*, PS= *Fyziologické stavy*, L= *sebepřijetí*, C= *kompetentnost*)

Tabulka 2 obsahuje porovnání naměřených průměrných hodnot mezi experimentální skupinou 1 a kontrolní skupinou 2 v rámci každé škály. Co se týče prvního dotazníku, zkoumajícího sebehodnocení čtení, vyšší průměrné hodnoty v každé škále patří vždy



kontrolní skupině. Nicméně na první pohled se zdá, že tyto rozdíly nejsou až tak výrazné. Překvapivé výsledky přinesl druhý dotazník, týkající se globálního sebehodnocení. Ve škále kompetentnosti je rozdíl mezi průměry obou skupin jen velmi malý a ve škále sebedřívání dokonce byly vyšší průměrné hodnoty naměřeny u skupiny experimentální.

Směrodatné odchylky obou skupin si jsou v rámci každé škály relativně podobné. Ovšem největší rozdíl mezi nimi se nachází ve škále *Fyziologických stavů* (PS), kde směrodatná odchylka experimentální skupiny činí 11,673 a pro kontrolní skupinu je to hodnota 7,115. Z toho vyplývá, že v rámci této škály se respondenti experimentální skupiny ve svých odpovědích navzájem lišili více než respondenti skupiny kontrolní. Jinými slovy, odpovědi respondentů z experimentální skupiny jsou zde rozmanitější než odpovědi respondentů z kontrolní skupiny a jsou více rozptýleny od průměrné hodnoty.

| Independent Samples Test |                             |   |      |                              |        |                 |                 |
|--------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|
|                          |                             | Levene's Test for Equality of Variances |      | t-test for Equality of Means |        |                 |                 |
|                          |                             | F                                       | Sig. | t                            | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference |
| PR                       | Equal variances assumed     | ,805                                    | ,374 | -1,027                       | 49     | ,310            | -2,986          |
|                          | Equal variances not assumed |   |      | -1,024                       | 46,593 | ,311            | -2,986          |
| OC                       | Equal variances assumed     | ,105                                    | ,747 | -5,473                       | 49     | ,000            | -9,630          |
|                          | Equal variances not assumed |   |      | -5,503                       | 47,971 | ,000            | -9,630          |
| SF                       | Equal variances assumed     | 2,943                                   | ,093 | -5,135                       | 49     | ,000            | -8,236          |
|                          | Equal variances not assumed |   |      | -4,922                       | 35,818 | ,000            | -8,236          |
| PS                       | Equal variances assumed     | 1,615                                   | ,210 | -2,832                       | 49     | ,007            | -7,520          |
|                          | Equal variances not assumed |   |      | -2,704                       | 34,832 | ,011            | -7,520          |
| L                        | Equal variances assumed     | ,359                                    | ,552 | ,919                         | 49     | ,362            | 1,846           |
|                          | Equal variances not assumed |   |      | ,923                         | 47,792 | ,360            | 1,846           |
| C                        | Equal variances assumed     | ,038                                    | ,847 | -,311                        | 49     | ,757            | -,441           |
|                          | Equal variances not assumed |   |      | -,314                        | 48,608 | ,755            | -,441           |

Tabulka 3: T-test pro porovnání průměrných hodnot

K porovnání aritmetického průměru mezi experimentální a kontrolní skupinou byl využit Studentův t-test, jak můžeme vidět v Tabulce 3. Nejprve však bylo nutné otestovat rozdíl rozptylů obou souborů pomocí F-testu. Nulová hypotéza zní, že rozptyl výsledků v experimentální skupině a rozptyl výsledků v kontrolní skupině je shodný. U všech škál byla vypočítaná hodnota F menší než kritická hodnota, a tak u nich platí nulová hypotéza, která říká, že mezi rozptyly v obou skupinách nejsou statisticky významné rozdíly. Lze zde tedy pro testování rozdílů mezi průměrnými hodnotami použít nepárový t-test pro shodné rozptyly.

Ke zjištění, zda jsou rozdíly mezi skupinami statisticky významné, ukazuje p hodnota (Sig. 2-tailed). Ve škálách OC, SF a PS je p hodnota menší než 0,05, tudíž zde můžeme konstatovat, že rozdíly mezi průměry experimentální a kontrolní skupiny jsou statisticky významné. Škály PR, L a C mají p hodnotu větší než 0,05, a tak zde rozdíly nejsou statisticky významné.

| Correlations(a) |                     |      |           |          |          |           |          |
|-----------------|---------------------|------|-----------|----------|----------|-----------|----------|
|                 |                     | PR   | OC        | SF       | PS       | L         | C        |
| PR              | Pearson Correlation | 1    | ,324      | ,184     | ,230     | ,206      | ,215     |
|                 | Sig. (2-tailed)     |      | ,132      | ,400     | ,291     | ,345      | ,325     |
|                 | N                   | 23   | 23        | 23       | 23       | 23        | 23       |
| OC              | Pearson Correlation | ,324 | 1         | ,589(**) | ,356     | -,526(**) | -,102    |
|                 | Sig. (2-tailed)     | ,132 |           | ,003     | ,095     | ,010      | ,642     |
|                 | N                   | 23   | 23        | 23       | 23       | 23        | 23       |
| SF              | Pearson Correlation | ,184 | ,589(**)  | 1        | ,790(**) | -,099     | ,046     |
|                 | Sig. (2-tailed)     | ,400 | ,003      |          | ,000     | ,654      | ,834     |
|                 | N                   | 23   | 23        | 23       | 23       | 23        | 23       |
| PS              | Pearson Correlation | ,230 | ,356      | ,790(**) | 1        | ,129      | ,022     |
|                 | Sig. (2-tailed)     | ,291 | ,095      | ,000     |          | ,556      | ,921     |
|                 | N                   | 23   | 23        | 23       | 23       | 23        | 23       |
| L               | Pearson Correlation | ,206 | -,526(**) | -,099    | ,129     | 1         | ,661(**) |
|                 | Sig. (2-tailed)     | ,345 | ,010      | ,654     | ,556     |           | ,001     |
|                 | N                   | 23   | 23        | 23       | 23       | 23        | 23       |
| C               | Pearson Correlation | ,215 | -,102     | ,046     | ,022     | ,661(**)  | 1        |
|                 | Sig. (2-tailed)     | ,325 | ,642      | ,834     | ,921     | ,001      |          |
|                 | N                   | 23   | 23        | 23       | 23       | 23        | 23       |

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabulka 4: Korelace mezi škálami dotazníků u experimentální skupiny

Ve výše uvedené Tabulce 4 jsou vypočteny korelace mezi všemi škálami obou použitých dotazníků v rámci výsledků v experimentální skupině. Pro mé výzkumné účely se soustředím na korelaci mezi 2 dimenzemi dotazníku pro celkové sebehodnocení, zde *Sebepřijetí L* a *Kompetentnost C*, a dále na korelace, jenž se nacházejí mezi škálami tohoto dotazníku a škálami dotazníku sebehodnocení čtení. Z tabulky je patrné, že mezi škálou L a C se na hladině významnosti 0,01 nachází statisticky významná korelace 0,661. Podíváme-li se na vzájemné vztahy mezi oběma dotazníky, je zde pouze jedna jediná statisticky významná korelace, a sice mezi škálou *Porovnání na základě observace OC* a *Sebepřijetí L*. Jedná se o hodnotu -0,526, která zároveň představuje korelaci negativní. Dle metody rozměrového efektu lze konstatovat, že v obou případech se jedná o vysokou korelaci.

