

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce



Michaela Hájková

**Vybrané specifické poruchy učení u studentů vysokých  
škol**

**Selected specific learning disabilities in university students**

Vedoucí práce doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.



## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a podnětné připomínky. Poděkování patří také účastníkům praktické části, děkuji za jejich čas a ochotu sdílet své zkušenosti.

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

Michaela Hájková

V Praze dne 4.5. 2024

## Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá vybranými specifickými poruchami učení (dále označované zkratkou SPU), konkrétně dysgrafií, dyslexií a dysortografií, u dospělých mluvčích češtiny, kteří studují na vysoké škole. Cílem je zmapování projevů SPU, dopadů na studium a možností pomoci. V teoretické části jsou definovány jednotlivé SPU, popsány jejich primární i sekundární projevy v dětském až dospělém věku. Dále shrnuje způsoby diagnostiky i terapie u dětí a dospělých, poslední část se věnuje výskytu SPU u vysokoškolských studentů, zahrnuje také popis podpory, kterou těmto studentům poskytuje Univerzita Karlova. Tato konkrétní univerzita byla vybrána jako názorný příklad kvůli tomu, že autorka práce na této univerzitě studuje.

Praktická část je postavená na analýzách polostrukturovaných rozhovorů se dvěma vysokoškolskými studenty, obsahuje také analýzu vybraných textů jednoho z účastníků napsaných v době od počátku školní docházky do zakončení střední školy. Rozhovory jsou zaměřeny na zmapování zkušeností účastníků jakožto studentů s SPU a ilustrují vývoj a současný stav projevů SPU u účastníků. Praktická část je tak rozdělena do dvou celků, první je zakončen komentářem a vzájemným porovnáním informací získaných z rozhovorů, druhý je zakončen shrnutím poznatků získaných analýzami textů.

Práce je zakončena diskusí nad dalšími možnostmi výzkumu a závěrem, ve kterém jsou usouvztažněny získané informace.

## Klíčová slova

Specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, studenti vysokých škol, čeština

## Abstract

The bachelor thesis deals with selected specific learning disabilities (from there on abbreviated as SPD), namely dysgraphia, dyslexia and dysortography, in adult speakers of Czech who are studying at university. The main aims of the thesis are mapping of manifestations of disabilities, mapping of impact on studies, also delimiting the possibilities of support for these students. The theoretical part defines the different SPDs and describes their primary and secondary manifestations in childhood as well as in adulthood. It also summarizes methods of diagnosis along with methods of therapy in children and adults. The last part is devoted to the occurrence of SPD in university students, including a description of support provided to these students by Charles University, which is being used as an example since the author of thesis attends this university.

The practical part is based on analyses of semi-structured interviews with two university students, as well as an analysis of selected texts written by one of the participants in a time period between the beginning of a primary school and the end of high school. The interviews are aimed at mapping the participants' experiences as students with SPD, describing the development and current status of the participants' manifestations of SPD. Therefore, the practical part is divided into two units, the first one concluding with a commentary and a comparison of the information obtained from the interviews, the second one concluding with a summary of the findings obtained from the analysis of the texts.

The thesis ends with a discussion of possibilities of future research and a conclusion in which the information obtained is summarized.

## Keywords

Specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysortography, university students, Czech

## Obsah

Obsah .....	7
Úvod.....	10
1. Obecná charakteristika vybraných specifických poruch učení.....	12
1.1 Dyslexie .....	13
1.1.1 Fonematické povědomí.....	14
1.1.2 Jednoduchý model čtení.....	15
1.1.3 Nepravá dyslexie.....	16
1.2 Dysortografie .....	17
1.3 Dysgrafie.....	18
2. Diagnostika a terapie na nižších stupních školní docházky.....	20
2.1 Diagnostika .....	20
2.2 Terapie a reedukace .....	25
3. Výskyt u dospělých.....	30
4. Výskyt na vysokých školách.....	34
4.1 Problém zdánlivé neviditelnosti.....	34
4.2 Možnosti podpory .....	35
4.2.1 Podpora dostupná na Univerzitě Karlově.....	36
5. Úvod.....	39
6. Metoda sběru dat.....	40
6.1 Okruhy polostrukturovaného rozhovoru.....	40
6.2 Přepis dat.....	41
6.3 Metoda analýzy získaných textů.....	41
7. Analýza rozhovorů.....	43
7.1 Účastník A .....	43

7.2	Účastník B.....	47
7.3	Shrnutí a komentář k rozhovorům .....	50
8.	Analýza získaných textů.....	53
8.1	První stupeň ZŠ.....	53
8.2	2. stupeň ZŠ .....	55
8.3	Gymnázium.....	58
8.4	Závěr analýz textů.....	59
	Diskuse.....	61
	Závěr.....	63
	Seznam použitých zdrojů.....	64
	Seznam příloh.....	68
	Příloha 1: Informovaný souhlas pro účastníka .....	68
	Příloha 2: okruhy rozhovoru (delší verze).....	71
	Příloha 3: okruhy rozhovoru (zkrácená verze pro účastníky).....	73
	Příloha 4: přepis rozhovoru s účastníkem A.....	74
	Příloha 5: přepis rozhovoru s účastníkem B.....	89
	Příloha 6: text 1.....	106
	Příloha 7: text 2.....	107
	Příloha 8: text 3.....	108
	Příloha 9: text 4.....	109
	Příloha 10: text 5.....	110



# Teoretická část

## Úvod

Specifické poruchy učení (také SPU) jsou různorodou skupinou obtíží, které se v největší míře projevují ve školním prostředí. Konkrétně se tato práce specializuje na dyslexii, dysgrafii a dysortografii, tedy poruchy nejvíce spojené s jazykem a jeho užíváním.

Podle Statistické ročenky školství byla za rok 2023/2024 poskytnuta v pedagogicko-psychologických poradnách péče celkem 46 475 dětem s SPU (platí pro děti z běžných ZŠ).<sup>1</sup> To představuje z celkového počtu žáků na základních školách v České republice za dané období asi 4,65 %.<sup>2</sup> Pokud se podíváme na statistiku za rok 2023/2024 pro vysoké školy, zjistíme, že o výskytu SPU nebo jiných specifických potřebách studentů při studiu se vůbec nezmiňuje, ale výskyty jsou evidované u žáků vyšších odborných škol – na těch tvoří studenti s SPU zhruba 0,24 % z celkového počtu 21 660 žáků.<sup>3</sup> Ve statistice není specifikováno, kolik žáků má jakou konkrétní SPU. R. Nicolson uvádí, že průměrně v populaci má 5–10 % obyvatel dyslexii<sup>4</sup> – pro Českou republiku by to znamenalo číslo pohybující se mezi 545 027,75 obyvateli až 1 090 055,5 obyvatelů (údaje platné k 31.12. 2023).<sup>5</sup>

Největší pozornost bývá směřována právě na žáky základních škol, méně již pak na žáky středních škol a adolescenty/dospělé žáky vysokých škol. Faktem, který o tomto nejvíce vypovídá, je, že až do roku 2008 neexistoval diagnostický nástroj pro adolescenty a dospělé – speciální pedagogové a psychologové si museli vystačit se „starou“ diagnózou ze základní školy, nebo aplikovat metody určené mladší věkové skupině. Neznamená to, že by se tyto poruchy u starších věkových skupin nevyskytovaly, jsou pouze méně viditelné, jelikož během dospívání dochází k určité kompenzaci obtíží (ať už na biologické úrovni, kdy může docházet

---

<sup>1</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024*. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a výchovy. Online. © 2024 Sekce informatiky, statistiky a analýz MŠMT. Dostupné z: [Statistická ročenka školství - 2023/2024 - výkonové ukazatele \(msmt.cz\)](#) [cit. 2024-04-07].

<sup>2</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024*. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a výchovy. Online. © 2024 Sekce informatiky, statistiky a analýz MŠMT. Dostupné z: [Statistická ročenka školství - 2023/2024 - výkonové ukazatele \(msmt.cz\)](#) [cit. 2024-04-07].

<sup>3</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024*. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a výchovy. Online. © 2024 Sekce informatiky, statistiky a analýz MŠMT. Dostupné z: [Statistická ročenka školství - 2023/2024 - výkonové ukazatele \(msmt.cz\)](#) [cit. 2024-04-07].

<sup>4</sup> Nicolson, Rod. *Developmental dyslexia: The bigger picture*. In: Elliott, Julian a Nicolson Rod. *Dyslexia: developing the debate*. London: Bloomsbury Academic. 2016. Online. Dostupné z: [Dyslexia : Developing the Debate \(ebsohost.com\)](#) [cit. 2024-04-07]. S. 5.

<sup>5</sup> Český statistický úřad. *Obyvatelstvo*. Aktualizováno dne 18.3. 2024. Dostupné z [Obyvatelstvo | ČSÚ \(czso.cz\)](#) [cit. 2024-04-07].

v průběhu dospívání ke kompenzaci nedostatků v mozku nebo na úrovni chování jedince, který adaptuje určité strategie pro vyrovnávání se s SPU). Cílem práce je prozkoumat tuto problematiku ve světle nově vznikající literatury zaměřené na výskyt těchto poruch u dospělých studentů vysokých škol a mladých dospělých, ale také zmapovat osobní zkušenosti konkrétních studentů. Specifickým poruchám učení je potřeba věnovat pozornost, také jejich možným projevům, různorodým definicím, možnostem diagnostiky a terapie či reedukace u různých věkových skupin, výskytu žáků s SPU nejen na nižších stupních škol, ale i na vysokých školách. V tomto pořadí se také daným tématům budeme věnovat dále v teoretické části práce.

## 1. Obecná charakteristika vybraných specifických poruch učení

Všechny poruchy, kterými se tato práce zabývá, patří do skupiny tzv. specifických poruch učení (dále jen SPU). Můžeme se setkat s různými definicemi SPU. Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN) definuje specifické vývojové poruchy školních dovedností jako *poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.*<sup>6</sup> Široce přijímanou je definice z roku 1969 vydaná americkým Národním poradním výborem pro handicapované děti: *děti se specifickými poruchami učení vykazují poruchu v jednom nebo více ze základních psychických procesů, jež zahrnují chápání nebo užívání mluvené či psané řeči. Mohou se projevat poruchami slyšené řeči, mluvení, mluvené řeči, čtení, psaní, pravopisu nebo počítání. Patří sem takové okolnosti, jež bývají uváděny ve vztah k percepčním nedostatkům, mozkovému poškození, lehké mozkové dysfunkci, dyslexii, vývojové afázii atd. Nenáleží sem ty problémy v učení, jež jsou primárně způsobeny porušením zraku, sluchu nebo motoriky, mentální retardací, emoční poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí.*<sup>7</sup> Mezi tyto poruchy mimo dyslexii, dysgrafii a dysortografii patří dále také například dyskalkulie (oslabení matematických schopností), dyspraxie (oslabení vývoje koordinačních pohybových schopností) nebo dyspinxie (oslabení výtvarných schopností).

Je důležité si uvědomit, že i když rozeznáváme konkrétní poruchy, které je možné diagnostikovat, vzhledem k okolnostem zdůrazněným ve dvou výše uvedených definicích nesmíme zapomínat, že každý člověk je unikátní jedinec. Můžeme sice popsat nejčastěji se objevující biologické nebo kognitivní deficity, ale ve výsledku se nebudou nikdy dva jedinci trpící totožnou SPU shodovat ve všech projevech. U každého člověka může být vývoj narušen trochu jinak, je proto důležité ke každému přistupovat individuálně, vytvářet individuální řešení. Toto by se mělo promítnout do diagnózy – podle V. Pokorné je potřeba diagnózy stanovovat *s ohledem na to, jak dítěti i dospělému, který má tyto problémy, ztěžují orientaci ve společnosti i ve vlastním životě.*<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*. MKN-10. Online. ©2021. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81> [cit. 2023-11-10].

<sup>7</sup> ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍROVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5., s. 162.

<sup>8</sup> POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2. S. 29.

Dodnes není přesně známá příčina vzniku specifických poruch učení. Určitou roli hraje patrně dědičnost, obvykle se vyskytují u více členů rodiny, jsou vrozené. Je ale na místě jistá dávka opatrnosti, pokud hovoříme o dědičnosti – u některých charakteristik jedince genetika má určitý vliv (podle Olsona se jedná například o fonologické kódování),<sup>9</sup> ale debata, zda se jedná opravdu o vliv genetiky nebo okolí, není dodnes uzavřena. Víme, že jednotlivé skupiny SPU se mohou kombinovat (často se vyskytuje kombinace dyslexie a dysgrafie, pak také dysgrafie a dysortografie), zároveň však může určitý druh potíží převládat.<sup>10</sup>

Pro účely práce se budeme zabývat specifickými poruchami učení, které jsou pevně svázány s užíváním jazyka. Jsou to primárně dyslexie (podkapitola 1.1), dysortografie (podkapitola 1.2), dysgrafie (podkapitola 1.3).

## 1.1 Dyslexie

Dyslexie je specifickou poruchou čtení. Z českého prostředí můžeme uvést definici J. Langmaiera a Z. Matějčka z roku 1960: *Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.*<sup>11</sup> Nejužívanější definicí je dnes podle L. Krejčové definice z roku 2002 vydaná Mezinárodní dyslektickou asociací: *dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Je charakteristická obtížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a nedostatečnou schopností hláskování a dekodování. Tyto obtíže se následně projevují ve fonologickém zpracování jazyka, které nesouvisí s úrovní dalších kognitivních schopností ani se způsobem výuky. Dále se mohou projevit obtíže s porozuměním psanému textu a snížené čtenářské zkušenosti, což omezuje rozvoj slovní zásoby a souvisejících znalostí.*<sup>12</sup> Ve stejné kapitole dále L. Krejčová uvádí mnoho dalších definic, které byly vytvořeny v průběhu 20. a 21. století, ovšem tato platí za nejpoužívanější.

---

<sup>9</sup> POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2. S. 70.

<sup>10</sup> Národní pedagogický institut České republiky. *Dysgrafie*. Online. Metodický portál RVP.CZ. 28.7. 2011, 2011. Dostupné z: [Wiki - Wiki \(rvp.cz\)](https://www.rvp.cz/wiki-wiki) [cit. 2024-04-30].

<sup>11</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X. S. 19.

<sup>12</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2. S. 36.

Značný počet definic znesnadňuje obecnou charakteristiku, ale můžeme uvést znaky, o kterých se hovoří nejčastěji. Termín „dyslexie“ zastřešuje různé stupně narušení rozvoje základních čtenářských dovedností, jako je například rychlost čtení nebo porozumění textu, přičemž narušené mohou být různé kombinace čtenářských dovedností. Narušena je schopnost zapamatovat si a rozlišovat jednotlivá písmena (rozlišování je často problematické hlavně u písmen s podobnou grafickou podobou, např. <b> a <p>). Často se společně s dyslexií vyskytuje i dysgrafie (viz 1.3).

Jedná se o vrozenou, celoživotní záležitost. Přesné příčiny vzniku nejsou známy, ale víme, že její původ je neurobiologický.<sup>13</sup> Může být z nějaké části podmíněna geneticky, ale není stále jasné, do jaké míry. Je jisté, že už samotný fakt, že se dyslexie vyskytuje u jednoho či více rodinných příslušníků, znamená nutnost věnovat zvýšenou pozornost průběhu osvojování jazyka dítěte (podle O. Zelinkové je dokonce možné počítat se 40-50 % projevů problémů se čtením u příbuzných dyslektika).<sup>14</sup> Bohužel ji lze jen stěží diagnostikovat u velmi malých dětí – neexistují zatím nástroje pro určení výskytu rizikových faktorů a nebyly dosud přesně popsány konkrétní pozorovatelné odlišnosti ve vývoji dítěte v období od narození do doby docházky do mateřské školy, které by mohly ukazovat na to, že může dojít k rozvinutí dyslexie.<sup>15</sup>

Dyslexie nesouvisí se socioekonomickými faktory, inteligencí, či mateřským jazykem jedince, zato se ukazuje, že souvisí s tzv. fonematickým povědomím (tj. schopností pochopit, že slova se skládají z menších částí, viz 1.1.1).<sup>16</sup> V současné době je to právě oslabení fonematického vědomí, kterým je vykládán vznik deficitů vedoucích k dyslexii. Další vysvětlení poskytuje také dnes široce přijímaný tzv. jednoduchý model čtení.

### 1.1.1 Fonematické povědomí

Fonematické povědomí (někdy také označováno jako fonematické uvědomování) je podřazené fonologickému zpracování informací.<sup>17</sup> V rámci zastřešujícího pojmu „fonologické zpracování informací“ se můžeme setkat také s termínem fonologické

---

<sup>13</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2. S. 37.

<sup>14</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd., přeprac. a rozšíř. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1. S. 22.

<sup>15</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2. S. 38.

<sup>16</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2. S. 45.

<sup>17</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2. S. 46.

povědomí.<sup>18</sup> Oba pojmy mají co do činění s rozlišováním jednotek v mluvené řeči. Hlavní rozdíl mezi fonologickými a fonematickým povědomím spočívá ve velikosti rozlišovaných jednotek: fonematické povědomí se vztahuje k rozlišování pouze nejmenších rozlišitelných jednotek (tj. fonémů), kdežto fonologické povědomí se týká rozlišování a zacházení s většími jednotkami, zejména slabikami. Fonologické povědomí jako takové je zodpovědné za schopnost pracovat s jazykem – zahrnuje schopnosti jako vytváření rýmů nebo přidávání určité části ke slovu. Mimo deficit ve fonematickém povědomí mohou být v rámci fonologického zpracování informací deficity také v rychlosti výbavnosti pojmů a krátkodobé verbální paměti, ale do této kategorie spadá také množství dalších kognitivních projevů, jako je například automatizace. Ovšem právě deficit v oblasti fonematického povědomí je považován za klíčový – podle L. Krejčové je tato oblast výzkumy nejlépe zmapovaná a je dokázáno, že její cílený rozvoj má pozitivní vliv na zlepšení čtenářských dovedností.<sup>19</sup>

Narušení fonematického povědomí je možné si všimnout ještě před zahájením školní docházky. Kromě již zmiňované schopnosti pochopit, že se slova skládají z menších částí, to znamená také jiné obtíže, jako je problém s identifikací slov v textu, s verbální pamětí a verbálním učením, identifikací hlásek apod.

### 1.1.2 Jednoduchý model čtení

Jedná se o model čtení, který předpokládá, že čtení s porozuměním je výsledkem dvou složek, dekodování (tj. *vybavení sémantické reprezentace slova na základě psaného textu*<sup>20</sup>) a lingvistického porozumění (tj. *schopnost využít lexikální informace na úrovni slov pro interpretace na úrovni vět*<sup>21</sup>).<sup>22</sup> Tyto složky jsou na sobě do určité míry nezávislé a oddělitelné jedna od druhé, avšak není možné uskutečnit kvalitní čtení s porozuměním bez jedné z nich. Jelikož mohou být tyto složky různě narušené, můžeme rozlišovat různé skupiny čtenářů podle narušení konkrétní složky: narušení lingvistického porozumění (tzv.

---

<sup>18</sup> KULHÁNKOVÁ, Eliška, MÁLKOVÁ, Gabriela. *Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti*. E-psychologie: elektronický časopis ČMPS. Online. 2008, roč. 2, č. 4. ISSN 1802-8853. Dostupné z: [kulhankova\\_et al.pdf \(e-psycholog.eu\)](#) [cit. 2024-04-24]. S. 29.

<sup>19</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2. S. 46.

<sup>20</sup> ŠPAČKOVÁ, Klára. *Dyslexie: Narušení čtenářských dovedností v oblasti dekodování i porozumění textu?* Psychologie pro praxi. Online. 2016, roč. 51, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [4504\\_PPP\\_1-2\\_2016.indd \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2023-12-17]. S. 102.

<sup>21</sup> ŠPAČKOVÁ, Klára. *Dyslexie: Narušení čtenářských dovedností v oblasti dekodování i porozumění textu?* Psychologie pro praxi. Online. 2016, roč. 51, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [4504\\_PPP\\_1-2\\_2016.indd \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2023-12-17]. S. 102.

<sup>22</sup> ŠPAČKOVÁ, Klára. *Dyslexie: Narušení čtenářských dovedností v oblasti dekodování i porozumění textu?* Psychologie pro praxi. Online. 2016, roč. 51, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [4504\\_PPP\\_1-2\\_2016.indd \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2023-12-17]. S. 102.

hyperlexie nebo specifická porucha porozumění), narušení schopnosti dekodovat (dyslexie), narušení jak lingvistického porozumění, tak schopnosti dekodovat (tzv. obecně slabí čtenáři, u kterých se obvykle vyskytují podobné problémy jako u lidí s dyslexií).<sup>23</sup> Je důležité zdůraznit, že u lidí s dyslexií nemusí být v porovnání s jejich vrstevníky nutně narušeno porozumění textu, ale pokud je, není narušeno primárně, jako u ostatních dvou skupin čtenářů, ale sekundárně.

### 1.1.3 Nepravá dyslexie

Kromě „pravé“ dyslexie popisuje Z. Matějček také tzv. nepravou dyslexii a zdůrazňuje nutnost tyto dvě poruchy rozlišovat. Za nepravou dyslexii (nebo také pseudodyslexii) je považována porucha čtení, která není způsobena poruchou základních čtenářských schopností, ale deficitem nebo poruchou v jiných oblastech, které negativně působí na čtenářské dovednosti. Klíčovým faktem je, že obtíže se vyskytují i v jiných oblastech procesu učení a jsou spojené s celkově horším školním prospěchem (na rozdíl od pravé dyslexie, při které se obtíže vyskytují pouze v procesu čtení a porozumění textu). Těchto deficitů nebo poruch může být celá řada a mohou se navzájem výrazně lišit.<sup>24</sup>

Z. Matějček rozděluje příčiny nepravé dyslexie na vnější a vnitřní.<sup>25</sup> Jako nejčastější vnitřní příčinu uvádí mentální retardaci (nebo celkově opožděný vývoj intelektuálních schopností), která se projevuje velice pomalým vývojem většiny mentálních funkcí a chováním, které by bylo předpokládáno u výrazně mladších jedinců. Ve vztahu ke čtení a školnímu prostředí se pak projevuje nemožností naučit se nejen číst, ale i počítat a celkovým problémem se učit. Jako vnější příčiny uvádí například napjatou situaci v rodině dítěte nebo ve škole, zanedbávání školní docházky, nevhodný didaktický postup učitele nebo špatný zdravotní stav dítěte (zejména chronická onemocnění), vady zraku, sluchu a řeči apod. Vnějších příčin existuje mnoho a mohou se různě kombinovat.

---

<sup>23</sup> ŠPAČKOVÁ, Klára. *Dyslexie: Narušení čtenářských dovedností v oblasti dekodování i porozumění textu?* Psychologie pro praxi. Online. 2016, roč. 51, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [4504\\_PPP\\_1-2\\_2016.indd \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2023-12-17]. S. 103–104.

<sup>24</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X. S. 97–98.

<sup>25</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X. S. 97–98.



## 1.2 Dysortografie

Dysortografie je poruchou písemného projevu, která se projevuje výskytem specifických chyb pravopisu v psaném projevu.<sup>26</sup> Podobně jako dyslexie vzniká jako důsledek nedostatků ve fonematickém sluchu, hlavním problémem je narušení sluchového rozlišování a s ním spojené schopnosti, jako je sluchová analýza nebo sluchová paměť. Proto jsou obtíže nejviditelnější při testování formou diktátů – psaná slova jsou komolena, vznikají specifické chyby v pravopise, jelikož dítě sice slova slyší, ale nedokáže je správně analyzovat a odlišit. S psáním diktátů měli potíže oba účastníci praktické části práce, oba místo nich dostávali doplňovací cvičení. Pro děti s dysortografií jsou diktáty obecně nejtěžší formou školního cvičení/testování (viz kap. 2.).<sup>27</sup>

Mezi specifické chyby, které se mohou v písemných projevech dětí a adolescentů objevit, patří zejména vynechávání písmen (případně i větších celků, dokonce až vět, ale ve výzkumu praktické části bylo pozorováno pouze vynechávání jednotlivých písmen), naopak vkládání nadbytečných písmen (typicky vložení samohlásky do skupiny souhlásek), nesprávně umístěná nebo vynechaná diakritická znaménka, různé záměny (hlásek nebo celých slabik s podobnou zvukovou podobou, nejčastěji se to týká znělých a neznělých hlásek a sykavek, může také docházet k tzv. sykavkové asimilaci, tedy obtížím charakterizovaným tím, že jedinec ostré a tupé sykavky obtížně rozlišuje, zapisuje slova, ve kterých se vyskytují, tak, jak je slyší – např. *švešky* místo *švestky* apod.).<sup>28</sup> Charakteristické je také nedodržování hranic mezi slovy v písemném projevu, nejčastěji se jedná o psaní slov dohromady (např. předložka nebo zvrtné zájmeno dohromady s následujícím/předcházejícím slovem), zároveň do této kategorie chyb patří také chybné rozdělování slov (z textů analyzovaných v praktické části to je např. rozdělení slova *spoutali* jako *spout-ali* nebo slova *kameny* jako *kamen-y*). V neposlední řadě mezi specifické chyby také zařazujeme gramatické chyby, pokud můžeme prokázat, že jedinec ovládá dané gramatické pravidlo (tj. umí správně aplikovat při orálním zdůvodňování), ale přesto v písemném projevu dělá chyby.<sup>29</sup>

Tyto chyby se mohou vyskytovat nejen v originálních textech dítěte, ale také v textech opsaných (např. v poznámkách přepsaných z tabule) – jednak se dysortografie může vyskytovat

---

<sup>26</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 23.

<sup>27</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 23.

<sup>28</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 23–24.

<sup>29</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 24.

také v kombinaci s dyslexií, tudíž tyto chyby mohou být způsobeny špatným přečtením, jednak mohou být chyby způsobeny špatnou schopností autodiktování (tj. schopnost si po přečtení daný text sám nadiktovat, buď v duchu nebo polohlasně, a podle toho psát) nebo také nedostatkem času na přepsání informace, který žáka vystavuje tlaku.<sup>30</sup> Pokud tuto informaci vztáhneme na vzorky textu z praktické části, není jednoznačně možné rozlišit, zda se jedná o vliv dyslexie, dysortografie, nebo narušené schopnosti autodiktátu, jelikož účastník má diagnostikovanou také dyslexii a zároveň se jedná o zápisky ze školních přednášek.

Poruchy psaní jsou těsně spojené se sluchovou percepcí (schopnost čtení je se sluchovou percepcí sice také spojena, ale o něco méně) – hlavním deficitem je pomalejší a méně přesné zpracování akustického signálu, které ve školním prostředí výrazně ztěžuje fungování. Je těžší vnímat a zpracovávat výklad vyučujícího, zejména pokud jsou informace podávané pouze skrze mluvený projev, často se také vyskytuje oslabení verbální paměti. Tyto nedostatky se stupňují při výuce druhého jazyka, pro dítě je velice těžké už jen opakovat konkrétní slova nebo fráze, napodobovat výslovnost cizího jazyka.<sup>31</sup>

### 1.3 Dysgrafie

Dysgrafie je poruchou písemného projevu, která se projevuje obtížemi v grafické/technické stránce projevu. Hlavními problémy jsou osvojování grafické podoby písmen, celková úprava textu (např. nedodržování rovných řádků, oddělování odstavců), napojování písmen, zaměňování písmen s podobnou grafickou podobou, časté škrtnání a opravování, nízké tempo psaní apod. Z. Matějček definuje dysgrafika jako člověka, který *se nenaučil psát, ačkoliv netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou poruchou pohybovou a ačkoliv nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů*.<sup>32</sup> Tvrdí také, že obvykle se nesetkáváme s až takto výraznými projevy, ale s mírnějšími formami, jako je jen neúhledný rukopis.<sup>33</sup> Naopak D. Jucovičová v publikaci *Reedukace specifických poruch učení u dětí o dysgrafii* píše, že vzniká nejčastěji na základě poruchy motoriky (jemné, ale i hrubé), v kombinaci s poruchou automatizace pohybů a senzorio-motorické koordinace, stejně tak se na vzniku můžou podílet poruchy zrakového vnímání, prostorové orientace, paměti nebo

---

<sup>30</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 25.

<sup>31</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd., přeprac. a rozšíř. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1. S. 47.

<sup>32</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X. S. 90.

<sup>33</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X. S. 91.

narušení procesu převodu vjemů (sluchových i zrakových) do grafické podoby.<sup>34</sup> Na vině podle autorky může být také zkřížená nebo nevyhraněná lateralita. O zkříženou lateralitu se jedná v případě, jestliže má dítě dominantní jinou ruku než oko, přičemž pro jedince je nejnáročnější kombinace dominantního pravého oka a levé ruky.<sup>35</sup> Projevy zkřížené lateralit (např. horší úprava písma) mohou být podobné jako projevy různých SPU, ale většinou nejsou tak závažné. I když je postižená zejména grafická stránka psaní, často se vyskytují také chyby v pravopisu a tzv. chyby z nepozornosti, protože pozornost je zaměstnávána především úsilím o správné psaní.<sup>36</sup> Samotná činnost psaní vyžaduje mnoho úsilí a energie.

---

<sup>34</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 16.

<sup>35</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 16.

<sup>36</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 19.

## 2. Diagnostika a terapie na nižších stupních školní docházky

Specifické poruchy učení bývají zpravidla diagnostikovány v období základní školní docházky, přesněji během prvního stupně. Jak již bylo zmíněno, dítě předškolního věku s SPU totiž většinou nevykazuje žádné nápadné odlišnosti, deficity se naplno projeví většinou až v první třídě základní školy, pokud nedostatky nejsou závažné, mohou se projevit i později (zpravidla v momentě, kdy vyučovaná látka začíná být náročnější).<sup>37</sup> Vyžaduje větší pomoc od rodičů, ale i přes soustavné učení a opakování se zlepšení nedostavuje. V tomto bodě je velice důležitá úloha učitele, který by neměl nedostatečné výkony přisuzovat lenosti dítěte (tak jako tomu bylo např. u účastníka A, jehož vyučující až téměř zamítala možnost SPU, dokud SPU nebyla diagnostikována), ale měl by nabídnout pomocnou ruku – doporučit návštěvu pedagogicko-psychologické poradny (kterou může rodič s dítětem navštívit i sám, bez doporučení), společně s rodiči konzultovat vhodnou strategii výuky.

### 2.1 Diagnostika

Jsou to právě rodiče nebo vyučující, kteří si jako první všimnou, že něco není v pořádku, že obtíže dítěte přetrvávají. Od nich také přichází první diagnostické informace o vyskytujících se problémech, které mohou doplňovat informace získané analýzou školních výkonů dítěte a použitím speciálních testů. Zdroje diagnostických informací můžeme tedy dělit na přímé a nepřímé.<sup>38</sup> Jak již bylo řečeno, mezi nepřímé patří především informace poskytnuté rodiči nebo učiteli během rozhovoru o dítěti, ale nesmíme zapomínat, že některé informace nám může poskytnout i dítě samo.

Mezi přímé pak patří různé analýzy výkonů dítěte a chyb, které produkuje, stejně tak testy, které se na diagnostiku SPU specializují. Národní ústav pro vzdělání doporučuje konkrétní testy/nástroje pro užívání v pedagogicko-psychologických poradnách, které rozdělují podle věku cílové skupiny na nástroje určené pro věk předškolní, mladší školní, starší školní, adolescenci a dospělost.<sup>39</sup> Pro diagnostiku SPU u dětí předškolního a školního věku jsou nejdůležitější tzv. testy speciálních schopností a znalostí, testy diagnostiky školních schopností a dovedností. Při jejich popisu je potřeba vzít v potaz, že konkrétní nástroje mohou být užívány u více cílových skupin. Testy speciálních schopností a znalostí jsou zkoušky zaměřené na

---

<sup>37</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 23.

<sup>38</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. [STRANY]

<sup>39</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Doporučené nástroje pro PPP*. Online. © 2011-2022. Dostupné z: [Doporučené nástroje pro PPP, Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(npi.cz\)](https://www.npi.cz/doporučené-nástroje-pro-ppp) [cit. 2024-04-06].

sluchovou percepci, vnímání řeči, motoriku (také grafomotoriku a vizuomotoriku), hodnocení pozornosti, paměti, zrakové percepcie. Mezi konkrétní nástroje určené pro mladší školní věk, které jsou součástí skupiny testů speciálních schopností a znalostí, patří zkouška sluchové diference WM (hodnocení úrovně schopnosti rozlišování zvuků v mluveném projevu), zkouška sluchové analýzy a syntézy (posouzení schopnosti rozkládání a skládání slov), zkouška laterality (zjištění laterální preference), číselný čtverec (slouží ke stanovení úrovně rozsahu zorného pole, zpracování informací, ale i jejich přijímání, především ale pomáhá s určením toho, zda mají obtíže s koncentrací vliv na neúspěch dítěte ve škole), Rey-Osterriethova komplexní figura (test neverbální paměti, který se využívá hlavně pro diagnostiku dysgrafie) apod.<sup>40</sup> Dětem staršího školního věku jsou pak již podle doporučení NUV určeny hlavně testy hodnocení pozornosti (číselný čtverec, test cesty) a paměti (Rey-Osterriethova komplexní figura), nezmiňují testy ostatních schopností (ovšem v doporučení pro mladší školní věk se u ostatních příslušných nástrojů zmiňuje, že jsou vhodné i pro starší 8 let při diagnostice SPU). Mezi nástroje diagnostiky školních schopností a dovedností (včetně předškolních) pak patří např. Reverzní test (měří se míra reverzní tendence, tedy schopnosti rozlišovat polohy nahoře, dole, vpravo a vlevo, tvarové rozdíly obrazců), Dětský skříník (široký test, který umožňuje detekovat riziko rozvoje SPU a ohroženost sociálními, emocionálními nebo výchovnými problémy), Matematické předpoklady dětí v mladším školním věku (kvalitativní analýza vloh dítěte pro matematiku).<sup>41</sup> Pro diferenciální diagnostiku SPU jsou pak pro děti staršího školního věku přímo určeny dva testy, a to Diagnostika vývojových poruch učení I. vydání a Diagnostika vývojových poruch učení II. vydání (standardizované testy).<sup>42</sup>

V. Pokorná rozděluje oblasti, kterým je potřeba při vyšetření věnovat pozornost, na rychlost čtení a chyby při něm, porozumění textu, chování při čtení, hodnocení písemných prací a analýzu chyb v nich, sluchové rozlišování řeči, zrakovou percepci, laterality, vnímání časové posloupnosti, paměť. Pomyslnou první část diagnostiky tvoří analýza schopností týkajících se čtení a psaní (stanovujeme úroveň schopností, nejčastěji se opakující chyby apod.), druhou část

---

<sup>40</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Mladší školní věk*. Online. © 2011-2022. Dostupné z: [mladsi.skolni.vek\(npi.cz\)](http://mladsi.skolni.vek(npi.cz)) [cit. 2024-04-06].