| Correlations(a)   |                     |         |         |         |         |          |          |
|---|---------------------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|
|   |                     | PR      | OC      | SF      | PS      | L        | C        |
| PR  | Pearson Correlation | 1       | -,034   | ,414(*) | ,111    | ,093     | ,016     |
|   | Sig. (2-tailed)     |         | ,865    | ,028    | ,573    | ,640     | ,935     |
|   | N                   | 28      | 28      | 28      | 28      | 28       | 28       |
| OC  | Pearson Correlation | -,034   | 1       | ,302    | ,456(*) | ,117     | ,301     |
|   | Sig. (2-tailed)     | ,865    |         | ,118    | ,015    | ,555     | ,120     |
|   | N                   | 28      | 28      | 28      | 28      | 28       | 28       |
| SF  | Pearson Correlation | ,414(*) | ,302    | 1       | ,244    | ,050     | ,332     |
|   | Sig. (2-tailed)     | ,028    | ,118    |         | ,212    | ,802     | ,084     |
|   | N                   | 28      | 28      | 28      | 28      | 28       | 28       |
| PS  | Pearson Correlation | ,111    | ,456(*) | ,244    | 1       | ,253     | ,102     |
|   | Sig. (2-tailed)     | ,573    | ,015    | ,212    |         | ,195     | ,607     |
|   | N                   | 28      | 28      | 28      | 28      | 28       | 28       |
| L   | Pearson Correlation | ,093    | ,117    | ,050    | ,253    | 1        | ,652(**) |
|   | Sig. (2-tailed)     | ,640    | ,555    | ,802    | ,195    |          | ,000     |
|   | N                   | 28      | 28      | 28      | 28      | 28       | 28       |
| C   | Pearson Correlation | ,016    | ,301    | ,332    | ,102    | ,652(**) | 1        |
|   | Sig. (2-tailed)     | ,935    | ,120    | ,084    | ,607    | ,000     |          |
|   | N                   | 28      | 28      | 28      | 28      | 28       | 28       |
| * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).  |                     |         |         |         |         |          |          |
| ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). |                     |         |         |         |         |          |          |
| a SKUPINA = 2   |                     |         |         |         |         |          |          |

Tabulka 5: Korelace mezi škálami dotazníků u kontrolní skupiny

Zde je tabulka korelací, týkající se výsledků v kontrolní skupině. Mezi škálou *Sebepřijetí L* a *Kompetentnost C* je opět na hladině významnosti 0,01 statisticky významná vysoká

korelace 0,652. Mezi oběma dotazníky tu však nenacházíme žádné statisticky významné vztahy.

### 7.3.2 Interpretace výsledků

*VO1: Jak se liší sebehodnocení čtení u studentů VŠ s dyslexií a studentů VŠ bez dyslexie?*

*H1: Studenti VŠ s dyslexií vyjadřují negativnější sebehodnocení čtení než studenti VŠ bez dyslexie.*

Výzkumné šetření ukázalo, že v dotazníku sebehodnocení čtení jsou mezi studenty VŠ s dyslexií a studenty VŠ bez dyslexie statisticky významné rozdíly v rámci tří jeho škál. Jedná se o škály *Porovnání na základě observace* (OC), *Sociální zpětná vazba* (SF) a *Fyziologické stavy* (PS). V rámci těchto 3 dimenzí tedy studenti VŠ s dyslexií opravdu vyjadřují negativnější sebehodnocení čtení než studenti VŠ bez dyslexie. Přestože ve škále *Pokrok* (PR) nebyl rozdíl statisticky významný, i zde dosáhli studenti VŠ bez dyslexie v průměru vyšší skóre než studenti VŠ s dyslexií. Dá se tedy konstatovat, že má první výzkumná hypotéza se potvrdila. Fakt, že byl rozdíl ve škále *Pokroku* nejméně patrný by mohlo znamenat, že při sebehodnocení své schopnosti čtení vnímají obě skupiny relativně stejnou míru zlepšení ve svém podávaném výkonu. Jinými slovy, v rámci statistické významnosti, studenti VŠ s dyslexií nehodnotí zlepšení ve svém výkonu čtení hůře než studenti VŠ bez dyslexie. Naopak největší rozdíl mezi oběma skupinami se objevil ve škále *Porovnání na základě observace*. To ukazuje na to, že když měli studenti VŠ s dyslexií hodnotit svou schopnost čtení v porovnání se schopností čtení jejich spolužáků, přátel a členů rodiny, jejich hodnocení bylo horší než hodnocení, které vykazovali studenti VŠ bez dyslexie. Velký rozdíl se nachází také ve škále *Fyziologické stavy*, což znamená, že při čtení zažívají studenti VŠ s dyslexií méně libé pocity a jejich obecný vztah ke čtení je negativnější než vztah ke čtení studentů VŠ bez dyslexie.

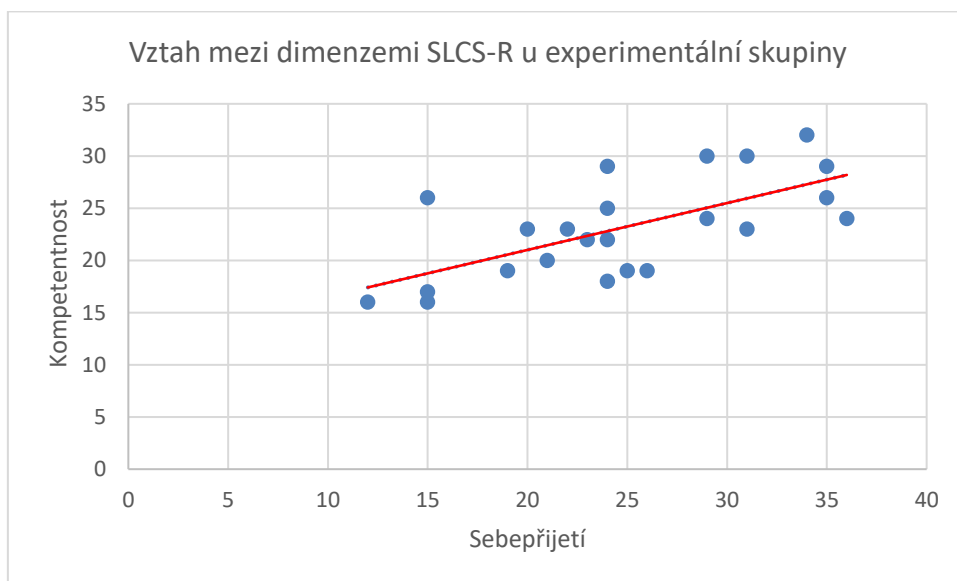
*VO2: Jak se liší globální sebehodnocení u studentů VŠ s dyslexií a studentů VŠ bez dyslexie?*

*H2: Studenti VŠ s dyslexií vyjadřují negativnější globální sebehodnocení než studenti VŠ bez dyslexie.*