<sup>41</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Mladší školní věk*. Online. © 2011-2022. Dostupné z: [mladsi.skolni.vek\(npi.cz\)](http://mladsi.skolni.vek(npi.cz)) [cit. 2024-04-06].

<sup>42</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Starší školní věk*. Online. © 2011-2022. Dostupné z: [starsi.skolni.vek\(npi.cz\)](http://starsi.skolni.vek(npi.cz)) [cit. 2024-04-06].

tvoří ostatní zmíněné oblasti, jež se týkají možných příčin deficitů.<sup>43</sup> Je na místě dále stručně shrnout možnosti vyšetření pro každou z oblastí.

Pro hodnocení rychlosti čtení se využívá tzv. čtenářský kvocient.<sup>44</sup> Pomocí norem je stanovena úroveň, jaké by v určitém ročníku školní docházky mělo dítě dosáhnout, k této úrovni se poté vztahuje čtenářský kvocient – pokud dítě dosahuje úrovně průměrné rychlosti čtení přiměřené k ročníku, jeho kvocient se rovná 100 bodům. Pokud se u dítěte vyskytují deficity ve čtení, je kvocient nižší, naopak pokud dítě dosahuje nadprůměrné rychlosti, je kvocient vyšší. Je zjišťován součtem správně přečtených slov za dobu první minuty čtení, dítě čte ale celkem tři minuty, pro každou minutu se zaznamenává výkon. Můžeme tak pozorovat, zda je rychlost konzistentní – pokud výkon klesá, může to znamenat, že se dítě během čtení unavuje, je pro něj náročné. Opačná situace, kdy výkon naopak roste, může nastat v momentě, kdy je dítě nervózní, více chybje, postupně se ale uvolní a čte plynuleji. Chyby při čtení pak nejčastěji vznikají kvůli únavě z činnosti, nedostatečné pozornosti, případně nedostatečně rozvinutou percepci (zrakovou nebo sluchovou). Jedná se nejčastěji o zaměnění písmen při čtení, neschopnost spojit hlásky do slabik, vynechávání slabik nebo hlásek.<sup>45</sup>

Posuzování porozumění při čtení je problematické, a to zejména v případech mladších dětí na přibližně prvním stupni základní školy, jelikož jejich vyjadřovací schopnosti nejsou ještě zcela dobře vyvinuté, zejména se to týká vyjadřování abstraktních pojmů. Bohužel zatím neexistuje testový text zaměřený na posouzení schopnosti porozumění, který by zároveň bral ohled na ročník školní docházky (případně věk dítěte).<sup>46</sup> Při samotném aktu čtení pak pozorujeme držení těla, pravidelnost dýchání, pohyby očí, návyky při čtení, jako je např. ukazování si prstem na písmena.<sup>47</sup>

Při hodnocení písemného projevu jsou sledovány již výše popsané chyby (viz 1.2 a 1.3). Je nutné zdůraznit, že pokud máme tu možnost, je výhodné analyzovat nejen školní texty, jako

---

<sup>43</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 200–229.

<sup>44</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 200.

<sup>45</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 200–201.

<sup>46</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 204–206.

<sup>47</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 77.

jsou slohová cvičení nebo diktáty, ale také texty, u kterých je méně důležitá pravopisná a gramatická správnost zápisu, jako například různé dítětem volně napsané povídky.<sup>48</sup>

Nedostatky ve sluchové percepci se mohou týkat sluchové analýzy a syntézy řeči (skládání hlásek do slov a naopak, rozkládání slova na hlásky), diferenciací délky samohlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik.<sup>49</sup> Klíčovou dovedností je syntéza, jelikož je přímo předpokladem pro nácvik čtení. Pro vyšetření analýzy a syntézy se užívají již zmíněná zkouška sluchové analýzy a syntézy a zkouška sluchové diferenciací WM. Základním principem zkoušek je potřeba zjistit, jaký je stupeň rozvinutí sluchové analýzy a syntézy – je proto potřeba začít u nejjednodušších celků (což jsou otevřené slabiky) a postupovat dále až k nejsložitějším (slova, ve kterých se vyskytuje dvě a více souhlásek v těsném sousedství). K odhalení nedostatků v rozlišování délky samohlásek můžeme použít například metodu diktátu – diktujeme slova, dítě je zapisuje. Je opět potřeba pamatovat na věk dítěte nebo ročník školní docházky. Podobným principem pak podle V. Pokorné může být testována i diferenciací měkkých a tvrdých souhlásek, s tím rozdílem, že dítě slova nezapisuje, ale rovnou nám odpovídá, zda ve slově je i nebo y.<sup>50</sup>

Pro testování zrakové percepcie Pokorná doporučuje již zmíněnou Reverzní zkoušku, ale také Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové nebo Tvarový test Benderové.<sup>51</sup>

K diagnostice laterality můžeme použít orientační zkoušku (např. při zápisu do základní školy), nebo podrobnou zkoušku laterality (v pedagogicko-psychologické poradně). Pedagogický lexikon Metodického portálu RVP.CZ pod heslem Lateralita uvádí čtyři možné typy laterality: souhlasnou, nesouhlasnou, zkříženou a nevyhraněnou.<sup>52</sup> Základním předpokladem je, že výhodnější pro psaní a čtení je shoda lateralizace oka a ruky (tj. dítě s dominantní pravou rukou má dominantní i pravé oko).<sup>53</sup> Během vyšetření dítě vykonává různé úkoly, k jejichž řešení může použít jak pravou, tak levou ruku, ale i ruce obě. Po dokončení se stanovuje kvocient pravorukosti (dextrolaterality) na základě toho, jak často během vykonávání úkonů při

---

<sup>48</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 211.

<sup>49</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 214.

<sup>50</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 215–217.

<sup>51</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 218.

<sup>52</sup> Národní pedagogický institut České republiky. *Lateralita*. Online. Metodický portál RVP.CZ. 2011, 12.9. 2011. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/L/Lateralita](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/L/Lateralita). [cit. 2024-04-09].

<sup>53</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 222.



vyšetření dítě používalo pravou ruku. Pro zjištění vyhraněnosti laterality jsou stanovena tzv. pásma laterality – bodová škála od 100 do 0 (stupně jdou postupně od 100 bodů do 0 v následujícím pořadí: vyhraněná dextrolateralita, tedy pravorukost, méně vyhraněná dextrolateralita, ambidextrie, tedy nevyhraněná laterality, méně vyhraněná sinistrolateralita a vyhraněná sinistrolateralita, tedy levorukost).<sup>54</sup>

Vnímání časové posloupnosti je možné vyšetřovat mnoha rozličnými způsoby. Pro vizuální sféru můžeme využít doplňovací cvičení s číselnou řadou – dítě samo musí přijít na pravidlo, podle kterého jdou čísla za sebou, a správně doplnit ta chybějící. Mimo doplňování čísel existují například také cvičení na doplňování čar do obrazců v mřížce. Pro auditivní oblast se nejčastěji užívá buď reprodukce sekvence slabik, které dítě uslyší, nebo opakování rytmu, který dítě opakuje různými způsoby (vytleskávání, užití bzučáku, rytmické hudební nástroje apod.). Kromě těchto metod také můžeme časovou posloupnost zkoumat pozorováním řetězce chování dítěte.<sup>55</sup>

Poslední oblastí, kterou můžeme v rámci diagnostiky zkoumat, je paměť. Tuto schopnost lze pozorovat i u některých výše zmíněných testů a diagnostických nástrojů (např u testů vnímání časové posloupnosti). Existující normované testy jsou zaměřené na starší školní věk (MEN – test opírající se o zapamatování číselné řady, M-E-Hi-R je testem založeným na zapamatování textu a následné reprodukci), pro mladší děti zatím neexistuje normovaná metoda.<sup>56</sup>

Vhodně zvolené diagnostické metody jsou základem přesné, individuální diagnózy, která je nezbytná pro úspěšnou reedukaci.<sup>57</sup> Oba respondenti prošli procesem diagnostiky a reedukace, pravidelně navštěvovali pedagogicko-psychologická centra (i když účastník B si nebyl jistý kdy přesně, odhadoval, že to bylo během 2. stupně ZŠ, účastník A také nevedl přesný časový úsek, ale pamatoval si, že pracoviště poprvé navštívil někdy na 1. stupni ZŠ). Účastník B uvedl, že diagnostika zabrala celý den, jednalo se o komplexní vyšetření, v rámci kterého mu např. měřili IQ a EEG (viz Praktická část, Analýza rozhovorů).

---

<sup>54</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 222.

<sup>55</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 226–228.

<sup>56</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 228.

<sup>57</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd., přeprac. a rozšíř. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1. S. 50.



## 2.2 Terapie a reedukace

Pojmem reedukace se označují speciálněpedagogické metody, jejichž cílem je podpora rozvoje nedostatečně rozvinutých nebo jinak narušených funkcí a minimálně částečná kompenzace projevů SPU. V tomto bodě je potřeba zdůraznit, že reedukace je vždy vysoce individuální, není možné vytvořit jednotný model, vždy je proto nezbytná kvalitní diagnostika.<sup>58</sup>

I když neexistuje jednotný postup reedukace, existují doporučení, kterými bychom se měli při postupu řídit. D. Jucovičová zdůrazňuje hlavně nutnost vycházet z toho, co dítě již bezpečně ovládá a postupně pokračovat k těžšímu (kvůli tomu, aby dítě nebylo frustrované, bylo snazší jej k práci motivovat). Ideální je také začít nacvičováním perцепčně-motorických schopností, neboť jak vyplývá z předchozích kapitol (viz 1.), předpokládá se, že nedostatky v těchto funkcích tvoří základ SPU. Činnost by měla být dlouhodobá a cílená, nejlépe individuální (maximálně v malých skupinkách kolem 3 až 5 dětí). Zároveň je potřeba pamatovat na to, že nějaká část dětí bude i po skončení reedukace potřebovat různá zohlednění (nejčastěji čas navíc u určitých úkolů).<sup>59</sup> Existuje velké množství nástrojů užívaných k reedukaci, pro účely práce budou dále stručně představeny nejdůležitější zásady reedukace dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Při reedukaci dyslexie je jedním z velice důležitých faktorů motivace ke čtení. Dítě by mělo chtít číst, čtení by pro něj mělo být zdrojem uspokojení, ne frustrace. Vliv rodičů, kteří si s dítětem prohlížejí časopisy, ukazují obrázky v knihách doma i například při návštěvě knihovny, nebo s dětmi dělají různé aktivity spojené se čtením a knihami (jako může být například společná tvorba „ilustrací“, čtenářských deníků apod.), je klíčový, zejména v tzv. předčtenářském období (tj. období do zhruba 6 let, kdy dítě ještě většinou nečte, ale už začíná rozvíjet čtenářské kompetence).<sup>60</sup> Jak již bylo řečeno, motivace je v procesu reedukace klíčová, stejně tak je důležité, aby činnost byla multisenzorická (zaměstnávala různé smysly bez přehlčení stimuly, podněty musí být různorodé a co nejvíce názorné).<sup>61</sup> Samotný proces se poté podle úrovně dítěte může zaměřovat postupně na několik schopností, v tomto pořadí od základní po nejpokročilejší: osvojování jednotlivých písmen, rozlišování písmen s podobnou

---

<sup>58</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 27.

<sup>59</sup> Tamtéž, s. 28–31.

<sup>60</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku*. Metodický portál RVP.CZ. Online. Dostupné z: [Odborný článek: Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku \(rvp.cz\)](#) [cit. 2024-04-09].

<sup>61</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 30.

grafickou podobou, následně spojování písmen do slabik, slabik do slov, pomyslným vrcholem je pak čtení celého textu.<sup>62</sup> Pro reedukaci na úrovni osvojování písmen můžeme používat např. karty nebo pexeso s písmeny, nádoby s pískem, do kterého dítě píše písmena (tak jako si vzpomněl účastník A, že používal), stejně tak je možné je modelovat z různých materiálů. Pro rozlišování podobných písmen je vhodné využívat spojení grafické podoby s podobností nějakého obrázku (např. písmeno m má na nohou tři boty, písmeno n jen dvě, písmeno b má břicho, písmeno p zadeček), existují také speciální pracovní listy určené dyslektikům s problémy na této úrovni. Při nácviu spojování písmen do slabik můžeme využít opět různé kostky s písmenky a skládat je dohromady, spojovat slabiku s konkrétním předmětem (např. ma – máma) nebo s pohybem (např. vyslovíme jednu hlásku slabiky a u toho zvedneme ruku, vyslovíme druhou hlásku slabiky a k tomu zvedneme druhou ruku). Podobné principy můžeme použít u nácviu spojování slabik do slov – existují např. domina se slabikami, děti staršího věku mohou využívat Scrabble. Často jsou užívány různé speciální záložky, kterými je možné rozdělit slovo na menší celky (mohou mít vyříznuté okénko na slabiku, nakreslenou šipku ukazující směr čtení atd.). Při čtení celého textu se opět postupuje od nejjednodušších, krátkých textů s jednoduchými větami k těm složitějším, vhodnou pomůckou jsou dyslektické čítanky, které také neziřdka obsahují cvičení pro nácvik jiných dovedností (orientace v textu, porozumění...<sup>63</sup>).

Co se týče samotné činnosti čtení, existuje několik metod, které mohou pomoci dítěti. V. Pokorná uvádí např. metodu dublovaného čtení (tj. společné čtení ve dvou, kdy předčítatel schválně dělá chyby, které by aktivně poslouchající dítě mělo zaznamenat a opravit, např. vynechání nebo záměna slova za jiné), metodu globálního čtení (dítě si třikrát za sebou přečte text, poté dostane verzi textu s vynechanými slabikami, který musí správně přečíst, když to zvládá, postupně se vynechává více slabik, až se vynechávají celá slova),<sup>64</sup> D. Jucovičová pak zmiňuje také např. střídavé čtení (rodič se s dítětem ve čtení střídá, v závislosti na úrovni dítěte po slově, větě, nakonec odstavci) nebo čtení v duetu (rodič čte souběžně s dítětem, ale tišeji, vytváří jakýsi vzor).<sup>65</sup>

---

<sup>62</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 82.

<sup>63</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 82–88.

<sup>64</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 252–253.

<sup>65</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 92.

Reedukace dysgrafie je o něco náročnější než dyslexie, často se stává, že u dětí obtíže přetrvávají i do dospělosti, nehledě na to, že rodiče občas poruchu zlehčují.<sup>66</sup> Základem je, aby si dítě už od předškolního věku nové dovednosti typu držení pastelky nebo štětce osvojovalo správně (tím pádem později nebude nutné odnaučovat špatné návyky).<sup>67</sup> Při samotném procesu reedukace se využívají metody, které jsou často užívány i pro předškolní přípravu dětí – rozvíjí se jemná a hrubá motorika, správný úchop tužky, uvolnění, a naopak zpevnění svalů, součinnost pohybů. Užitečné jsou ruční práce, jako je například vytváření keramiky, háčkování, nebo různé práce v domácnosti, pletení bavlnek, navlékání korálku, modelování, stavění stavebnic apod. Pro psaní je klíčová grafomotorika – děti školního věku by měly mít zafixovaný správný úchop psací pomůcky, dostatečně uvolněnou ruku, měly by být u psaní uvolněné. Jsou vhodná uvolňovací cvičení cílená na různé části ruky, od ramenního kloubu po prsty (např. krouživé pohyby zápěstím, „dirigování“, tleskání, mytí rukou apod.), pro správné nastavení polohy těla můžeme cvičit psaní v kleku, vestoje na svislou plochu s postupným přechodem k psaní na šikmé ploše. Nácvik psaní může obsahovat prvky jako volné čmárání štětcem nebo tužkou, vlnovky, oblouky, které na sebe postupně navazují, čáry atd.<sup>68</sup>

Součástí reedukace dysgrafie je také osvojování podoby písmen, u kterého je na místě využít výše zmíněný multisenzorický přístup, tedy podobné metody jako při reedukaci dyslexie. Postupuje se podobně od jednotlivých písmen ke slabikám, nakonec k psaní celých slov. Dítě začíná opisováním předlohy, postupuje k přepisu písma jiné formy (např. předloha je psaná tiskacím písmem, dítě přepisuje psacím písmem), nejtěžší je pak diktát (největší obtíž při psaní diktátů bývá to, že dítě věnuje plnou pozornost správnému psaní, takže již nezbývá energie na věnování pozornosti obsahu diktátu).<sup>69</sup> Častým projevem dysgrafie je vynechávání diakritiky, které může souviset se způsobem zápisu diakritiky (např. dítě ji doplňuje až po dopsání slova, ale zapomíná na ni, doplňuje ji jednou po napsání slova, jindy ještě v průběhu psaní slova...) – je nezbytné, aby dítě znaménka doplňovalo jednotným způsobem (hned po napsání příslušného písmene). Můžeme využívat cvičení k rozlišování hranic slov (dítě do textu doplňuje čárky na místa hranic slov), nacvičovat vyhledávání chyb v textu (dítě nejdříve vyhledává jeden typ chyby v jednotlivých slovech, následně se přechází k větám, a nakonec vyhledává v celém

---

<sup>66</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 99.