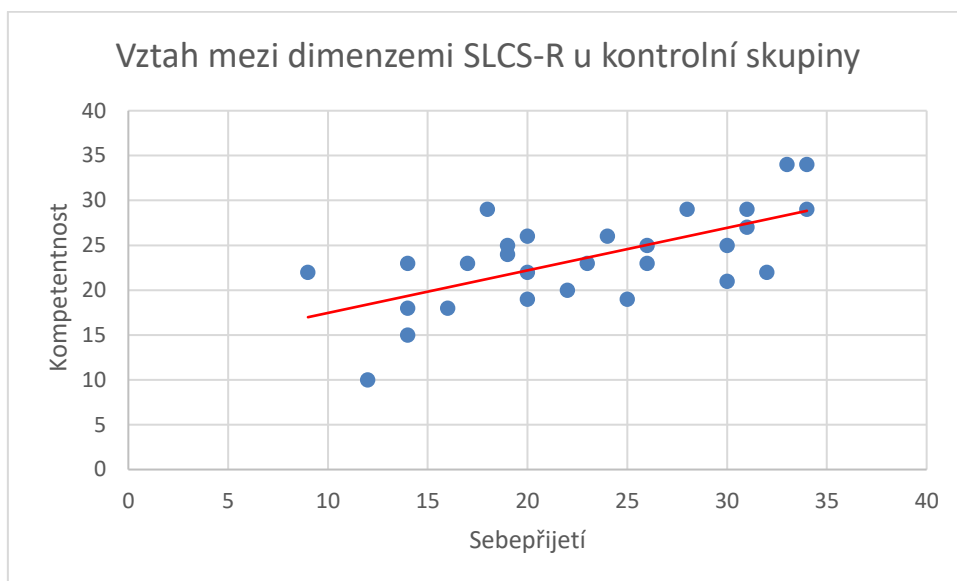
V dotazníku globálního sebehodnocení se v žádné jeho dimenzi nevyskytly statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami. Ve škále *Kompetentnost* (C) dosáhla kontrolní skupina jen o málo vyššího průměrného skóre než skupina experimentální. Ovšem ve škále *Sebepřijetí* (L) patří vyšší průměrné skóre experimentální skupině. I když rozdíl není statisticky významný, jedná se o velmi překvapivý výsledek, který ukazuje, že má druhá výzkumná hypotéza není platná. Mezi studenty VŠ s dyslexií a studenty VŠ bez dyslexie se tedy rozdíly v hodnocení svých obecných schopností, své kvalifikace a efektivity při snaze dosahovat vytyčených cílů, neobjevují. Stanoviska o své vlastní hodnotě a hodnocení své sociální žádoucnosti a přijatelnosti však byly u studentů VŠ s dyslexií, ačkoliv ne statisticky významně, pozitivnější než u studentů VŠ bez dyslexie.

*VO3: Jaký je vztah mezi dimenzemi kompetentnosti a sebepřijetí u obou skupin studentů?*

*H3: Mezi dimenzí kompetentnosti a sebepřijetí je u obou skupin pozitivní korelace.*



Graf 1: Korelace mezi škálou *Kompetentnost* a *Sebepřijetí* u experimentální skupiny



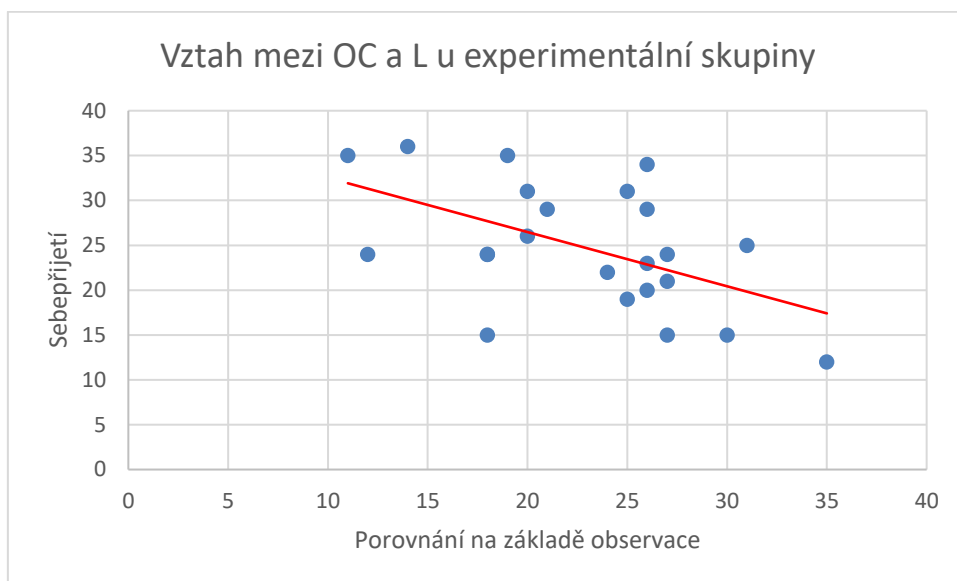
Graf 2: Korelace mezi škálou *Kompetentnost* a *Sebepřijetí* u kontrolní skupiny

Mezi škálami *Kompetentnost* a *Sebepřijetí* byla jak u experimentální, tak u kontrolní skupiny naměřena vysoká pozitivní korelace. Moje třetí výzkumná hypotéza se tedy potvrdila, což znamená, že jedinci, kteří skórovali vysoko v jedné škále, inklinovali k vysokému skóre i ve druhé škále dotazníku globálního sebehodnocení.

*VO4: Jaký je vztah mezi sebehodnocením schopnosti čtení u studentů VŠ s dyslexií a jejich celkovým sebehodnocením?*

*H4: Mezi sebehodnocením schopnosti čtení a celkovým sebehodnocením studentů VŠ s dyslexií je pozitivní korelace.*

Podíváme-li se na vzájemné vztahy mezi oběma dotazníky, je zde pouze jedna jediná statisticky významná korelace, a sice mezi škálou *Porovnání na základě observace* (OC) a *Sebepřijetí* (L). Jedná se o hodnotu -0,526, která zároveň představuje korelaci negativní.



Graf 3: Korelace mezi škálou *Porovnání na základě observace* a *Seběpřijetí* u experimentální skupiny

Tento vztah znamená, že čím vyšší skóre ve škále *Porovnání na základě observace* studenti VŠ s dyslexií měli, tím nižší skóre se u nich objevil ve škále *Seběpřijetí*. Žádné další statisticky významné vztahy mezi škálami dotazníku sebehodnocení čtení a škálami dotazníku globálního sebehodnocení se nevyskytly. Čtvrtá výzkumná hypotéza se nepotvrdila.

### 7.3.3 Otevřené otázky

#### Potíže

Ve výpovědích o aktuálně prožívaných potížích se mezi experimentální a kontrolní skupinou nevyskytují žádné společné kategorie. Nejbližší k sobě mají kategorie *Pracovní tempo* (experimentální) a *Časová náročnost* (kontrolní). U experimentální skupiny jde však především o pomalejší pracovní tempo týkající se čtení, psaní a učení, což je v souladu s projevy specifických poruch učení, kontrolní skupina se však potýká spíše s potížemi zvládat obecně všechny povinnosti, a také navíc zmiňují nedostatek volného času z důvodu studia VŠ. Kromě nejčteněji se vyskytující kategorie *Pracovní tempo*, se u experimentální skupiny objevily ještě kategorie *Pravopis*, *Cizí jazyky* a *Porozumění*. V kontrolní skupině jsem dále našla tyto kategorie: *Zkoušky*, *Pochyby* a *Psychické problémy*. Překvapivé je, že

studenti bez dyslexie píše o problémech jako jsou pochyby o sobě samém, strach z neúspěchu, pocity vlastní nedostatečnosti a také častý stres, kdežto studenti s dyslexií žádné z těchto obtíží nezmiňují. Pouze jeden respondent z cílové skupiny zmiňuje dřívější prožívání stresu, který ovšem již vymizel a nyní pro něj nepředstavuje obtíž.