<sup>67</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 100.

<sup>68</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 100–109.

<sup>69</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 118–121.

textu). Nejdůležitějším kompenzačním mechanismem je psaní psanou formou tiskacího písma, jelikož je jednodušší než psací písmo, odpadá potřeba na sebe písmena navazovat.<sup>70</sup>

Stejně jako u předchozích dvou SPU je u dysortografie směr, kterým se reedukace bude ubírat, stanovován podle konkrétních obtíží dítěte (viz 1.2), zejména podle typu objevujících se specifických chyb. Typicky je to vynechávání (písmen, slabik, celých slov či dokonce vět), přidání nadbytečných diakritických znamének nebo jejich chybné umístění, záměny znělých a neznělých hlásek, nesprávné rozlišování slabik (tvrdé a měkké, rozlišování slabik typu bě, pě, vě), diferenciací hranic slov.<sup>71</sup> U vynechávání písmen je základem narušení schopnosti analyzovat a syntetizovat, ale je potřeba zmínit, že tato chyba se může objevovat i jako důsledek toho, když dítě nestíhá dopsat text a je pod tlakem. Při nácviku rozkládáme a skládáme jednotlivá slova na hlásky, i naopak z hlásek skládáme slova (to samé s rozkladem slov na slabiky, poté se přechází k počítání počtu slov ve větě).<sup>72</sup> Užitečnou hrou může být slovní fotbal (s různými obměnami – následující slovo musí začínat slabikou, na kterou končí vyřčené slovo, následující slovo začíná na poslední písmeno předchozího slova... apod.), reagování na určité hlásky ve slovech (např. dítě si položí hlavu na lavici, vyučující předčítá různá slova, dítě hlavu zvedne, když uslyší určitou hlásku), hra na mimozemšťany (děti jsou mimozemšťani, kteří se mohou dorozumívat pouze tak, že slova hláskují), Scrabble a další. Postupně se využívá také autodiktát. Pro nápravu vynechávání slabik, slov, i celých vět je možné použít obdobné hry jako pro vynechávání písmen. U vynechávání diakritiky je základem narušení schopnosti sluchové diferenciací délky hlásky, znělosti a měkkosti, podobně jako u vynechávání písmen může být na vině také potřeba rychlého pracovního tempa a vyvíjený tlak na dítě.<sup>73</sup> Využívá se často jako pomůcka bzučák, ale je možné jej nahradit tleskáním nebo rytmickými hudebními nástroji – principiálně je užití stejné jako u Morseovy abecedy, kdy dlouhé zabzučení označuje dlouhou slabiku a krátké zabzučení krátkou. Dítě si tak může znázorňovat jednotlivá slova. Podobně se využívají natahovací gumy, jejichž natažení symbolizuje délku hlásky. Jinak se používají také různá doplňovací cvičení, specificky zaměřené diktáty apod. Stejně jako u vynechávání, u nácviku diferenciací hlásek nejdříve začínáme u jednotlivých slabik, které obsahují obtížné hlásky (znělé/neznělé, s písmenem e/ s je). V rámci multisenzorického přístupu můžeme např.

---

<sup>70</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 114–125.

<sup>71</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 129–140.

<sup>72</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 129.

<sup>73</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 132.

neznělé hlásky vyrobít z měkkého plyše, neznělé z tvrdé modelíny. Pokud je problémem diferenciací sykavek, je možné například hlásky zanést na obrázek nože – ostré s, c, z na ostří, tupé š, č, ž na tupou stranu hrany apod. Vizualizace je vždy velice užitečná, jelikož pomáhají dětem konkretizovat určitá pravidla. Jednou z takových dalších vizualizací jsou pak také tzv. mačkadla pro rozlišování měkkých a tvrdých slabik (jedná se o desku, na jedné straně je tvrdý povrch s tvrdými slabikami, na druhé straně je molitanový povrch s měkkými slabikami). Při procvičování všeho druhu jsou také velmi užitečné textilní a dřevěné modely písmen, kartičky s barevně rozlišenými písmeny, reliéfní tabulky souhlásek.<sup>74</sup> Při obtížích v rozlišování hranic slov je opět na vině narušená schopnost diferenciací a analýzy a syntézy. Pro nácvik využíváme cvičení, ve kterých jsou některá nebo všechna slova napsaná dohromady, dítě si pak hraje na učitele a hranice slov opravuje nebo využíváme hady – na proužek papíru se napíšu slova dohromady, dítě pak proužek rozstříhá podle hranic slov. Procvičuje se určování slov ve větě, nejdříve se začíná jednoduchých, holých vět.<sup>75</sup>

Co se týká samotného osvojování pravopisu, je vždy potřeba dát dítěti dostatek času na vstřebání pravidel a pouček. Podobně jako u všech předchozích metod reedukace se ukazuje jako nejlepší multisenzorický přístup, který umožňuje snadnější osvojení a zapamatování.<sup>76</sup> Dalším podstatným bodem je systematizace – s postupem do dalších ročníků se objem gramatického učiva zvyšuje, děti s dysortografií se v něm mohou začít ztrácet. Cílem je vést dítě k tomu, aby si dokázalo samo vytvořit přehledy učiva, zpřehlednit si ho. Vždy je důležité učivo opakovat, ale umožnit také opakování pouze jednoho konkrétního jevu, ne všeho najednou. Neméně podstatné je také respektování nároků dítěte na vlastní pracovní tempo (pod tlakem více chybují).<sup>77</sup>

Oba účastníci mají zkušenosti s procesem reedukace. Účastník A sdělil, že z konkrétních metod si pamatuje psaní písmen prstem do nádoby s pískem a nácvik čtení se speciální záložkou s okénkem, jinak trénoval čtení i psaní také doma. Účastník B uvedl, že navštěvoval pravidelně pedagogicko-psychologickou poradnu, ale nezapomněl si na konkrétní užití metody, pouze že doma také nacvičoval psaní (viz Analýza rozhovorů).

---

<sup>74</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 135–138.

<sup>75</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 129–140.

<sup>76</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 142–143.

<sup>77</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 144.

### 3. Výskyt u dospělých

Již samotný název „specifické poruchy učení“ může evokovat dojem, že na tyto poruchy budeme narážet především ve školním prostředí, tudíž po konci školní docházky se nebude jednat o dále závažný problém. Bohužel tomu tak není, lidé se setkávají s obtížemi nadále v každodenním životě, jelikož čtení a psaní jsou schopnosti, které užíváme každý den. Jsme obklopeni texty, které každý den zpracováváme, ať už v rámci čtení (např. čtení značek při řízení auta nebo čtení e-mailů) nebo psaní (např. chatování s přáteli). Je sice možné, že během dospívání budou některé nedostatky nebo odlišnosti v nervové soustavě kompenzovány, ale to neznamená, že SPU přestává existovat.<sup>78</sup> Je přítomná do konce života.

M. Blatný dělí období dospělosti na tři části – mladá dospělost, střední dospělost, pozdní dospělost. Vzhledem zaměření práce se budeme zabývat obdobím mladé dospělosti. Její časová vymezení se různí, zejména vymezení horní hranice – například Příhoda udává rozmezí 20–30 let, podobně Švancara (20–30/32 let), naproti tomu Erikson uvádí 18–40 let. Jelikož v současnosti lidé odsouvají naplňování tzv. vývojových úkolů, jako je například založení rodiny, uvádí se hlavně vyšší horní hranice (tedy až ke 40 letům).<sup>79</sup>

V. Pokorná popisuje hlavní obtíže, se kterými se dospělý člověk (potažmo i student VŠ, který dosáhl plnoletosti a je mladým dospělým) s diagnostikovanou SPU může potýkat: jedná se hlavně o problémy se soustředěním (z toho potom plyne stres z nejistoty adekvátnosti výkonu, stává se z toho jakýsi začarovaný kruh, kdy se jedinec nemůže soustředit už primárně kvůli chronickému stresu), s již zmiňovaným fonologickým zpracováním (obtíže uvědomit si fonologické segmenty slovních celků nebo porozumět jazyku z poslechu, což se týká i cizích jazyků), krátkodobou pamětí (týká se to hlavně fonologického uchování), uvědomováním si pořadí (souvisí především s plánováním různých činností nebo porozuměním textu, také s krátkodobou pamětí), koordinací ruky a oka (nedostatky ve vizuální orientaci – ve čtení se může projevit zapomínáním, jaký úsek již jedinec přečetl, přeskokováním slov apod., v psaní pak špatným rozvržením textu).<sup>80</sup> V praktické části této práce se z těchto projevů nesetkáváme s chronickým stresem pramenícím z nejistoty ohledně výkonu (oba účastníci uváděli, že se s takovýmto stresem ve studiu nesetkávají, SPU pro ně není obvykle zdrojem úzkostí – jenom

---

<sup>78</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dospělí s dyslexií*. Psychologie pro praxi. Online. 2010, roč. 45, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [PPP\\_1-2\\_2010\\_04\\_Krej.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-04]. S. 46.

<sup>79</sup> MILLOVÁ, Katarína. *Mladá dospělost*. In: BLATNÝ, Marek. *Psychologie celoživotního vývoje*. Online. Praha: Karolinum. 2017. Dostupné z: [Psychologie celoživotního vývoje \(ebsohost.com\)](#) [cit. 2024-03-07]. S. 117–118.

<sup>80</sup> POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2. S. 186–190.



účastník A uvedl, že při tichém čtení na veřejnosti občas zažívá pocit, že jej ostatní mohou pozorovat a soudit za to, že čte pomaleji než oni, stejně tak že občas zažívá pocit nervozity z toho, aby náhodou před kamarády v určitých situacích něco nepřečetl špatně). U jednoho z účastníků se také nesetkáváme s obtížemi s fonologickým zpracováním, jelikož uvádí, že primárně se učí poslechem (dokonce si na některé předměty na základní škole nenosil sešit, protože si prostě nepotřeboval nic zapisovat), ale zároveň měl problémy s osvojováním cizích jazyků a během rozhovoru měl občas problém odpovídat opravdu jen na položenou otázku (někdy se z odpovědi začal vyvíjet monolog, který odbočoval od tématu jako takového). Se vším ostatním se v alespoň nějaké formě v praktické části v současných i minulých zkušenostech účastníků setkáváme.

V. Pokorná také uvádí, že často tito lidé dokážou číst plynule, čtou sice pomaleji a čtení je rychleji unavuje, takže nevydrží číst dlouhou dobu, ale čtou s porozuměním. Jako nejužívanější strategii udává odhadování obsahu sdělení, kdy jsou vnímány jako obsahově nejdůležitější (a tím pádem je obsah odhadován podle nich) podstatná jména a slovesa.<sup>81</sup>

Mimo výše zmíněné primární obtíže mohou vznikat také různorodé sekundární symptomy, které jsou hlavně emocionálního charakteru. L. Krejčová mezi ně řadí *zmatek a neporozumění vlastní osobě* (nedůvěra ve vlastní schopnosti, zmatek způsobený tím, že v některých ohledech mohou být kompetentnější než jejich kolegové, ale v jiných situacích podávají daleko horší výkony)<sup>82</sup>, *stud a vinu* (mohou se stydět za své nedostatky, obviňovat za chyby, snížená důvěra ve vlastní schopnosti může vést v profesním životě k tomu, že jedinec zastává nižší pozici, která neodpovídá jeho reálné úrovni dovedností), *nedostatek sebedůvěry, nízké sebevědomí* (které často vznikají již v dětství, zejména pokud jim bylo ve škole nebo doma říkáno, že něco neumí, nemají šanci zvládnout a naučit se), *frustraci a vztek* (frustrace může pramenit z nepochopení okolím, nenaplnění vlastních představ o tom, jak kvalitní práci by měli odvádět, ale také například z neustálého řešení stále stejných obtíží spojených s SPU, tímto způsobená dlouhodobá frustrace poté přechází ve vztek, ať už vůči vlastní osobě nebo okolí), *úzkost, strach, panika* (L. Krejčová uvádí pro tyto pocity dva hlavní důvody – jednak strach z veřejného odhalení utajované slabosti, jednak vyvstání nových úkolů, pro které je potřeba hledat nové strategie zvládnutí, tyto nové úkoly mohou také způsobit navrácení projevů SPU), *emoční rozlady, zoufalství až deprese* (hlavně u jedinců, kteří dlouhodobě zažívají neúspěchy v různých

---

<sup>81</sup>POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2. S. 191–192.

<sup>82</sup>KREJČOVÁ, Lenka. *Dospělí s dyslexií*. Psychologie pro praxi. Online. 2010, roč. 45, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [PPP\\_1-2\\_2010\\_04\\_Krej.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-07]. S. 47.

oblastech). Pokud projevy SPU do života jedince zasahují opravdu výrazně, jimi způsobené sekundární obtíže mohou být ještě ničivější než samotné primární projevy.<sup>83</sup>

Diagnostika dospělých byla až do nedávné doby poměrně zanedbaná.<sup>84</sup> V současné době existuje pro diferenciální diagnostiku SPU u adolescentů a dospělých pouze testová baterie Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob (Cimlerová, Pokorná, Chalupová 2007) vydaná Institutem pedagogicko-psychologického poradenství. Jedná se o standardizovanou baterii 15 testů rozdělených do 8 modulů. Tyto testy se soustředí na deficity, které jsou s výskytem SPU spojeny, jako jsou například vady ve fonematickém povědomí, zrakové percepci, psaní, čtení apod.<sup>85</sup> Tato baterie je zároveň první svého druhu v českém prostředí – do jejího vydání bylo u adolescentů potřeba přihlížet k výsledkům vyšetření z předchozích let, u dospělých pak bylo potřeba úplně improvizovat a orientačně využívat testy určené pro nižší věkové kategorie. V zahraničí jsou k diagnostice dospělých využívány různé metody, jako je například screening dyslexie, slovní řetězce, testy slovní fluence nebo testy rychlého jmenování.<sup>86</sup>

Poradenství pro dospělé s SPU je v českém prostředí stále jen velmi málo rozvinuté. Věnuje se mu velmi malé množství organizací (např. DYS-centrum Praha), speciálních pedagogů nebo psychologů v soukromých praxích.<sup>87</sup> Hlavní rozdíl od pomoci poskytované dětským klientům je zaměření na rozvoj organizačních schopností oproti zaměření na rozvoj čtenářských/písemných dovedností u dětí. Organizace se týká především tvoření vlastních harmonogramů, plánování a určování priorit jako takových. Dále jsou také rozvíjeny různé kognitivní procesy (zejména verbální schopnosti). Pracovník poradny také může klientovi doporučit vhodné kompenzační pomůcky (např. různé formy diářů nebo počítačové programy vyhledávající chyby v písemném projevu). Poradenství může zahrnovat intervenci při vzniku

---

<sup>83</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dospělí s dyslexií*. Psychologie pro praxi. Online. 2010, roč. 45, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [PPP\\_1-2\\_2010\\_04\\_Krej.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-04]. S. 48.

<sup>84</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dospělí s dyslexií*. Psychologie pro praxi. Online. 2010, roč. 45, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [PPP\\_1-2\\_2010\\_04\\_Krej.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-04]. S. 45.

<sup>85</sup> Národní ústav pro vzdělávání. *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob*. Online. © 2011-2022. Dostupné z: [Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob, Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(npi.cz\)](#) [cit. 2024-03-22].

<sup>86</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dospělí s dyslexií*. Psychologie pro praxi. Online. 2010, roč. 45, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [PPP\\_1-2\\_2010\\_04\\_Krej.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-04]. S. 49.