### **Silné a slabé stránky**

V popisech silných a slabých stránek respondentů se již několik společných kategorií vyskytuje. Začneme silnými stránkami. Zde se jak u experimentální, tak i u kontrolní skupiny vyskytují kategorie: *Pile*, *Empatie* a *Ambice*. *Pile* je vůbec nejčetnější kategorií, vyskytující se v experimentální skupině, a představuje výdrž při plnění úkolů, pracovitost, pečlivost, a také jisté odhodlání a touhu jednotlivé úkoly a plány dokončit. Velmi často se v odpovědích objevovala také *Empatie* (experimentální skupina – 5x, kontrolní – 6x), zahrnující ochotu pomoci, schopnost vcítění se do druhých a zároveň schopnost je podpořit. Kategorie *Ambice* se v experimentální skupině objevila 3krát, a ve skupině kontrolní dokonce 9krát, což z ní činí nejčastěji se vyskytující kategorii v rámci kontrolní skupiny. Mezi další kategorie v silných stránkách experimentální skupiny patří *Organizovanost*, *Kreativita* a *Výtvarné nadání*. Oproti tomu v kontrolní skupině jsou kategorie *Optimismus* a *Paměť*.

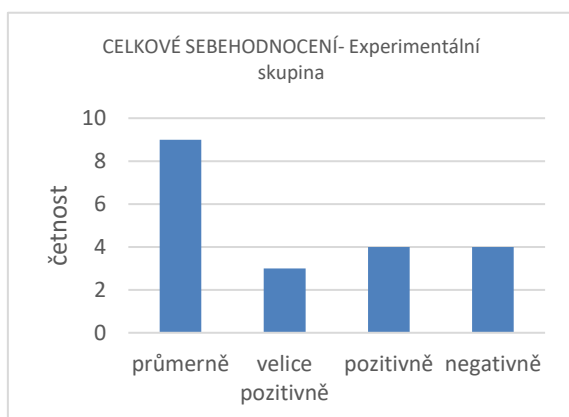
Co se týče slabých stránek, zde mezi společnými kategoriemi nalezneme *Koncentraci*, míněno jako obtíže s jejím udržením, *Stres*, jako špatné vyrovnávání se s ním a problémy se zvládnutím stresových situací, *Sebevědomí*, znamenající podceňování sebe sama a nedůvěru v sebe a své schopnosti, a poslední společnou kategorii představuje *Prokrastinace*, která se však v každé ze skupin objevila pouze jedenkrát. Jako slabé stránky byly u experimentální skupiny zmíněny i *Nejistota* a dvakrát se objevilo také téma neschopnosti se nějak bránit a přejít do ofenzívy, kdy si jedinec nechá vše líbit a bezmocně vše snáší, které jsem pojmenovala *Bránění se*. Jedenkrát bylo v experimentální skupině zmíněno i téma problémy s *Navazováním kontaktů*. V kontrolní skupině jsem našla ještě kategorie *Tvrdohlavost*, *Lenost* a poměrně častá byla *Neorganizovanost*. Zajímavé je porovnání poslední zmíněné kategorie mezi experimentální a kontrolní skupinou, kde skupina kontrolní vidí jako své nedostatky problémy s organizací času, ponechávání řešení povinností na poslední chvíli a také nedochvilnost, kdežto u experimentální skupiny představuje schopnost organizace,



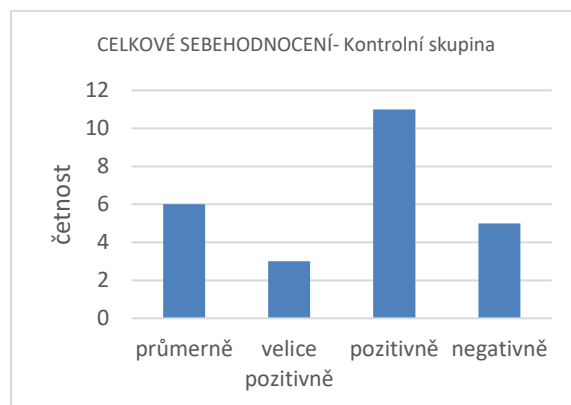
pečlivé přípravy a včasné důkladné naplánování časového rozvrhu, jednu z významných silných stránek.

### Celkové hodnocení

Ve třetí otevřené otázce měli respondenti obecně shrnout, jak se celkově hodnotí. Jejich výpovědi jsem roztřídila do následujících kategorií: *Negativně*, *Pozitivně*, *Velice pozitivně*, *Průměrně* – tyto se nachází v obou skupinách respondentů a u experimentální skupiny jsem navíc přidala ještě *Negativně-vysoké nároky* a *Pozitivně s vyhlídkou do lepší budoucnosti*, jelikož odpovědi, zde se nacházející, nebyly přímo slučitelné s ostatními výpověďmi z prvních dvou kategorií. V experimentální skupině se nejčastěji nacházelo hodnocení průměrné a v kontrolní bylo výrazně nejčetnější hodnocení pozitivní. Ačkoliv v kategorii *Pozitivně* se nacházejí velké rozdíly, četnosti ostatních kategorií v rámci obou skupin jsou v relativně stejném poměru. Rozdíl v počtu odpovědí náležejících do kategorie *Pozitivně* může být z nějaké části zapříčiněn vyšším počtem respondentů v kontrolní skupině, nicméně i přes tento fakt, je rozdíl v četnosti velmi výrazný a může vypovídat o tendenci jedinců s dyslexií hodnotit se spíše průměrně, popřípadě ne tak pozitivně, jako se hodnotí jedinci bez dyslexie.



Graf 4: Četnosti kategorií u celkového sebehodnocení v rámci experimentální skupiny



Graf 5: Četnosti kategorií u celkového sebehodnocení v rámci kontrolní skupiny

### **Zdroje sebehodnocení**

V otázce zjišťující, v čem respondenti spatřují zdroje svého sebehodnocení, jsem našla tyto kategorie (společné pro obě skupiny): *Nálada, Zkušenosti, Rodina, Osobní vlastnosti, Okolí a Přátelé*. V experimentální skupině se nejčastěji vyskytuje *Okolí*, v kontrolní tvoří nejčetnější kategorii *Zkušenosti*. Nejvýraznější rozdíly mezi skupinami jsou v kategoriích *Okolí* a *Osobní vlastnosti*, přičemž experimentální skupina vnímá zdroje svého sebehodnocení daleko více v soudech přicházejících od druhých či ve srovnávání se s nimi, skupina kontrolní oproti tomu vidí své zdroje spíše ve svých osobních vlastnostech a dovednostech.

## 8 Diskuze

Nyní detailněji popíšu a zhodnotím výsledky svého výzkumu a porovnáám je s informacemi, pocházejícími ze studií, jež jsem shrnula v teoretické části této práce. Budu postupovat postupně, nejdříve okomentuji výsledky v rámci mých stanovených výzkumných hypotéz, a poté se budu věnovat tématům, objevujících se v jednotlivých otevřených otázkách.