<sup>87</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dospělí s dyslexií*. Psychologie pro praxi. Online. 2010, roč. 45, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [PPP\\_1-2\\_2010\\_04\\_Krej.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-04]. S. 51.



výše popsaných sekundárních obtíží (pokud s nimi již klient do poradny přichází, je lepší se věnovat nejprve jim a až poté věnovat prostor ostatním problémům).<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dospělí s dyslexií*. Psychologie pro praxi. Online. 2010, roč. 45, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [PPP 1-2 2010 04 Krej.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-04-28]. S. 52.

## 4. Výskyt na vysokých školách

Studium na vysoké škole začíná velká část studentů hned po maturitě, tedy přibližně ve věku mezi 18 a 20 lety. Toto věkové rozmezí ještě podle Vágnerové spadá do období dospívání, které trvá zhruba od 10 do 20 let, konkrétně do doby pozdní adolescence (15 až 20 let).<sup>89</sup> Je definováno *komplexnější psychosociální proměnou*,<sup>90</sup> která se týká jak osobnosti jako takové, tak pozice adolescenta ve společnosti. Zakočení studia je poté velmi individuální, liší se nejen obor od oboru, ale také podle individuálních potřeb nebo rozhodnutí studenta, takže se hranice věku ukončení studia se může pohybovat v rozmezí od 20 let až do konce mladé dospělosti (pro účely práce se budeme držet rozmezí stanoveného v kap. Výskyt u dospělých, přibližně od 18 do 30 let)<sup>91</sup>. Práce se tedy zabývá poměrně specifickou věkovou skupinou, jež je na předělu mezi adolescencí a dospělostí. Jak bylo řečeno v Úvodu, neexistují bohužel statistiky pro podíl studentů s SPU ve vysokoškolské populaci.

### 4.1 Problém zdánlivé neviditelnosti

Jak vyplývá z předchozích kapitol, v průběhu dospívání může u studentů se specifickými poruchami učení docházet ke kompenzacím. Diagnóza je často stanovena v průběhu základní školní docházky (pokud to vztáhneme na provedený výzkum, oba participanti z praktické části byli diagnostikováni během druhé třídy na základní škole), ale nervová soustava se dále vyvíjí, zraje. Projevy se tak mohou zmírnit s fyzickým vývojem, ale nikdy nezmizí úplně.<sup>92</sup> Dále také samotný student si v průběhu různých stupňů školní docházky osvojuje individuální strategie vyrovnávání se s SPU, díky kterým jejich problémy nejsou tak zjevné, okolí si jich nemůže tak lehce všimnout. Spektrum strategií může být velmi široké, je závislé na individuálních potížích – může se jednat o strategie od typu předpřipravování si textu, o kterém student ví, že se bude další hodinu probírat, focení částí prezentace během přednášky, pokud student nestíhá dočíst nebo si vypsát poznámky, až po obecné vyhýbání se situacím, ve kterých by se mohla SPU projevit (například vyhýbání se situacím, kdy by musel student něco nahlas předčítat). Samozřejmě není v zájmu jedince na tyto své nedostatky poukazovat, naopak – většinou se za

---

<sup>89</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. 2022. Online. Dostupné z: [Bookport – Online knihovna pro každého | Bookport - Vývojová psychologie](#) [cit. 2024-03-22]. S. 1005.

<sup>90</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. 2022. Online. Dostupné z: [Bookport – Online knihovna pro každého | Bookport - Vývojová psychologie](#) [cit. 2024-03-22]. S. 1005.

<sup>91</sup> MILLOVÁ, Katarína. *Mladá dospělost*. In: BLATNÝ, Marek. *Psychologie celoživotního vývoje*. Online. Praha: Karolinum. 2017. Dostupné z: [Psychologie celoživotního vývoje \(ebSCOHOST.COM\)](#) [cit. 2024-03-22]. S. 117.

<sup>92</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dospělí s dyslexií*. *Psychologie pro praxi*. Online. 2010, roč. 45, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [PPP 1-2 2010 04 Krej.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-04]. S. 46.

ně spíše stydí, chce je skrýt před ostatními, neztrapnit se.<sup>93</sup> Z rozhovorů se studenty (viz Praktická část) vyplývá, že nejdůležitějším zohledněním je čas navíc. Ten je poskytován u jednorázových zkoušek, není něčím, co by se dělo ve výuce před ostatními spolužáky na denní bázi, tudíž pokud student dokáže dobře maskovat projevy nebo se obecně vyhýbá všem „rizikovým“ situacím, nemusí jeho okolí vůbec poznat, že má nějaké potíže.

Ve vysokoškolském studiu se zpravidla studenti nepotýkají se stejnými úkoly jako během výuky na nižších stupních školní docházky – nejsou už diktáty, pravopisná cvičení, na rukopis se moc nehledí (zejména pokud jsou práce odevzdávané v elektronické podobě), ovšem do popředí se dostávají jiné momenty, ve kterých se nedostatky projevují, kdy na první pohled není zjevná spojitost s SPU. Může být obtížné udržet pozornost při dlouhé přednášce, případně se soustředit na její obsah a zároveň se soustředit na strukturaci poznámek. U atestací je pro studenta obtížné verbálně artikulovat složitější slova, působí tak poněkud nepřipraveně, obzvláště pokud je ze zkoušky nervózní. Při jazykových zkouškách mohou mít problém s částmi, které se týkají porozumění textu – jednak trvá dlouho text přečíst, jednak se v otázkách mohou ztrácet, v textu se jim špatně orientuje. Obecně může dělat problémy orientace v materiálech, ve strukturách odborných textů. Mimo prostorovou orientaci může také obtíže působit časová orientace – student si plete časové údaje, má potíže se sestavením denního plánu, s rozvrhnutím studia tak, aby všechno v pořádku stíhal a zvládal apod.<sup>94</sup> Všechny tyto momenty souvisí s již popsány deficitem u dospělých lidí, o kterých píše V. Pokorná.

Je velice snadné tyto projevy zaměnit za nedbalost nebo nedostatek píle studenta, který takto může být až téměř oceňován jako nepořádný a nesnaživý. Řešením ale není, aby studenti svoje deficitem kompenzovali a zakrývali, styděli se za ně. Je potřeba, aby se o svých obtížích nebáli promluvit, nestyděli se využít dostupných prostředků a modifikací, které jim škola může poskytnout.

## 4.2 Možnosti podpory

Stejně jako u ostatních dospělých se v souvislosti se studenty vysokých škol nemluví o reedukaci, ale o poradenství (poskytovaném nejčastěji příslušným pracovištěm vysoké školy) a určitých způsobech, jak se s SPU vyrovnávat v každodenním i školním životě. Poradenství jako takové je podrobněji popsáno výše (viz kap. 3). Podobně jako u dospělých je zaměřeno na

---

<sup>93</sup> KREJČOVÁ, Lenka. *Dospělí s dyslexií*. Psychologie pro praxi. Online. 2010, roč. 45, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [PPP\\_1-2\\_2010\\_04\\_Krej.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-04]. S. 46.

<sup>94</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie u studentů vysokých škol*. Psychologie pro praxi. Online. 2012, roč. 47, č. 1. Dostupné z: [PPP\\_1-2\\_2012\\_05\\_Z.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-18]. S. 52–54.

rozvoj organizačních schopností a řešení sekundárních obtíží, s rozdílem vztáhnutí ke školnímu, nikoliv pracovnímu prostředí.

O. Zelinková předkládá možnosti, které v rámci zvládnutí SPU může student aplikovat.<sup>95</sup> Doporučuje v první řadě odhalit svůj ideální styl učení, nezdráhat se využít různé pomůcky, látku graficky znázorňovat. Neméně důležitá je pak schopnost si studium dobře zorganizovat, a to nejen během zkouškového období, ale také během semestru jako takového (nastavení pravidelného režimu, jasné stanovení místa, kde se student učí, vyvažování volnočasových zájmů, studia, odpočinku apod.). Co se týče kompenzačních mechanismů jako takových (např. užívání programů pro kontrolu pravopisu), většina studentů studium zahajuje již s alespoň nějakými, které si vytvořili během předchozího studia. O. Zelinková zdůrazňuje, že důležitá je také schopnost si umět říct o pomoc, zpomalení mluvního tempa, přizpůsobení tempa prezentace atd. Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, tato schopnost přiznat, že student něčemu nerozumí, není běžná, častěji studující projevy SPU maskuje, tváří se, že všechno je v pořádku, všemu rozumí.<sup>96</sup>

#### 4.2.1 Podpora dostupná na Univerzitě Karlově

Centrálním pracovištěm Univerzity Karlovy, které je zodpovědné za podporu osob se specifickými potřebami a koordinaci poskytovaného systému služeb, je Centrum Carolina. Poskytuje podporu nejen studentům/uchazečům se specifickými poruchami učení, ale také např. osobám se sluchovým postižením, s poruchou autistického spektra apod.<sup>97</sup> Každá fakulta pak má svou kontaktní osobu, mezi jejíž úkoly patří například koordinace, organizace a zprostředkování služeb, které fakulta nabízí, řešení individuálních požadavků studujících, spolupráce s ostatními pracovišti v rámci Univerzity Karlovy (zejména Centrum Carolina), zajišťování modifikací přijímacího řízení, spolupráce s vyučujícími, konkrétními katedrami a ústavy na výuce studenta se specifickými potřebami a další.<sup>98</sup> Kontaktní osobou pro Filozofickou fakultu UK je v době vzniku práce Mgr. Kateřina Holubová.<sup>99</sup>

---

<sup>95</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie u studentů vysokých škol*. Psychologie pro praxi. Online. 2012, roč. 47, č. 1. Dostupné z: [PPP\\_1-2\\_2012\\_05\\_Z.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-04-28]. S. 60.

<sup>96</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie u studentů vysokých škol*. Psychologie pro praxi. Online. 2012, roč. 47, č. 1. Dostupné z: [PPP\\_1-2\\_2012\\_05\\_Z.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-18]. S. 60.

<sup>97</sup> Centrum Carolina – UK Point. *Specifické potřeby*. Online. Praha: Centrum Carolina. © 2024. Dostupné z: [Specifické potřeby - Centrum Carolina – UK Point \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].

<sup>98</sup> Centrum Carolina – UK Point. *Úkoly kontaktních osob*. Online. Praha: Centrum Carolina. © 2024. Dostupné z: [Úkoly kontaktních osob - Centrum Carolina – UK Point \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].

<sup>99</sup> Centrum Carolina – UK Point. *Kontaktní osoby na fakultách*. Online. Praha: Centrum Carolina. © 2024. Dostupné z: [Kontaktní osoby na fakultách - Centrum Carolina – UK Point \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].

O úpravu a modifikace je možné požádat již pro přijímací řízení, žádost se podává v rámci přihlášky na daný studijní program (zaškrtvá se příslušné políčko při podávání elektronické přihlášky, k přihlášce je nutné nahrát doklad o postižení, uchazeč je poté po podání přihlášky kontaktován příslušnou osobou, viz výše, která se s ním domluví na podobě úpravy).<sup>100</sup> Nejčastější modifikací je navýšení časové dotace.

Pokud chce student s SPU využívat modifikace studia, je nutné, aby se zaevidoval do systému jako studující se specifickými potřebami (tj. *studující, jejichž zdravotní či psychický stav brání standardnímu zapojení se do výuky a obecně akademického života*)<sup>101</sup>. Modifikace studia pak evidovaným studujícím poskytuje a zprostředkovává Centrum Carolina. Pro zaevidování je nezbytné projít funkční diagnostikou, tj. absolvovat rozhovor s odborným pracovníkem, během kterého jsou identifikovány konkrétní potřeby a omezení studujícího. Během tohoto rozhovoru student předkládá odbornému pracovníkovi doklady o zdravotních omezeních (v případě SPU se jedná o *doklad o specifické poruše učení zjištěné na základě výsledků získaných obecně dohodnutou diagnostikou specifických poruch učení*)<sup>102</sup>. Dále je také potřeba udělit informovaný souhlas s evidencí, ve které jsou studenti řazeni do šesti kategorií podle charakteru potřeb (kategorie jsou označeny písmeny abecedy od A po F, studenti s SPU spadají pod kategorii D).<sup>103</sup>

Student má nárok na modifikace a služby uvedené v posudku funkční diagnostiky. Tyto služby se dělí na fakultní (např. individuální studijní plán nebo půjčování pomůcek) a centrálně poskytované (např. různé typy poradenství nebo nácvik studijních strategií).<sup>104</sup>

---

<sup>100</sup> Centrum Carolina – UK Point. *Modifikace přijímacího řízení*. Online. Praha: Centrum Carolina. © 2024. Dostupné z: [Modifikace přijímacího řízení - Centrum Carolina – UK Point \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].

<sup>101</sup> Centrum Paluba. *Kdo je studující se specifickými potřebami?* Online. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. © 2015. Dostupné z: [Kdo je studující se specifickými potřebami? | \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].

<sup>102</sup> Centrum Carolina – UK Point. *Evidence studentů*. Online. Praha: Centrum Carolina. © 2024. Dostupné z: [Evidence studentů - Centrum Carolina – UK Point \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].

<sup>103</sup> Centrum Carolina – UK Point. *Jak získat podporu při studiu podle vašich potřeb*. In: Centrum Carolina – UK Point. *Průvodce studiem se specifickými potřebami na UK*. Online. 2023/2024. Dostupné z: [CC-192-version1-cuni\\_pruvodce\\_pro\\_uchazece\\_a\\_studenty\\_se\\_specifickymi\\_potrebami\\_na\\_uk\\_web\\_znakov.pdf](#) [cit. 2024-03-29].

<sup>104</sup> Centrum Carolina – UK Point. *Jaké služby můžete během studia využívat*. In: Centrum Carolina – UK Point. *Průvodce studiem se specifickými potřebami na UK*. Online. 2023/2024. Dostupné z: [CC-192-version1-cuni\\_pruvodce\\_pro\\_uchazece\\_a\\_studenty\\_se\\_specifickymi\\_potrebami\\_na\\_uk\\_web\\_znakov.pdf](#) [cit. 2024-03-29].

# Praktická část

## 5. Úvod

Praktická část bakalářské práce se opírá o kvalitativní výzkum, kterého se zúčastnili dva účastníci, studenti VŠ, kteří o výzkumu byli informováni od samotné řešitelky. Oba pochází z České republiky, účastník A zde v aktuální době pobývá a studuje, kdežto účastník B v současné době studuje v zahraničí. Účastník A, muž, studuje VŠ humanitního zaměření v Praze, je mu 21 let. Účastník B, také muž, studuje VŠ se zaměřením ekonomie a management ve Švýcarsku, je mu 22 let. Výzkum proběhl s informovaným souhlasem účastníků (viz Přílohy práce), účast byla zcela dobrovolná. Výzkum byl realizován jednak dvěma rozhovory s účastníky (viz Metoda sběru dat), jednak od účastníka A byly získány texty, které byly analyzovány (viz Analýza získaných textů). Účastníci mohli kdykoliv v průběhu výzkumu souhlas s účastí stáhnout, byli upozorněni, že mohou kdykoliv odmítnout hovořit o tématech, která by v nich mohla vyvolávat špatné pocity, jako je šikana na nižších stupních vzdělání. Analýza rozhovorů (viz kap. 3.) i přepisy rozhovorů (viz Přílohy práce) byly anonymizovány.

V následující kapitole bude nejdříve představena metoda sběru dat pro výzkum, dále způsoby, jakými byla data analyzována. Poté následují analýzy samotných rozhovorů vycházející z informací poskytnutých účastníky, komentář se srovnáním údajů uvedených oběma účastníky a analýza textů poskytnutých účastníkem A.

## 6. Metoda sběru dat

Výzkum byl realizován metodou polostrukturovaného rozhovoru. Dopředu byly připraveny okruhy (viz Okruhy polostrukturovaného rozhovoru) ve dvojí verzi – detailnější pro výzkumníka a schematictější, heslovitější pro účastníka. Byly realizovány dva rozhovory, v obou případech byly účastníkům předem poskytnuty okruhy rozhovoru (v oné schematictější verzi), aby se mohli dopředu připravit a daná témata si rozmyslet. Samotné rozhovory byly nahrány na mobilní telefon a přepsány, informace získané z přepisu poté přetransformovány do dvou souvislých shrnutí zkušeností účastníků (oba texty jsou obsahem kapitoly Analýza rozhovorů). Dále byly také od jednoho z účastníků získány vzorky textů z různých období školní docházky. Tyto vzorky byly analyzovány s ohledem na cíl práce (viz Metoda analýzy získaných textů).

Rozhovor s účastníkem A byl uskutečněn v listopadu 2023 během jednoho setkání u účastníka doma. Trval přibližně hodinu, záznam byl pořízen nahráváním na mobilní telefon, v průběhu rozhovoru nedošlo k žádným problémům.

Rozhovor s účastníkem B byl uskutečněn přes platformu Google Meet v lednu 2024, vzhledem k jeho aktuálnímu studiu v zahraničí. Rozhovor trval, stejně jako v prvním případě, zhruba hodinu a byl nahráván na mobilní telefon. Vedení rozhovoru bylo o něco obtížnější než u účastníka A, jelikož účastník B často odbíhal od nastoleného tématu, sám se různě vyptával (např. zda existují ještě další SPU kromě dyslexie, dysortografie a dysgrafie), nebylo občas možné jej přerušit.

### 6.1 Okruhy polostrukturovaného rozhovoru

Jak již bylo řečeno, vytvořeny byly dvě varianty tematických okruhů rozhovoru (viz Příloha), jedna určená výzkumníkovi a druhá účastníkovi – obě měly stejnou strukturu, ale lišily se v detailnosti a v obsahu doplňujících otázek. Rozhovor se zakládal na chronologické posloupnosti zkušeností účastníka: na začátku byly konstatovány základní demografické údaje (věk, pohlaví, aktuální ročník studia, případně i obor a konkrétní vysoká škola), poté následovaly otázky na první projevy SPU, otázky týkající se základní školní docházky, střední školy. To byla pomyslná první část, zhruba polovina rozhovoru. Druhá část se zabývala pouze současným stavem s důrazem na prožívání studia s ohledem na SPU (ale také prožívání situací mimo vysokou školu a reflexi vlastního vztahu ke čtení a knihám).



## 6.2 Přepis dat

Vzhledem k cíli rozhovorů nebyly nahrávky přepisovány doslovně. Pro lepší orientaci a přehlednost byly vynechány hezitační zvuky, dlouhé pauzy mezi výpověďmi jsou naznačeny třemi tečkami. Zachovány jsou hovorové a nespisovné formy. V případě potřeby anonymizace jsou konkrétní místa vyznačena hranatými závorkami, ve kterých je popsán obsah výrazu (např. [obor studovaný účastníkem] nebo [jméno a příjmení]). Stejným způsobem jsou řešeny výskyty vulgarismů, které jsou cenzurovány poznámkou [vulgarismus]. Tato forma anonymizace slouží k zastření identity účastníka a jiných konkrétních osob, které by mohly být zveřejněním informací eventuálně poškozeny. V přepisu rozhovoru s účastníkem B jsou vynechány dvě pasáže, které nejsou obsahem relevantní pro tuto práci, jedná se o popis struktury písemné části jazykové zkoušky Deutsche Sprachdiplom a část rozhovoru, kdy se účastník začal vyptávat na existenci a definice různých SPU. Obě místa jsou v rozhovoru vyznačena stejným způsobem jako anonymizovaná místa (hrnaté závorky, ve kterých je popis obsahu vynechané části). Kompletní přepisy jsou připojeny k práci v příloze (viz Přílohy práce).

## 6.3 Metoda analýzy získaných textů

Byly získány texty pouze od účastníka A. Chronologicky tyto texty vznikaly od neurčité doby na prvním stupni základní školy do posledního ročníku čtyřletého gymnázia. Pro účely práce byly vybrány pro každé období v tomto rozmezí (1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, gymnázium) alespoň dva reprezentativní texty (tj. texty reprezentující stav projevů SPU u účastníka v daném období, viz další odstavec), s výjimkou 1. stupně, pro nějž nebyl k dispozici dostatek materiálů, pouze jeden text. Bohužel se nepovedlo získat reprezentativní vzorek textu z období studia na vysoké škole, protože účastník si nechává veškeré texty opravovat jinými lidmi a píše téměř výhradně na počítači.

Reprezentativní texty byly vybírány tak, aby byly psané rukou, měly minimální délku dvou odstavců a obsahovaly relevantní jevy (např. výrazné problémy v grafické stránce textu, větší množství gramatických a pravopisných chyb apod.). Jejich cílem je demonstrovat projevy SPU v účastníkových ručně psaných textech – jednak ty, o kterých účastník sám ví, jednak ty, kterých si není vědom. Za projevy, o kterých účastník sám ví, jsou považovány takové, jež účastník zmínil během rozhovoru v příslušných pasážích (jevy, se kterými měl kdysi největší potíže, jevy, se kterými má dnes největší potíže), tedy si je vědom jejich výskytu. Za projevy, kterých si účastník není zcela vědom, jsou považovány jevy nezmiňené v průběhu rozhovoru. Nemusí se přitom jednat pouze o případy, kdy o projevu účastník opravdu neví, ale také o případy, kdy si není plně vědom, že se jedná o projev SPU, chybu v realizaci textu (v případě

textů poskytnutých pro tuto práci se jedná především o různé typy grafické realizace písmen a úpravy textu). Dále je také jejich cílem ukázat vývoj projevů. Analýza se zaměřuje na projevy vybraných SPU, konkrétně u účastníka A jde především o dysgrafii. Základním předpokladem je, že se dysgrafie bude projevovat na úrovni grafické úpravy textů – sledujeme celkovou úpravu (např. dodržování řádků), podobu písmen (sklon, velikost, případné zrcadlové obrácení...), záměny písmen s podobnou grafickou podobou a podobně (viz 1.2 a 1.3). Sledujeme také ale i tzv. chyby z nepozornosti (chyby, které vznikají tím, že plná pozornost osoby je směřována k něčemu jinému, v případě dysgrafie se může například jednat o chyby způsobené tím, že se žák plně soustředí na správný zápis slov, ale už nezbývá prostor pro věnování pozornosti správnému pravopisu), obsahové, gramatické a pravopisné chyby: jejich charakter, četnost v textu.

## 7. Analýza rozhovorů

Tato kapitola obsahuje informace, které o sobě, svém okolí a školní docházce (ať už z minulosti, nebo současnosti) poskytli sami účastníci. Tyto informace se zakládají výhradně na jejich osobních prožitcích a zkušenostech, paměti. Je nutné vzít v potaz, že výpovědi nebyly nijak ověřovány.

### 7.1 Účastník A

Účastníkovi A je 21 let a je muž. V současné době (v době vzniku práce, tj. akademický rok 2023/2024) studuje v Praze VŠ humanitního zaměření. Jeho mateřským jazykem je čeština, dále na přibližné úrovni B2 ovládá angličtinu a pasivně němčinu (podle účastnickových slov zhruba A2). Nikdo z příbuzných nemá diagnostikovanou žádnou SPU, u jeho mladšího bratra bylo podezření na dyslexii, ale nebyla mu nikdy diagnostikována.

První stupeň základní školy byl pro účastníka velice těžký. Problémy se projevíly velmi rychle na začátku první třídy, měl už od začátku velké obtíže se naučit číst i psát. Jedním z prvních projevů ve čtení byla potíž s rozkládáním slov na slabiky. Největší překážka ovšem spočívala v aktivitě třídní vyučující – zastávala názor, že se jen musí víc snažit, že je líný, tím pádem už během první třídy začal dostávat špatné známky ze čtení i psaní. Toto se odrazilo na jeho motivaci a vztahu ke škole – podle vlastních slov byl účastník velmi demotivovaný se učit číst a psát, ke čtení měl velmi negativní vztah (byl frustrovaný tím, jak se mu to nedařilo). Někdy zhruba v polovině prvního stupně (nejspíš kolem druhé až třetí třídy, protože si pamatuje, že ve třetí třídě už měl určité modifikace) s ním matka navštívila pedagogicko-psychologickou poradnu, kde mu byly diagnostikovány dyslexie a dysgrafie. Díky tomu účastníkovi už nějaké modifikace být umožněny musely. Například místo diktátů dostával texty, do kterých doplňoval určité jevy (účastník si pamatoval hlavně doplňovací texty s i/y), nebyl vyvolávaný na hlasité čtení apod. Další negativní odezva byla kromě třídní vyučující ze strany vyučující angličtiny. Výuku druhého jazyka téměř nezvládal – nebyl schopný se naučit slovní zásobu, číst mu nešlo už vůbec. Účastník si pamatoval konkrétní incident, kdy mu vyučující řekla, že angličtinu na druhém stupni prostě nemá šanci zvládnout.

V průběhu prvního stupně (a po stanovení diagnózy) začal účastník docházet do pedagogicko-psychologické poradny na nácviky a tréninky, mimo to s ním pravidelně trénovala a pracovala každý den jeho matka. Konkrétně si pamatuje, že tam např. měli malé „pískoviště“, kam slova a slabiky kreslil prstem, trénoval čtení se záložkou s okénkem apod.

Na druhém stupni se situace poněkud zlepšila – vyměnili se vyučující a většina z nich byla velice chápavá. Díky nácvikům a modifikacím se také podle jeho vlastních slov začala projevovat ve škole zlepšení. Např. dále dostával upravená cvičení místo diktátů, nebyl vyvolávaný na hlasité čtení (obecně byl méně vyvolávaný), dostával více času na písemné testy, měl mírnější známkování. Zlepšil se také poněkud jeho vztah ke knihám, i když stále prý četl velmi málo. V důsledku toho začal být více motivovaný a nezažíval už ve školním prostředí takovou frustraci. Problém, který ale přetrvával, byl ve školním kolektivu – nepamatoval si, že by se na prvním stupni odehrávala nějaká šikana, ale na druhém stupni si z něj často ostatní děti dělaly legraci, říkaly mu, že je negramotný a podobně (ale podle něj měli obecně špatný kolektiv, nebyl jediný, komu se posmívaly).

Pokud se vrátíme k projevům SPU na základní škole, tak kromě čtení byly výrazné problémy také v psaní. Mezi chyby, které se v textech objevovaly nejčastěji, podle účastníka patřily: chyby v psaní i/y (hlavně ve shodě podmětu s přísudkem), záměny písmen (hlavně u písmen, která mají podobnou podobu, např. b a d), vynechávání písmen (především „zapomínání“ na koncovky, ale vynechával občas písmena i uprostřed slova), špatně umístěvaná interpunkce, chyby v psaní s/z (především v předponách).

Po základní škole studoval na čtyřletém gymnáziu. Zde se velice zlepšil jeho vztah ke čtení, začalo ho vlastně až v tomto období bavit.

Na konec tohoto bloku dostal účastník otázku, co by vzkázal vyučujícím po těchto svých zkušenostech: uvedl, že především otevřenou mysl, vstřícný přístup k dětem s SPU a průběžně se v této oblasti vzdělávat.

Při analýze současné situace účastníka se nejdříve zaměříme na situaci mimo akademickou půdu. Jeden z nejproblematictějších aspektů ve světě jsou pro účastníka texty vyskytující se všude okolo nás – cedule, plakáty, oznámení, titulky... Většinou je na jejich přečtení relativně dost času, ale přiznává, že pokud by řídil auto a musel by si rychle přečíst ceduli, kam jet, nestihl by to. Stejně tak je nervózní před kamarády, když by měl například nahlas přečíst název filmu na plakátu, protože se bojí, že ho přečte špatně (i když dodává, že jeho přátelé jsou všichni velmi tolerantní a někteří z nich mají sami obdobné problémy, i když ne diagnostikované nebo tak výrazné). Dalším zdrojem stresu je pro účastníka čtení na veřejnosti – nemůže se zbavit toho pocitu, že všichni okolo jej pozorují a vidí, jak čte pomalu, pomaleji než oni. Zároveň na čtení potřebuje mít klid, ticho, jinak se nedokáže dobře soustředit. Proto většinou čte doma. Jeho vztah ke knihám se od střední školy vyvíjí pozitivně – dnes čte rád, v knihách spatřuje

smysl a možnost seberozvoje. Čte hlavně odborné knihy (v rámci oboru), filozofické knihy a mangu.

Stále se ve čtení i psaní potýká s různými problémy. Co se týče čtení, jeho tempo je podle jeho vlastních slov stále pomalé, na styl knihy a text jako takový si musí chvíli zvykat (hlavně se připravuje dopředu na odhadovaný obsah textu). Zároveň se ale určitě ve čtení za tu dobu zrychlil, má určité podoby slov více ukotvené v paměti, slova dokáže dopředu lépe odhadnout a domyslet. V psaní pak stále převládají problémy s umístováním interpunkce, chyby v i/y (hlavně shoda podmětu s přísudkem) a občas vynechá ve slově nějaké písmeno. Tyto deficity kompenzuje několika způsoby: pokud potřebuje knihu přečíst rychleji, přeskakuje určité nepodstatnější části, domýšlí si delší slova (hlavně termíny, se kterými se už někdy setkal a zná je), také pokud je termín až moc složitý a musel by se na něj nějakou dobu soustředit, přeskočí jej. Deficity v psaní pak kompenzuje především tím, že si veškeré texty, které se dostanou do rukou jeho pedagogům nebo v podstatě komukoliv, s kým komunikuje oficiální cestou, nechává opravovat od jiných lidí. Také píše jakékoliv texty zásadně na počítači, jelikož jeho rukopis je podle něj nečitelný a navíc, program pro vytváření dokumentů dokáže sám detekovat chyby.

Takto se tedy s projevy SPU vyrovnává v akademické sféře i mimo ni. Účastník udává, že ve školním prostředí se necítí dyslexií a dysgrafií výrazně handicapován. Podle něj je to hlavně charakterem studia jeho oboru – nemusí číst nahlas nic, co by si neměl šanci předem přečíst doma, vyučující jsou podle jeho slov velmi chápaví a vstřícní, ještě se během studia nesetkal s žádnými nářázkami nebo komentáři k případným chybám v jeho textech. Na většinu textů, které v rámci výuky musí číst, má obvykle pár dní čas, zvládá se připravovat. Problém nastává například, když v rámci přednášky musí v omezeném čase přečíst úryvek textu, ke kterému se vyučující bude dál vztahovat ve výkladu. Tuto situaci řeší dvěma způsoby: buď na přečtení textu už dopředu rezignuje, nebo si ho vyfotí a pak dočítá svým tempem. Obvykle se neozve, že by potřeboval více času na čtení, nechce zdržovat ostatní (obzvláště pokud to je přednáška, na které je hodně lidí – na semináři se občas ozve, protože nad textem musí diskutovat). Pokud má sám nějaké téma na hodinu prezentovat, buď se dopředu prezentaci podrobněji naučí, nebo naopak mluví úplně z patra. Během prezentování by mu totiž dělalo problém si rychle přečíst body, o kterých bude mluvit. Jinak ve výuce nemá žádné výrazné problémy, podle vlastních slov zvládá studium dobře, umožněné modifikace (viz dále) pokládá za dostačující.

V každodenní výuce a ani u „běžných“ zkoušek nevyužívá žádné větší modifikace. Zkoušky obvykle nejsou podmíněny časově, na většinu mají víceméně tolik času, kolik potřebují, což je

pro účastníka to hlavní. V podstatě byly zatím dva případy, kdy modifikace naplno využil: přijímací zkoušky na bakalářské studium a zkouška z anglického jazyka. Před přijímací zkouškou mu byla vypracována funkční diagnóza, na základě které měl u zkoušky 25 % času navíc. Také byl v jiné místnosti, která byla vyhrazena pro studenty s modifikacemi. Ve druhém případě pak také dostal 25 % času navíc na písemnou část jazykové zkoušky a celkově byl hodnocen mírněji. Stejný typ modifikace (především tedy čas navíc) bude mít i u přijímacích zkoušek na navazující magisterské studium a u státních zkoušek.

Součástí závěrečných státních zkoušek je i bakalářská práce, kterou účastník v současné době píše. Jeho práce není SPU nijak negativně ovlivněna, píše ji s vědomím, že tak jako tak mu někdo bude muset provést korekturu. A vzhledem k tomu, že zdroje může číst vlastním tempem, tak tato oblast také nepředstavuje problém.

Obecně vnímá výběr studijního oboru jako ovlivněný SPU – ví, že některé obory by pro něj byly jen těžko studovatelné, jako příklad uváděl právě bohemistiku (už jen kvůli obrovskému objemu povinné četby). Se svým studiem je spokojený, říká, že dyslexie a dysgrafie jsou pro něj občas až takovou motivací: musí se v určitých aspektech snažit více než ostatní, a tak je občas i dokonce předčí. Ve studiu je velice podporován rodinou.

Na závěr rozhovoru byl dotazován, co by vzkázal vysokoškolským pedagogům a také studentům, kteří mají obdobné problémy. Pedagogům by vzkázal, aby i nadále měli pochopení. Studentům pak, aby se primárně za své problémy nestyděli, nechali si pomoci.

## 7.2 Účastník B

Účastník B je muž, kterému je přibližně 22 let. V současné době studuje v zahraničí (studuje ve Švýcarsku, v aktuální době na rok studuje v jiné zemi) obor zaměřený na mezinárodní management. Jeho mateřským jazykem je čeština, dále ovládá na přibližné úrovni B1 němčinu, na úrovni C1 angličtinu, která je hlavním jazykem, v němž účastník studuje na vysoké škole. U nikoho z jeho rodiny se neprojevila nikdy žádná specifická porucha učení. Podle nejaktuálnější diagnózy se u něj vyskytuje dysgrafie, dysortografie, dvojí výjimečnost (tj. *současný výskyt mimořádného nadání a další diagnózy*,<sup>105</sup> zde konkrétně kombinace mimořádného nadání a SPU), výkyvy pozornosti.