### 8.1 Výzkumná hypotéza 1

Dotazník, zkoumající sebehodnocení čtení, ukázal, že studenti VŠ s dyslexií vykazují negativnější výsledky než studenti bez dyslexie. Rozdílly jsou patrné zejména v souvislosti s porovnáváním vlastních schopností se schopnostmi druhých, nacházejících se v jejich nejbližším okolí. Nejedná se pouze o vlastní subjektivní názory a soudy, ale kromě toho horší hodnocení studenti s dyslexií také přímo obdržují od významných druhých, jako jsou učitelé, spolužáci či členové rodiny. Zároveň studenti s dyslexií zaujímají ke čtení negativnější postoj než studenti bez poruchy a v neposlední řadě navíc při čtení zažívají negativnější pocity v podobě diskomfortu, neklidu, nejistoty a napětí. Všechna tyto zjištění jsou v souladu s poznatky, vyplývajícími z výzkumných studií jedinců s dyslexií. Podle Krejčové se jedinci s dyslexií potýkají s různými socio-emocionálními obtížemi, mezi které patří právě i časté pocity nejistoty týkající se svých schopností. Dále říká, že zmatení a nejistota o vlastních kompetencích jsou způsobeny hlavně různými sociálními situacemi, ve kterých výkon dospělých jedinců s dyslexií kolísá, a dochází k tomu, že v některých se jim daří lépe, ovšem pak jsou tu oblasti a situace, kde jejich výkon není zdaleka tak dobrý, jako výkon druhých jedinců v okolí. (Krejčová, 2010) Další studie zdůrazňují, že i přes fakt, že počáteční potíže s gramotností byly překonány, jedinec v sobě nejistotu a nedůvěru ve své schopnosti stále uchovává, byť na venek to tak vypadat nemusí. (Hughes, Ball, Bissett, McCormack, 2009) Toto by mohlo mimo jiné vysvětlovat, proč se ve výsledcích mého výzkumu v rámci škály, zkoumající pokrok, nevyskytly statisticky významné rozdíly mezi studenty s dyslexií a studenty bez dyslexie, kdežto ve škále, zkoumající sociální zpětnou vazbu a srovnání svých schopností se schopnostmi významných druhých, byly rozdíly mezi oběma skupinami studentů již velice výrazné. Studenti s dyslexií zkrátka překonali své největší obtíže s gramotností a význam svého pokroku si uvědomují, ale co se týče sociálního srovnávání, jejich pocity jsou stále ambivalentní a nejisté, a tak své schopnosti čtení, v

porovnání s intaktními studenty, hodnotí negativněji. Vyšší level nejistoty a nervozity u studentů VŠ s dyslexií ukazují také studie Heimanové a Precel. Dále zmiňují i přetrvávající pocity nižšího self-efficacy a přítomnost pochyb o sobě samém. (Heiman, Precel, 2003) Důkazy o nejistých pocitech a obavách, kterými studenti s poruchami učení trpí, nabízí například i studie Roer-Strier. (Roer-Strier, 2002)

## 8.2 Výzkumná hypotéza 2

Má druhá výzkumná hypotéza se nepotvrdila. Dotazník globálního sebehodnocení neprokázal statisticky významné rozdíly mezi studenty VŠ s dyslexií a studenty VŠ bez dyslexie. Výsledky jsou tedy v rozporu s obecně přijímanými studiemi, jež dokazují, že dospělí jedinci s dyslexií vykazují významně nižší sebehodnocení než intaktní populace. Hughes, Ball, Bisset a McCormack vidí nízké sebehodnocení jako zásadní potíže, jež může, a také velmi často ovlivňuje, každý aspekt života jedince s dyslexií. (Hughes, Ball, Bissett, McCormack, 2009) Z výzkumů Hoy a kolektiv (in Heiman, Precel, 2003) vyplynulo, že studenti VŠ s dyslexií vnímají velké rozdíly mezi svými reálnými kompetencemi a jejich aktuálním úspěchem. Další studie rovněž poukazují na nedostatek sebevědomí, pochybnosti o sobě samém a na extrémní sebekritiku u studentů VŠ s dyslexií. (in Heiman, Precel, 2003) Proč se tedy tento předpoklad nenaplnil? Příčina může spočívat i v limitech mého výzkumu, jež spatřuji v celkově nízkém počtu respondentů. Nemusí se ale zdaleka jednat jen o jejich počet, ale také o samotný výběr. Jedná se o studenty VŠ, jež aktuálně úspěšně prochází studiem, které přes větší či menší obtíže nakonec zvládají, což pocit jejich kompetentnosti, přijetí sebe sama a pocit vlastní hodnoty jistě významně zlepšuje. Samotný fakt, že jsou respondenti studenty VŠ znamená, že formy jejich poruchy nejsou tak těžké, popřípadě jsou dostatečně kompenzovány a tito jedinci jsou již schopni se se svými největšími obtížemi relativně dobře vypořádat, a tím se globální sebehodnocení zvyšuje. K tomu, že jsou jejich specifické poruchy učení výrazně kompenzované, by mohl poukazovat i fakt, že obory, jež respondenti tohoto výzkumu studují, patří mezi výběrové obory s omezenými počty přijímaných uchazečů a už pouze skutečnost, že se tito jedinci dokázali dostat mezi onen malý počet vybraných jedinců, jistě může jejich sebevědomí zvyšovat.

Ve výzkumu Pejchalové se také ukázalo, že studenti VŠ se specifickými poruchami učení vyzdvihují svou schopnost improvizace a fantazie. Prohlašují, že jejich verbální schopnosti

jsou velmi vyvinuté, a právě s jejich pomocí si kompenzují jiné nedostatky a poté úspěšně zvládají zkoušky. V tomto výzkumu se ukázalo, že sebe a svůj výkon hodnotí pozitivně, vždy disponují nějakou dovedností (např. velmi dobrá komunikační dovednost či průbojnost), která v nich vzbuzuje hrdost, a v níž vidí zdroj svých dosavadních úspěchů. Ukázalo se, že díky těmto kompenzacím, většina studentů s dyslexií nevnímá specifickou poruchu učení ani jako překážku ve studiu, ani jako překážku v samotném životě. (Pejchalová, 2014)

Vysvětlení se ale může skrývat i v samotné metodě testování. Přesto, že se jedná o anonymní dotazník, ptáme se na subjektivní hodnocení daného jedince, které může být zkresleno, ať už nevědomě, nebo i vědomě, zvláště jedná-li se o jedince s nějakou poruchou, je možné, že z důvodu studu, popřípadě i jiných pohnutek, neodpovídali úplně podle pravdy. Ačkoliv i tato varianta je možná, osobně si však myslím, že přijatelnější vysvětlení poskytuje fakt, že se jedná o inteligentní jedince, kteří svou hodnotu posilují nejen dostatečnou kompenzací obtíží, ale i svým vlastním sociálním statutem, který jim studium na VŠ dává. Domnívám se, že existuje jistá možnost, že v případě testování dospělých jedinců s dyslexií, jež VŠ nestudují, by výsledky byly odlišné. Jiné výsledky by také mohly nastat v případě, že by se jednalo o jedince, kteří navštěvují jinou VŠ, kde neexistují takové obory, kde počty uchazečů výrazně převyšují počty přijatých ke studiu. Příkladem mohou být některé technické obory, u kterých dochází k přijetí všech uchazečů o studium, kteří se na ně přihlásí.