Nejranější odchylkou od běžného vývoje, na kterou si účastník vzpomněl, bylo, že začal mluvit velmi pozdě (první slova začal údajně produkovat zhruba ve třech až třech a půl letech). Již v době docházky do mateřské školy navštěvoval logopedii, což může souviset s opožděným počátkem produkce prvních slov, ale sám účastník si přesně nepamatuje, kvůli čemu to bylo. Odhadoval ovšem, že se nejspíš jednalo o problémy s vyslovováním sykavek a hlásky ř. Logopedii poté navštěvoval ještě jednou, a to ve druhé třídě základní školy.

Na prvním stupni základní školy měl největší problémy s psaním jako takovým, jeho rukopis byl podle účastníkových slov téměř nečitelný, písmo ale nebylo drobné, bylo velké, rozvleklé. Dále mu dělalo velký problém psaní i/y, s/z, mě/mně. Specifickou tendencí, kterou má podle vlastních slov účastník stále, bylo psaní extrémně dlouhých souvětí, například až klidně o šestnácti větách. Čtení jako takové mu dělalo problém jen do zhruba druhé třídy, kdy krátce navštěvoval logopedii, pak se postupně začalo napravit, až četl dokonce nadprůměrně dobře. Uvedl, že při této návštěvě logopedie mu bylo uděláno komplexní vyšetření, účastník si pamatuje, že mu v rámci tohoto vyšetření také měřili IQ a EEG.

Obtížná pro účastníka byla také výuka jazyků. Již od první třídy měl povinně němčinu, k té se ve třetí nebo čtvrté třídě přidružila angličtina, jelikož základní škola, ve které se vzdělával, poskytovala rozšířenou výuku jazyků. Ve výuce cizích jazyků mu dělala největší problém gramatika, zejména v němčině, ale dostával se také do konfliktů s vyučující. Uvedl, že kvůli SPU ovšem nezažíval frustraci nebo stres, tyto stavy spíše zažíval z vyučování druhého jazyka jako takového. Z němčiny mu dokonce na prvním stupni i párkrát hrozila čtyřka, stejně tak z češtiny, a to i na druhém stupni. V deváté třídě se pak pokusil získat Deutsches Sprachdiplom

---

<sup>105</sup> Národní ústav pro vzdělání. *Výmezení nadání, charakteristiky nadaných a dvojí výjimečnost*. Online. © 2011-2022. Dostupné z: [Výmezení nadání, charakteristiky nadaných a dvojí výjimečnost, Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(npi.cz\)](https://www.npi.cz/vyumezeni-nadani-charakteristiky-nadaných-a-dvojí-vyjimečnost) [cit. 2024-02-15].

(tj. mezinárodně uznávaná zkouška z německého jazyka připravená stálou Konferencí ministrů školství spolkových zemí SRN. Zkouška se skládá z porozumění poslechu, písemné i ústní komunikace a porozumění textu. Získání DSD I (Stufe 1) osvědčuje znalosti a dovednosti v němčině na úrovni A2/B1<sup>106</sup>), zkoušku ale kvůli slohové práci nesložil. Mimo tyto projevy měl také potíže s chováním, jež se projevovaly hlavně vyrušováním v hodinách a různými „nejapnými“ poznámkami. Dokonce si pamatoval, že se spolužákem soutěžili v tom, kdo nasbírá nejvíc černých puntíků za špatné chování. Během základní školní docházky za to dostal pár třídních důtek, ale toto chování se během druhého stupně uklidnilo. Vzpomněl si i na jednu specifickou událost, kdy si škola pozvala na schůzku se všemi jeho vyučujícími jeho rodiče, bylo to buď v sedmé nebo osmé třídě. Jako jeden z důvodů konfliktů s pedagogy uvedl účastník své odmítání si na některé hodiny nosit sešity, ovšem i tak z těchto předmětů „procházel“.

Nejužívanější modifikací výuky na základní škole bylo, že dostával místo diktátů doplňovací cvičení. Na některé testy také dostával papíry větší velikosti (A3) s širšími řádky, aby byl jeho rukopis trochu čitelnější. Nikdy nebyl kvůli SPU šikanován, i když ve třídě probíhala nějaká mírnější forma šikany zacílená na vybrané jedince. Na druhém stupni měli ve třídě přibližně patnáct žáků s SPU, takže nebyl podle svých slov součástí žádné lehce napadnutelné menšiny.

Co se týče vztahu ke knihám, účastník četl mnoho do chvíle, než musel začít psát čtenářské deníky (někdy kolem páté až šesté třídy), víceméně kvůli nim přestal ve volném čase číst. Dokud ale četl, tak k jeho nejoblíbenějším žánrům na základní škole patřily různé dětské detektivky, mimo to také četl knihy ze série *Deník malého poseroutky* nebo komiksy *Čtyřlístek*.

U přijímacích zkoušek na gymnázium měl jako zvýhodnění čas navíc. Podle účastníka na něj škola pobírala nějaký typ dotací, takže dostal k účelům výuky iPad, také si pamatoval, že školní psychologka zařídila do třídy plyšové balóčky, na odreagování. Mimo používání iPadu měl dovoleno od prvního ročníku užívat k zapisování poznámek počítač. Dalším zvýhodněním bylo mírnější hodnocení slohových prací, které byly hodnocené běžně podle maturitní škály – automaticky dostával za kategorii gramatiky jeden bod, jinak by nedostal ani jeden. Kromě problému s psaním i/y měl také potíže se psaním interpunkce, trvalo mu dlouho, než se naučil, kdy a kam patří. U pozdějších písemných testů už potom vyučující údajně moc jeho gramatické a pravopisné chyby neřešili. Stále se ovšem potýkal se studiem cizích jazyků, hlavně s angličtinou, kterou si podle vlastních slov začal pořádně osvojovat až po pobytu v Anglii,

---

<sup>106</sup> gdi, s.r.o. *Jazyková zkouška DSD I*. Jazykovezkousky.cz. © 2011. Dostupné z: [Jazyková zkouška DSD I \(jazykovezkousky.cz\)](http://jazykovezkousky.cz) [cit. 2024-02-15].



absolvoval také několik jazykových kurzů zaměřených na angličtinu. Ve čtvrtém ročníku si dodělal Deutsches Sprachdiplom, u kterého měl úlevy ve formě času navíc a psaní písemné části na počítači (nebyl si ale jistý, jestli to náhodou nebyl standard pro všechny). Stejně tak měl poté čas navíc u maturitních písemných i ústních zkoušek.

Na tomto místě je dobré zdůraznit, že základní školu i gymnázium účastník navštěvoval v České republice. Vysokoškolské studium ovšem realizuje v současné době v zahraničí, studuje vysokou školu ve Švýcarsku.

Ve studiu se nepotýká s významnějšími problémy, které by pramenily z SPU. Přiznává ale, že si není jistý, jestli se projevy nějak zlepšují, a to z několika důvodů. Nejdůležitějším faktorem je, že studium realizuje primárně v angličtině, jejíž gramatika se účastníkovi jeví o něco jednodušší než ta česká. Češtinu užívá v podstatě pouze v neformálních mluvených konverzacích, nikoliv v oficiálním nebo akademickém prostředí. V angličtině je pro něj největším problémem slovní zásoba. S problémy v rámci gramatiky se pak potýká v němčině, kterou během studia ve Švýcarsku také používá, ale podle účastníka je švýcarská němčina přece jen o něco jednodušší než německá němčina. Výraznějším problémem je psaní čárek v češtině, protože je zvyklý na anglický systém interpunkce, což se projevuje hlavně v momentech, kdy komunikuje s přáteli česky na sociálních sítích – dříve psal prý úplně bez interpunkce, dnes už užívá aspoň tečky, ale v čárkách si stále není jistý. Dalším důvodem, proč není zcela jistý, jestli se jeho problémy zlepšují, je, že píše hlavně na počítači, kde jednak mizí problém nečitelnosti rukopisu, jednak využívá automatické opravy textu. Podle vlastních slov je ale jeho písmo stále nečitelné, u testů psaných ručně se více snaží, pokud má dostatek času (což obvykle má). Pokud už něco píše ručně, popisuje svoje písmo jako veliké a splývající do určitých „vlnek“. Nevyhledává ani nijak pomoc ostatních, maximálně pokud je někdo v daný moment nablízku, tak jej požádá o kontrolu textu, jinak si texty kontroluje sám. Preferuje ústní komunikaci, tváří v tvář, hlavně pokud potřebuje řešit nějaké složitější situace, ale písemná komunikace jako taková mu nevadí.

SPU podle něj neměla vliv na výběr oboru studia. V současné době nemá žádná zvýhodnění, nemá jich úplně zapotřebí, jelikož časová dotace na různé zkoušky se mu zdá přiměřená. Účastník ví, kam se případně obrátit, ale nevidí v žádosti smysl hlavně z výše zmíněného důvodu, jako další důvody proti ale také uváděl nákladnost vyšetření a logistické problémy (buď by kvůli vyšetření musel do České republiky, nebo by bylo celé v angličtině). Ví, že v jeho ročníku studuje také několik lidí s nějakou formou SPU.

V souvislosti se současným studiem nezažívá stres nebo frustrace, které by pramenily z SPU, maximálně zažívá frustraci kvůli spolužákům, například při různých skupinových prezentacích, které někteří neberou úplně vážně. Učení mu také nedělá problém, preferuje učení se skrze poslouchání nahrávek – snaží se co nejvíce dávat pozor na přednáškách, o daných tématech pak poslouchá podcasty. I tak v současnosti nejčastěji čte texty, které jsou učebního charakteru – hlavně oborová literatura pro výuku, odborné články, prezentace. Nejvíce čte texty v angličtině a pak v němčině (hlavně zprávy, aby si němčinu trénoval). Beletrii téměř nečte, ale jedním z jeho nejoblíbenějších autorů je Orwell (veliký dojem na něj udělala zejména kniha 1984), v současné době čte Švejka.

Pedagogové se k němu údajně vždy chovají adekvátně, rodiče jej ve studiu vždy podporovali. Neseťkal se nikdy s žádnými předsudky, jediné takové situace zažíval na začátku studia v zahraničí mimo Švýcarsko, jelikož je levák a v dané zemi to není běžné. Zažil tak například situaci, kdy se spolužáky hrál badminton a pro ně byl šok, že hraje levou rukou. I když se sám s předsudky jinak neseťkal, přiznává, že do určité míry má menší předsudky vůči lidem, kteří naplno využívají úlevy ve studiu spojené s SPU, má pocit, že toho občas někteří mírně zneužívají. Je to důsledkem osobní zkušenosti ze základní (podle jeho odhadů až tři čtvrtiny třídy před přijímacími zkouškami na gymnázium předstíralo u vyšetření výskyt SPU) i střední školy (někteří spolužáci před maturitou u vyšetření předstírali výskyt SPU kvůli času navíc). Podle něj by to ovšem měl trénovaný speciální pedagog nebo psycholog poznat a takové chování včas „zarazit“ nebo ignorovat. U své vlastní osoby má pocit, že určité aspekty poskytnutých výhod už z jeho strany byly nějakým zneužíváním, hlavně čas navíc.

I přes tyto mírné výhrady ke zneužitelnosti výhod by studentům v podobné situaci, jako je on, vzkázal a doporučil, aby určitě využili čas navíc u přijímacích a jiných zkoušek. Také varuje před rizikem upadnutí do pocitu, že když člověku diagnostikují SPU, tak je automaticky hloupý.

### 7.3 Shrnutí a komentář k rozhovorům

Oba účastníci jsou ve zhruba stejné věkové kategorii, jejich studium je ale diametrálně odlišné. Účastník A studoval po celý svůj život v Česku, studuje humanitně zaměřený obor, kdežto účastník B sice studoval až do konce gymnázia v Česku, ale v současné době studuje v zahraničí, studuje obor zaměřený na management. Jejich zkušenost z nižších stupňů vzdělání byla také poměrně odlišná – účastník A zažíval na prvním stupni základní školy velice negativní reakce vyučujících, posměch ze strany spolužáků, výuka pro něj byla obtížná, ale účastník B takovou zkušenost, co se týče přístupu vyučujících a spolužáků, nemá. Posledně zmiňovaný

také v rozhovoru zmínil svědectví zneužívání výhod spojených s diagnostikovaním SPU, což prvního účastníka u rozhovoru ani nenapadlo. Další výrazný rozdíl spočívá v raném vztahu ke knihám a čtení: účastník A nečetl na prvním stupni téměř vůbec, měl ke čtení odpor, byl frustrovaný tím, jak mu nešlo. Naproti tomu účastník B četl rád, i když se ve výuce čtení potýkal do zhruba druhé třídy s problémy, tuto činnost mu zošklivila až povinnost psát čtenářské deníky od přibližně páté až šesté třídy. Ani jeden v současnosti nečte často beletrii, čtou hlavně oborovou odbornou literaturu a články, ale dalo by se říct, že mají oba minimálně aspoň trochu kladný postoj ke knihám a čtení. Dalšími momenty, které jsou podobné pro oba účastníky, je docházka do pedagogicko-psychologické poradny. Tato zařízení začali navštěvovat v přibližně stejnou dobu během prvního stupně, i když účastník B začal v raném věku navštěvovat také logopedii, nejspíš kvůli pozdějšímu začátku produkce prvních slov. V rodině ani jednoho z obou účastníků se nevyskytuje nikdo další s diagnostikovanou SPU.

Podobné byly také modifikace studia, což je důsledek toho, že oba účastníci základní školní docházku i studium na střední škole realizovali v České republice, tedy prošli určitým obvyklým postupem péče. Oba dostávali od prvního stupně místo diktátů doplňovací cvičení, měli v určitých momentech mírnější hodnocení.

Projevy, které oba účastníci sdílejí, se týkají hlavně pravopisu a grafické stránky psaného projevu, což se dalo vzhledem k diagnózám očekávat. Jedná se hlavně o psaní i/y, s/z, interpunkci. Grafickou stránku písma jako takovou nemáme možnost porovnat kvůli nedostatku materiálů od jednoho z účastníků, ale z rozhovoru je možné usuzovat, že u obou se tyto problémy vyskytovaly – z analýzy uvedené dále v této práci (viz kap. Analýza získaných textů) můžeme vyvodit, že největší problémy účastníka A byly napojování písmen, dodržování rovných řádků, správné realizace určitých písmen, elize nebo naopak epenteze písmen. Z toho, co bylo zjištěno o rukopisu účastníka B, největšími problémy v grafické stránce byly obecná nečitelnost rukopisu, až příliš velká písmena („roztahaný“ rukopis) a nedodržování řádků, v současné době pak ledabylá realizace (písmena splývají do jakýchsi vlnek).

V současném studiu se ani jeden z účastníků nepotýká s většími problémy plynoucími z SPU. Účastník A se naučil s projevy vyrovnávat takovými způsoby, že mu nepůsobí studium výraznější problémy, právě naopak, SPU je pro něj občas až takovým hnacím motorem k sebezlepšování. Na druhou stranu, účastník B nepozoruje úplně potřebu se s SPU nějakým způsobem vyrovnávat, projevy byly téměř eliminovány vnějšími faktory (téměř nepíše ručně, primárním jazykem vzdělávání je angličtina, která pro něj má lehčí pravopis a gramatiku než čeština apod.), takže si ani není jistý, zda se projevy v čase nějak výrazně mění. Z projevu

popsaných v teoretické části můžeme v obsahu i formě rozhovorů pozorovat zejména následující: zhoršené schopnosti soustředění, obtíže ve fonologickém zpracování, deficity v krátkodobé paměti, s tím spojené oslabení schopnosti vědomého řazení, pomalejší tempo čtení, výskyt specifických pravopisných chyb a další.

Zhoršené soustředění se minimálně v dětství projevovalo u účastníka B (nevíme, do jaké míry ve čtení a dnes, ale minimálně během výuky s tím, že v současnosti vynakládá velké úsilí na plné soustředění během výuky), můžeme předpokládat, že i u účastníka A se může v nějaké míře projevovat, vzhledem k jeho přetrvávajícím problémům se čtením (čte pomaleji, čtení vyžaduje větší soustředění, tudíž po nějaké době začne být namáhavější a účastník začne ztrácet pozornost). S fonologickým zpracováním měl od dětství velké obtíže zejména účastník A, u kterého jedním z prvních problémů bylo právě dělení slov na slabiky, pak osvojování cizích jazyků, které mu dělají problém dodnes. S osvojováním cizích jazyků měl problém i účastník B. Deficity v krátkodobé paměti a v plánování jsou do určité míry viditelné hlavně v psaní, ale svou roli pracovní paměť hraje také u čtení (když čteme, je nutné podržet v paměti části věty, které jsme již přečetli, navíc musíme sledovat slovosled, sled myšlenek). Nejvýrazněji se tento deficit nevědomě v průběhu rozhovoru projevovat u účastníka B, který, jak již bylo zmíněno, často odbočoval k jiným tématům nebo nepodstatným informacím (tyto momenty mohou také souviset s oním narušeným plánováním), i když obvykle byl schopen myšlenku smysluplně zakončit. Jistým způsobem s tím také může souviset to, že si tento účastník na některé předměty na základní škole nenosil sešity, nedělal si z nich výpisky, učil se jen tím, že dával pozor v hodinách a tomuto způsobu učení dává přednost dodnes – může být obtížné se soustředit na zpracování mluveného projevu a zároveň se muset soustředit na psaní vlastních poznámek. U účastníka A se pak tento pravděpodobný deficit nejvíce projevovat v raném psaném projevu, kde se často stávalo, že při psaní špatně odhadoval zbývající místo na řádku. U tohoto účastníka také dodnes přetrvává pomalejší tempo čtení, kdežto účastník B tvrdí, že čte normální tempem a nemá se čtením problém (je sporné, nakolik to je pravda, protože se jedná o subjektivní názor účastníka, a není zcela jasné, jaký vliv na jeho tempo čtení má jazyk textu).