### **8.3 Výzkumná hypotéza 3**

Výzkumná hypotéza o vztahu mezi dimenzemi *Kompetentnost* a *Sebepřijetí* se potvrdila, u obou skupin výzkumného souboru se mezi nimi objevuje pozitivní korelace. To znamená, že respondenti, kteří vnímají pozitivně svoje dovednosti a schopnosti, se zároveň hodnotí jako sociálně přijatelní a žádoucí jedinci, jež uznávají svou hodnotu. Mnoho výzkumů se shoduje na tom, že obě složky tohoto dotazníku spolu korelují, a i když z toho nemůžeme vyvodit žádnou příčinnou závislost, můžeme usoudit, že obě dimenze spolu nějakým způsobem souvisí. (Blatný, 2010) Tento vztah samozřejmě není absolutní. V mém výzkumu se ukázalo, byť ani jeden rozdíl nebyl statisticky významný, že přestože studenti VŠ s dyslexií vykazují nižší míru kompetentnosti, co se týče škály *Sebepřijetí*, zde měli pozitivnější výsledky než studenti VŠ bez dyslexie. To by mohlo znamenat, že ačkoliv

studenty s dyslexií v některých oblastech omezují zhoršené schopnosti, vliv na pocit jejich vlastní hodnoty a sociální žádoucnosti to nemá. V tomto případě tedy přijetí sebe sama jako hodnotné bytosti, která je hodna respektu, není až do takové míry ovlivněno pocitem kompetentnosti. Ovšem je třeba mít na paměti, že rozdíly mezi dimenzemi v rámci obou skupin výzkumného souboru nebyly statisticky významné, a tak tyto mé závěry slouží jen jako pobídky k dalším důkladnějším výzkumům.

#### **8.4 Výzkumná hypotéza 4**

U studentů VŠ s dyslexií nebyl mezi sebehodnocením schopnosti čtení a globálním sebehodnocením nalezen žádný pozitivní vztah, což zamítá mou čtvrtou výzkumnou hypotézu. Studie v různých zemích deklarují, že studenti VŠ s dyslexií mají obecně horší globální sebehodnocení a že specifická porucha učení, kterou trpí, ovlivňuje jejich sebehodnocení v nejrůznějších oblastech života (viz výzkumná hypotéza 1 a 2). Úvahám o tom, proč se předpoklad nižšího globálního sebehodnocení u studentů VŠ s dyslexií nenaplnil, jsem se věnovala v rámci druhé výzkumné hypotézy. Zde bych ale chtěla věnovat pozornost velmi zajímavému jevu, jenž se objevil v rámci zkoumání vztahu mezi sebehodnocením čtení a globálním sebehodnocením. Mezi škálou *Porovnání na základě observace* a škálou *Sebepřijetí* se vyskytla vysoká negativní korelace, která ukazuje na to, že ti studenti VŠ s dyslexií, jež hodnotili své schopnosti čtení negativněji, měli zároveň o to pozitivnější vztah ke své hodnotě a sociální žádoucnosti. Tento vztah si lze vysvětlit tím, že čím horší je jedincova schopnost čtení, tím víc klade důraz na jiné hodnoty. Zkrátka je-li kompetence v oblasti čtení výrazně nižší než kompetence významných druhých, jedinec se nad tento nedostatek povznese a dokáže jej hodnotit odděleně od svých dalších schopností, a dále již tato obtíž nenarušuje integritu obecně kladného pocitu vlastní hodnoty. Obzvláště jedná-li se o studenta VŠ, který přes své obtíže, způsobené specifickou poruchou učení, dokáže držet krok s ostatními intaktními studenty a své studium zvládá stejně dobře, popřípadě i lépe než ostatní spolužáci. Potíže v oblasti schopnosti čtení, jež se zdá horší než u osob z okolí, poté v porovnání s dosaženými úspěchy v nejrůznějších oblastech života pro jedince nepředstavují prioritní determinantu, která by mohla otrást jeho pozitivním vztahem k sobě a pocitem vlastní kompetentnosti. Podporou pro tyto mé závěry by mohla být teorie self-schémat, kterou zmiňuji v teoretické části, a jež říká, že je možné disponovat odlišnou

mírou sebehodnocení v různých oblastech a situacích lidského života, jelikož se sebehodnocení formuje na základě mnoha různých self-schémat, jež každé představuje hodnocení sebe sama v odpovědi na vlastní úspěchy a zkušenosti v dané oblasti. (Kassin, 2012)

## 8.5 Potíže

Potíže, jež studenti VŠ s dyslexií uváděli nejsou žádným překvapením a jsou v souladu s poznatky, jež uvádím v teoretické části. Ve všech případech se však jednalo pouze o problémy, související s hlavními projevy specifických poruch učení, týkajících se pouze situací čtení či učení. Nikdo z experimentální skupiny v potížích neuvedl, v souladu s výzkumnými studiemi očekávané, socio-emocionální potíže. Tento fakt relativně koresponduje s výsledky zde prezentovaných dotazníků, kde se ukázalo, že sebehodnocení schopnosti čtení je u studentů VŠ s dyslexií snižené, kdežto jejich globální sebehodnocení není nižší než sebehodnocení intaktních studentů VŠ. Vypadá to tedy, že respondenti z experimentální skupiny se s vážnými psychickými problémy příliš nepotýkají. Možné ovšem taky je, že tyto problémy pouze z nějakých důvodů, například kvůli studiu, nezmínili (jak jsem již nastínila v diskuzi u druhé hypotézy). Nevylučuji však ani možnost, že respondenti se specifickou poruchou učení, kteří věděli, že výzkum je zaměřený právě na jedince s těmito poruchami, se při psaní svých obtíží zaměřili hlavně na primární symptomy, jež poruchy zapříčiňují, a sekundárním problémům již nevěnovali pozornost.

Ve výzkumném šetření Pospíšilové však dospěli s dyslexií popisují, že v rámci svého vysokoškolského studia zažívali obtíže jako jsou stres, nervozita, či dokonce podceňování sebe sama. Nicméně v konečném výsledku hodnotí celé období studia na vysoké škole v zásadě jako bezproblémové. (Pospíšilová, 2009) Přesto, že není zřejmé, jakou konkrétní VŠ jedinci z tohoto výzkumu studovali, jejich jednotlivé studijní obory jsou značně odlišné od oborů, jež studují respondenti v mém výzkumu. Je tedy možné, že na přítomnost socio-emocionálních obtíží má do jisté míry vliv i samotný studovaný obor a okolí, které je s ním spojeno, v podobě spolužáků a vyučujících, jež se mohou lišit mírou tolerance či ochotou poskytovat adekvátní podporu. Vliv může mít i samotná náročnost daného oboru.

## **8.6 Silné a slabé stránky**

V silných a slabých stránkách se u studentů s dyslexií neobjevily žádné překvapivé kategorie, všechna uváděná témata odpovídají popisům z teoretické části této práce. Potvrdily se i mé předpoklady o pozitivních vlastnostech dospělých jedinců s dyslexií, jež vycházeli hlavně ze studií Everatta, Stefferta a Smythea. Ti, oproti intaktní populaci, našli lepší schopnosti kreativního myšlení a tvůrčích talentů u dospělých jedinců s dyslexií. (Everatt, Steffert, Smythe, 1999) Obě tyto silné stránky, tedy kreativita a konkrétně výtvarné nadání, se u studentů VŠ s dyslexií objevily, kdežto studenti bez dyslexie již tyto vlastnosti nezmiňovali. Studie o jedincích s dyslexií také často zmiňují, že jestli mají specifické poruchy učení nějaké pozitivní vlastnosti, patří mezi ně i schopnost plánovat, organizovat a správně a pečlivě si rozvrhnout potřebný čas, která je potřebná k tomu, aby tito jedinci zvládli všechny překážky, jímž čelí. Organizovanost jako svou silnou stránku označovali i respondenti s dyslexií v mém výzkumu. Myšlenku, že by se mohlo jednat o jakousi schopnost, kterou mají jedinci s dyslexií poněkud lépe vyvinutou, by mohl podpořit i fakt, že studenti VŠ bez dyslexie v mém výzkumu uváděli neorganizovanost jako jednu ze svých slabých stránek.

## **8.7 Celkové hodnocení**

Měli-li studenti VŠ s dyslexií sami slovně vyjádřit, jak se celkově hodnotí, nejčastěji jejich výpovědi odpovídali průměrnému hodnocení. U intaktních studentů dominovalo hodnocení pozitivní. Analýza odpovědí v této otevřené otázce tedy naznačuje, že by se studenti bez dyslexie mohli obecně sebehodnotit o něco pozitivněji než studenti s dyslexií, jak také deklaruje mnoho studií. Nicméně dotazník globálního sebehodnocení, který tytéž respondenti vyplňovali, ukazuje jiné výsledky. Jelikož rozdíly v četnostech kategorií pozitivního a průměrného hodnocení mezi oběma skupinami nejsou až tak výrazné a ostatní získaná data trend statisticky významných rozdílů mezi globálním sebehodnocením těchto dvou skupin nepodporují, domnívám se, že zdánlivé rozdíly v rámci této otázky jsou s největší pravděpodobností způsobeny pouze nestejným počtem respondentů v obou skupinách výzkumného souboru.



## 8.8 Zdroje sebehodnocení

V odpovědích na otázku, v čem respondenti vidí zdroje svého sebehodnocení, se obě skupiny navzájem příliš nelišily. Nejzajímavější se jeví rozdíl v četnostech respondentů, kteří za zdroj svého sebehodnocení považují okolí. U studentů s dyslexií představuje okolí nejčastěji se vyskytující udávaný zdroj, kdežto intaktní studenti ho zmiňovali podstatně méně často. Výrazný rozdíl je i v počtech toho, kolik respondentů za zdroje svého sebehodnocení považuje osobní vlastnosti, kde tento zdroj daleko častěji uváděli studenti bez dyslexie. Prezentované rozdíly si vysvětlují tak, že jelikož jsou jedinci s dyslexií, z důvodu jejich některých viditelných obtíží, častěji konfrontováni s hodnocením vlastních schopností, pocházejícím od jedinců z nejbližšího okolí, je přirozené, že tato hodnocení, kterým musí čelit, se poté stanou významnou součástí zdrojů jejich vlastního sebehodnocení. Dále, protože existují oblasti některých schopností, ve kterých mají jedinci s dyslexií větší či menší obtíže, hledají zdroje sebehodnocení i v něčem jiném, než jsou osobní vlastnosti, a tím si některé nedostatky kompenzují. Zde se ještě jeví zajímavé zmínit, že u studentů VŠ s dyslexií se mezi zdroji sebehodnocení navíc objevil i vzhled, u intaktních studentů však nikoliv. To by mohlo poukazovat na to, že jedinci s dyslexií se při hodnocení sebe sama obrací na jiné zdroje, na které kladou důraz, než které představují osobní vlastnosti a dovednosti. Tyto nalezené rozdíly ve zdrojích sebehodnocení u studentů VŠ s dyslexií by do jisté míry mohli vysvětlovat výsledky dotazníku globálního sebehodnocení a podporovat myšlenku o snížené důležitosti schopnosti čtení při celkovém hodnocení sebe sama, jež zmiňují v diskuzi u čtvrté hypotézy.

## 9 Závěr

Cílem této práce bylo upřít pozornost na potíže, s jimiž se mohou potýkat dospělí jedinci, konkrétně studenti VŠ, kteří trpí dyslexií. Prvotním impulzem pro celý výzkum, byla snaha v první řadě vyzdvihnout skutečnost, že potíže způsobené dyslexií ovlivňují i jedince v dospělém věku. Další důvod představoval také fakt, že studií v české literatuře, jež by se věnovaly problematice dospělých s dyslexií, není mnoho. A přesto, že se situace obecně zlepšuje a zvyšuje se i povědomí o specifických obtížích u odborné veřejnosti, teoretické zdroje zahraniční literatury jsou podstatně bohatější, a i systém psychologické intervence a nejrůznějších druhů podpory dospělých s dyslexií je v těchto zemích rozsáhlejší. Já jsem v rámci mého výzkumu zamýšlela zjistit více o samotném sebehodnocení studentů VŠ s dyslexií, dále také přiblížit jejich silné a slabé stránky a prozkoumat na jaké zdroje při svém hodnocení kladou důraz, to vše s porovnáním s intaktními studenty VŠ.

V teoretické části jsem se nejdříve zabývala vymezením pojmů souvisejících se sebezpojetím, odlišila ho od pojmu sebehodnocení a také zmínila odlišné teoretické výklady těchto konceptů. Dále jsem se pokusila shrnout obecně považované zdroje a aspekty sebehodnocení. Můj výklad o sebezpojetí končí představením teorií, jež měli významný vliv při formování dotazníků, které jsem se rozhodla využít pro můj výzkum. Ve druhé polovině teoretické části již představuji samotný pojem dyslexie a specifické poruchy učení. Věnovala jsem se hlavně odlišným pojetím různých autorů a společnému provázání všech specifických poruch učení, které ač jako odlišné diagnózy, disponují v mnoha případech velmi podobnými či dokonce identickými symptomy. Spektrum projevů těchto poruch je velmi rozmanité, a navíc se liší od jedince k jedinci. Po shrnutí typologie, a nejen primárních projevů ale i sekundárních obtíží, spojených s dyslexií, jsem nabídla pohled do nejrůznějších zahraničních výzkumů, zabývajících se sebehodnocením vysokoškolských studentů s dyslexií. Na závěr jsem se věnovala možným pozitivním vlastnostem, jimiž by mohli dospělí jedinci s dyslexií disponovat.

V empirické části jsem představila můj výzkum, včetně jeho cílů a metod zkoumání. Výsledky ukázaly, že sebehodnocení čtení je u studentů VŠ s dyslexií negativnější než u intaktních studentů VŠ, jejich globální sebehodnocení však už nikoliv. V rámci dimenzí

globálního sebehodnocení jsem narazila na zajímavý jev, a sice, že i přes některé zhoršené schopnosti, spojené zejména se čtením, a vědomím nižší kompetentnosti, studenti VŠ s dyslexií přesto oplývají pozitivnějším přijetím sebe sama a pocitem vlastní hodnoty. Nikdo z respondentů, kteří trpí dyslexií, se na rozdíl od respondentů intaktních, nepotýká s vážnými socio-emocionálními obtížemi v podobě psychických problémů. Co se týče pozitivních stránek, u jedinců s dyslexií se objevila kreativita a výtvarné nadání, kterými, podle jejich výpovědí, studenti bez dyslexie nedisponují. Dále oblast, ve které mají intaktní jedinci problémy, je schopnost organizovat čas a plánovat, kdežto u jedinců s dyslexií se ukázalo, že právě tato schopnost patří do jejich silných stránek. Poslední výrazný rozdíl mezi oběma skupinami studentů představuje to, že jedinci s dyslexií mnohem častěji považují za zdroj svého sebehodnocení jejich nejbližší okolí, zatímco intaktní jedinci se mnohem více hodnotí na základě svých osobních vlastností.

Výsledky mého výzkumu se se studii v teoretické části této práci shodují jen částečně. Shoda panuje ohledně negativnějšího sebehodnocení čtení a nalezených pozitivních vlastností dospělých jedinců s dyslexií. Ovšem co se týče globálního sebehodnocení, zde se poznatky rozcházejí. Můj výzkum nepotvrdil ani vyšší výskyt psychických problémů mezi vysokoškolskými studenty s dyslexií. Příčin může být hned několik, ovšem nabízí se také možnost, že pozitivní a vstřícný přístup samotné vysoké školy a vhodná pozitivní podpora v podobě nejbližších přátel a rodiny, dostatečně pomáhá jedinci s dyslexií kompenzovat obtíže spojené s projevy jeho poruchy, a pak dochází ke zdravému psychickému vývoji jedince, který si dokáže zachovat pozitivní globální sebehodnocení. I přes tyto výsledky však dopady specifických poruch učení nijak neztrácejí na vážnosti a je stále důležité jim věnovat dostatečnou pozornost. Celkový počet respondentů v mém výzkumu byl velmi omezený, a tak je vyloučeno jeho výsledky nějak generalizovat na celou populaci jedinců s dyslexií. Ne všichni jedinci, trpící dyslexií, se musí nacházet ve vstřícném prostředí, či mít psychickou podporu od svých nejbližších. Fakulty, na kterých respondenti mého výzkumu studují, poskytují velmi vysokou podporu studentům se specifickými poruchami učení. Vliv tedy může mít i odlišná forma podpory, popřípadě různá náročnost studovaných oborů, a v neposlední řadě i samotné praktiky na různých vysokých školách a všeobecné nároky na studenty. Navíc záleží i na osobnosti jedince a formě samotné poruchy, a tak globální sebehodnocení může napříč všemi jedinci značně variovat. Na druhou stranu však výsledky

mého výzkumu ukazují nový pozitivní pohled na dospělé jedince s dyslexií a vyzdvihují i jejich silné stránky, kterým většina existujících studií, jež se zabývají hlavně negativními dopady poruchy, nevěnuje až tak velkou pozornost.

## 10 Seznam použitých informačních zdrojů

BENDO VÁ, P. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

Definition of Dyslexia – International Dyslexia Association. *International Dyslexia Association - ...until everyone can read!* [online]. Copyright 2018 © [cit. 04.02.2018]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

EVERATT, J., STEFFERT, B., & SMYTHE, I. (1999). An eye for the unusual: creative thinking in dyslexics. *Dyslexia*, 5(1), pp. 28-46.

GLAZZARD, J. The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning* [online]. 2010, 25(2), 63-69 [cit. 2016-12-17]. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x. ISSN 02682141. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=8b5a3213-e09d-4884-8829-e14a9ff03357%40sessionmgr105&vid=5&hid=117>

HEATH, N. L., WIENER, J. Depression and Nonacademic Self-Perceptions in Children with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly* [online]. 1996, 19(1), 34-44 [cit. 2016-12-17]. ISSN 07319487.

HEIMAN, T.; PRECEL, K. Students with Learning Disabilities in Higher Education: Academic Strategies Profile. *Journal of Learning Disabilities*, 2003, vol. 36, no. 3, s. 248–258.

HENK, W. A., MARINAK, B. A., MELNICK, S. A. Measuring the Reader Self-Perceptions of Adolescents: Introducing the RSPS2. *JOURNAL OF ADOLESCENT* [online]. 2012, **56**(4), 311-320 [cit. 2017-11-26]. ISSN 10813004.

HUGHES, A., BALL, M., BISSETT, R., & MCCORMACK, W. (2009). *Living with dyslexia: information for adults with dyslexia*. Dublin: Dyslexia Association of Ireland.

CHAPMAN, J. W., TUNMER, W. E. Development of young children's reading self concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology* [online]. 1995, **87**(1), 154-167 [cit. 2016 12-17]. DOI: 10.1037/0022-0663.87.1.154. ISSN 00220663. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=2a6f7e87-eca4-42ff-9599-3a2415cd4081%40sessionmgr120&vid=1&hid=117>

JAMIESON, C., MORGAN, E. *Managing dyslexia at university: a resource for students, academic and support staff*. London: New York, NY: Routledge, 2008. ISBN 978-1-84312 341-5. Dostupné také z: <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0720/2007023591.html>

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

KASSIN, S. M. *Psychologie*. 2. vydání. Brno: CPress, 2012. ISBN 978-80-264-0074-5.

KREJČOVÁ, L.: Dospělí s dyslexií. *Psychologie pro praxi*, 2010, č. 1-2, s. 45-55.

KUCHARSKÁ, A. (2014). University students with learning disabilities at the Faculty of Education, Charles University in Prague. *Health Psychology Report*, 2(1), 39–48. DOI: 10.5114/hpr.2014.42790

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1173-2.

MECA, J.: Život s poruchou učení na vysoké škole. In *Vysokoškolské poradenství aktuálně*, 2010, č. 5, s. 6-8.

MERTIN, V.: *Studenti s poruchami učení*. Studie v rámci výzkumného záměru MSM00 21620841. Praha, FSV UK 2007.

*MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Tabulární část. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018*. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR 2017. ISBN: 978-80-7472-168-7.

NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák-Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7.

NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

PEJCHALOVÁ, M. *Studenti učitelství s poruchou učení* [online]. 2015 [cit. 2018-07-11]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/119147>. Vedoucí práce Anna Kucharská.

POSPÍŠILOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení a chování u dospělých jedinců-vyrovňávání se s handicapem* [online]. 2009 [cit. 2018-07-11]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/74833>. Vedoucí práce Anna Kucharská.

TAFARODI, R. W., SWANN, W. B. Jr.; Two-dimensional self-esteem: theory and measurement; *Personality and Individual Differences*, ISSN: 0191-8869, Vol: 31, Issue: 5, Page: 653-673, Publication Year: 2001

ROER-STRIER, D. University students with learning disabilities advocating for change. *Disability and Rehabilitation*, 2002, vol. 24, no. 17, s. 914–924.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

SKINNER, M.; LINDSTROM, B. Bridging the Gap Between High School and College: Strategies for the Successful Transition of Students with Learning Disabilities. *Preventing School Failure*, 2003, vol. 47, no. 3, s. 132–137.

SWIERKOSZOVÁ, J.: *Aspekty dyslexie dospělých*. Ostrava, Ostravská univerzita 2011.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

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



## **11 Seznam příloh**

Příloha 1 – Dotazník sebehodnocení čtení **RSPS 2**

Příloha 2 – Dotazník globálního sebehodnocení **SLCS-R**

Příloha 3 - Podrobné výsledky statistických analýz

Příloha 4 - Tabulky četností kategorií v otevřených otázkách