Vzhledem k tomu, že SPU nemají jasně vymezené hranice a u každého se mohou projevovat jinak, dalo se očekávat, že u každého účastníka se budou vyskytovat jiné projevy, i přes podobnou diagnózu. I když se s projevy vyrovnávají/vyrovnávali v některých bodech podobně (psaní na počítači, doplňovací cvičení místo diktátů, návštěvy pedagogicko-psychologického centra, čas navíc u určitých zkoušek), můžeme sledovat, že mají každý odlišné nároky a potřeby v akademickém životě.

## 8. Analýza získaných textů

Obsahem této kapitoly budou analýzy konkrétních textů získaných od účastníka A. Ofocené texty jsou obsaženy v seznamu příloh pod příslušným označením uvedeným v závorce za číslem textu.

### 8.1 První stupeň ZŠ

**Text 1** (viz Příloha 6) je chronologicky nejstarší. Bohužel nebylo možné zjistit přesnou dobu vzniku, víme ale s určitostí, že vznikl někdy během 1. stupně ZŠ.

Na první pohled je patrné, že je text psaný tužkou, velkými tiskacími písmeny (u kterých není potřeba napojování písmen ve slově). Tlak vyvíjený na tužku nebyl na všech místech textu stejný, v některých bodech (jako je například grafém *n* ve slově (na) *planetu* v pravém horním rohu) je linie místy světlá, místy tmavá. Některá písmena jsou několikrát obtažena, nejčastěji písmena *o*. Některé části textu jsou psané propiskou/perem (ovšem jenom v horní polovině stránky). Stránka je vlastnoručně nalinkovaná, linie jsou většinou velice hrbolaté a křivé, nejsou od sebe stejně daleko. Nejsou nijak vyznačeny odstavce. Slova, která se na řádek už nevešla, jsou rozdělena, ale ne správným způsobem – tyto případy jsou v textu tři a ani v jednom není slovo správně rozděleno (v prvním případě *kamen-y*, ve druhém *spout-ali* a ve třetím *drojdi-m*), slova nejsou rozdělena podle slabik, ale podle toho, co vše se ještě z toho slova vešlo na řádek. Je sporné, zda se jedná jen o snahu za každou cenu slovo na řádek vměstnat, nebo o chybu v rozdělení slov na slabiky (vzhledem k tomu, že víme, že u účastníka se jako první objevovaly problémy se slabikami, nemůžeme ani jednu z možností úplně zavrhnout).

Text obsahuje nápadné množství svislých rovných čar, kterými jsou naznačeny hranice mezi jednotlivými slovy. Tato dělení se vyskytují hlavně v dolní polovině stránky, kde značí nejspíše snahu o úsporu místa (čára zabírá méně prostoru než mezera mezi slovy). Mezery mezi slovy jsou v této části velmi malé (zhruba od sedmnáctého řádku) v porovnání s mezerami mezi slovy nahoře. Občas se větší mezery vyskytují i mezi písmeny v samotném slově (např. *všech ny*). Interpunkce je úplně vynechána, konce vět nejsou ani naznačeny.

Pokud se blíže podíváme na grafickou úpravu jednotlivých písmen, je hned patrné, že písmena nejsou všechna stejně veliká. Nejmenší jsou zhruba ve třetí čtvrtině stránky, největší pak na horním a dolním okraji. Písmena mají téměř jednotný sklon na pravou stranu, s výjimkou několika písmen (hlavně *a* a *v*). Zvláštností nejsou jen již zmíněná několikrát obtažená *o*, ale také občas se vyskytující ne zcela napojená *k* (tvořená třemi liniemi, které se nedotýkají). Ačkoliv si účastník sám nalinkoval stránku, často části písmen řádkování porušují (zejména

diakritika) – k porušování dochází hlavně v horních částech slov, účastník se evidentně snažil dodržovat vlastní řádky, ale občas mu to „ujelo“ více nahoru, než chtěl. V textu se nachází také opravy a přeškrtačení s náhradami, vždy jsou škrtačena jednotlivá písmena nebo skupiny písmen (např. *stromně – stromech*).

Často jsou ve slovech vynechávána písmena, jedná se hlavně o písmena uprostřed (např. *robty* místo *roboty*, *uslyšla* místo *uslyšela*...) nebo na konci slova (např. *opičk* místo *opičky*, *na planet* místo *na planetě*...). Naopak v některých slovech se objevují nadbytečná písmena – jedná se o pravopisné chyby (*zemně, dvje*) a epentezi *e* u sloves v minulém čase (*vyšeli, začeli*). Velice nápadné jsou také chyby v psaní *i/y*, a to v předponách (*vipustila*), vyjmenovaných slovech (*bi, ozivalo*), slovesech (shoda podmětu s přísudkem – *se opičk ... schovali*). Z pravopisných chyb jsou dále nejčastější záměny hlásek znělých a neznělých (*neš, z velkým, pořát*...), hlavně u předložek *s/z*. Jedinou záměnou, která se netýká znělosti, je ve slově *nanoře*, slovo by mělo být správně napsané *nahoře*. Důvody mohou být dva: velké tiskací *N* se přeci jen mírně v grafické podobě blíží tvaru velkého tiskacího *H*, tudíž potenciálně mohlo dojít k záměně, nebo mohlo jít o vliv předešlého písmene *N*. V textu se vyskytuje také jedna záměna pořadí písmen ve slově: *apk* místo *pak*.

Jedná se o příběh, který evidentně vymyslel sám účastník inspirován filmy (*Planeta opic*). Vyprávění je poněkud chaotické, především kvůli absenci interpunkce, dělení vět a strukturování textu pomocí odstavců. Text neobsahuje téměř žádná osobní nebo ukazovací zájmena (až na tři výskyty akuzativu osobního zájmena *oni* a jeden výskyt ukazovacího zájmena *ty*, které odkazuje k podstatnému jménu *opičky*), velice často se opakují substantiva a jejich přivlastňovací přídavná jména (jméno hlavní hrdinky, *Karolína*, se v textu objevuje celkem sedmkrát, substantivum *opice*, případně deminutivum *opičky* také sedmkrát, *robot* nebo *droid* v různých podobách také sedmkrát).

V textu můžeme pozorovat velice výrazné projevy dysgrafie, některé jevy se dokonce dají řadit k projevům dysortografie. Z projevů dysgrafie jsou nejvýraznější nerovnoměrně vyvíjený tlak při psaní, obtíže při dodržování rovných řádků, měnící se velikost písma (a s tím spojené porušování řádků), občasné nejednotné sklon písma, časté škrtačení a opravy, špatné napodobení grafické podoby písmen v určitých případech (zejména písmeno *k* nebo *y*). Projevy, které by se daly připsat dysortografii, jsou hlavně absence interpunkce a hranic vět, chybné rozdělování slov (můžeme uvažovat o vlivu oslabeného fonemického povědomí), vynechávání písmen nebo naopak vkládání nadbytečných, záměny znělých a neznělých hlásek, jeden případ přesmyku pořadí písmen ve slově. V textu se samozřejmě vyskytuje také mnoho pravopisných

chyb, zejména problémy se psaním i/y, ale je problematické určit, zda se jedná o důsledek SPU, nebo zda text vznikl v době, kdy se s danými jevy ještě účastník během školní docházky neseťkal.

## 8.2 2. stupeň ZŠ

**Text 2** (viz Příloha 7) pochází ze sešitu na přírodopis, je z 6. třídy ZŠ. Jedná se o část zápisků o rybnících a rostlinstvu, které se v rybnících a v jejich blízkosti vyskytuje, text je členěn pomocí nadpisů a bodů s heslovitými zápisky. Kvůli charakteru textu není možné určit, do jaké míry byl samostatnou prací účastníka, je možné, že text byl diktován vyučující nebo opsán z tabule (podobně tak u dalších textů, které jsou zápisky). První část je psaná zelenou propiskou, druhá část modrou. Většinou jsou body zápisků rozlišeny pomlčkami, první dva v zelené části jsou ale realizovány šipkami a dva v modré části pomocí šipek s dvojitou čarou. Na rozdíl od textu z 1. stupně ZŠ je text 2 psaný psacím písmem, hůlkovým písmem jsou psány jen některé nadpisy.

Stránka není nalinkovaná, její rozměr odpovídá sešitu velikosti A4, i přes to je text napsán poměrně rovnoměrně, je možné, že účastník používal linkovanou podložku. V zeleně psané části se pomyslné řádky mírně rozbíhají od sebe, ale jsou stále rovné, ve zbytku textu jsou již paralelní, s klesající tendencí u pravého okraje papíru. Některé části zápisků jsou podtržené, nejedná se o pokus o vlastní řádkování, ale o snahu zvýraznit dané části (podtržené jsou nadpisy a důležité body, jako například nadpis *Rostlinstvo* nebo bod *rozdělení krytosemenných rostlin*). Tlak vyvíjený na propisku nebyl zcela rovnoměrný, ale rozdíly nejsou tak patrné na první pohled. Při bližším zkoumání si lze všimnout, že nejvýraznější a nejtlustší linie jsou na počátcích grafémů (i těch uprostřed slov), ovšem napojovací linie mezi grafémy jsou často slabé, až mizející. V některých případech byla písmena po napsání ještě jednou obtažena (např. grafém *h* ve slově *dlouhé* nebo kulaté závorky v odstavci zápisků o vlastnostech vody, nejpravidelněji je dodatečně obtahována první svislá čára u velkých tiskacích *N* – jedná se o pět dodatečných obtážení u šesti výskytů písmene *N*).

Grafická úprava písmen je na první pohled úhlednější než u textu 1. Písmena jsou přibližně stejně velká, jejich realizace mají relativně ustálenou podobu (i když v některých částech slov lze pozorovat tendenci ke zjednodušení písmen, ke zrychlenému tempu psaní – možným vysvětlením by mohlo být, že zápisky byly pořizovány během výkladu vyučujícího a účastník v některých momentech nestíhal zapisovat podle přednesu – jedná se zejména o některé realizace písmena *k* (např. *tužebník* nebo *kosatec*) nebo slabiky *-ní-* (mezi písmeny *n* a *i* není

rozeznatelné napojení, účastník jen připsal k písmenu *n* další oblouček a udělal nad něj patřičné diakritické znaménko, např. slovo *děložní* nebo *rybníka*, obdobně se vyskytuje i u slabiky *-mi*). Některá slova jsou ovšem napsaná velice nečitelně, jedná se o dva případy, *uhličítý* (počáteční písmeno je téměř napojené na poslední písmeno předešlého slova, celé slovo je napsané zhuštěně a co nejúsporněji) a *bahenní* (slovo je minimálně jednou celé obtažené, ale obtažení není v souladu s původním napsaným slovem pod obtažením). Pravidelně se objevuje nedotáhnutí vrchní části písmen *o*, která tak mají v horní části obloučku mezeru, působí trochu jako velice úzká *u* (např. *vody* nebo *rozvětvená*), podobně jsou občas nedotahovány horní okraje písmen *a* (např. *rybníka*). Písmena jsou většinou napojená, ale jak již bylo řečeno výše, v některých případech přestal být vyvíjen při napojování dostatečný tlak na psací potřebu, takže linka vymizela, zároveň se ale také vyskytují případy, kdy písmena nejsou napojena vůbec a nedá se to připsat na vrub nedostatečnému tlaku, protože linka má čisté zakončení bez gradientu (např. napojení *o* na *s* ve slově *ostřice*, napojení *a* na *t* ve slově *kosatec* nebo napojení *b* na *n* ve slově *rybníka*). Případů přerušení napojení se vyskytuje v textu ovšem podstatně více. Zároveň se v textu vyskytují také případy, kdy sice účastník přestal psát a ukončil linku, ale začal hned v tom samém bodě (nebo v těsné blízkosti) další písmeno, takže slovo působí celistvým dojmem (např. napojení mezi *e* a *n* ve slově *krytosemenných*).

V textu můžeme nalézt tři případy škrtnutí – dva z toho jsou opravy jednotlivých písmen (*největším* → *největší*, *travyny* → *traviny*), jeden je případem škrtnutí a nahrazení celého slova (nejspíš *mají* → *svými*). Můžeme si všimnout také jednoho případu naznačení mezery mezi slovy pomocí svislé čáry, podobně jako v textu 1 – *v|zimě*. Až na tuto výjimku a již zmiňované slovo *uhličítý* jsou slovní celky správně odděleny. Téměř úplně také vymizelo vynechávání písmen, jediný případ vynechaného písmena je ve slově *krytosemenných*, který nejspíš nebude způsoben dysgrafií, ale opomenutím existence přípony *-ných*.

Pokud se zaměříme na gramatické a pravopisné chyby, můžeme si všimnout, že nejvíce se v textu vyskytují chyby v *i/y* (třikrát: *ekosistém*, *travyny*, *umnělí*), dále vložení nadbytečného písmena (*umnělí*). V jednom případě také chybí diakritika (*uzké listy*). Vzhledem k relativně nízkému počtu chyb je možné jejich výskyt odůvodnit několika vysvětleními: může se jednat o chyby z nepozornosti, momenty, kdy účastník potřeboval zvýšit tempo psaní a tak začal také dělat chyby, nebo se jedná o slova, která nebyla napsaná na tabuli.

Zajímavý je poslední řádek textu, jelikož je evidentně psaný ve větším spěchu než zbytek rukopisu a výrazně se od něj liší. Je celý psaný hůlkovým písmem, velikost písmen výrazně kolísá oproti předešlému textu, realizace jednotlivých grafémů jsou výrazně horší (špatně



napsané, jako např. písmeno *a* v *travy*ny, nebo nenapojené jednotlivé části, zejména u *y* a *k*). I když na sebe nejsou hůlková písmena napojená, druhá polovina slova *rybníku* je, jako kdyby účastník ve snaze o úsporu času psaní nezvedl propisku z papíru – písmena jsou napojená v bodech, kde jedno končí a druhé začíná. Tato část je velice podobná písmu textu 1.

**Text 3** (viz Příloha 8) je ze 7. třídy ZŠ, ze sešitu na občanskou výchovu. Jedná se o stranu zápisků o toleranci a problémech v mezilidských vztazích. U prvního nadpisu *Tolerance* jsou obrysy písmen napsané modrou propiskou, u druhého nadpisu *Problémy v mezilid vztazích* je obrys napsaný zelenou fixou, vnitřní část je u obou vybarvená žlutě, žlutou fixou jsou také napsané dva podnadpisy *Netolerantní* a *Nesnášenlivost*, které jsou podtržené zelenou fixou. Zbytek textu je napsán modrou propiskou, hůlkovým písmem. Jednotlivé zápisky jsou odděleny pomlčkami na levém okraji stránky.

Rozměr strany je A4, není nalinkovaná. Řádky se zdají být méně rovné než u textu 2, sklání se postupně směrem k pravé hraně strany buďto nahoru, nebo dolů. Celková úprava je horší než u textu 2, ale nevyskytují se zde téměř žádné přepisy nebo opravy (až na dva případy přeškrtnutí a opravy jednoho písmene ve slovech *rasistická* → *rasisická*, *vlastnic* → *vlastních*). Stále přetrvává obtahování specifických písmen (především velké tiskací *N*, *O* a některé závorky, mimo to jsou obtahovány v některých případech svislé rovné čáry u velkého tiskacího *R*, *B*, *D* a *M*). Vzhledem ke zvolenému stylu písma nejsou písmena ve slovech napojovaná. Objevuje se stále nenapojování linií v rámci jednoho písmene, nejčastěji u *y* (často psané jako svislá čára a nad ní nenapojený háček jako u písmen s touto diakritikou, např. *vytvořit* nebo *gdyž*, můžeme si také všimnout, že v prvním slově druhého nadpisu *Problémy* je sice *y* napojené, ale zelenou fixou napsaný obrys svislou čárou a háček odděluje), *E* (nenapojené horizontální linie, občas až celé posunuté – zdá se, že je vynechána prostřední horizontální linie, ale je jen posunutá výrazně dolů, takže na třetí linku už nezbyvá prostor a je nenapojená, pod zdánlivě ukončeným písmenem, např. *nadřazenosti*, *nebo*), *D* (nedotažená linie obloučku ke spodní straně svislé linie, např. *odlišnému*, *odlišné*), *P* (oblouček nenapojený ke svislé linii, např. *připouštět*, *pochopit*), atd. Specifické je psaní písmene *o*: zhruba v polovině případů (ve 26 z 51 výskytů písmene *o* v tomto textu) není správně napojené zakončení „kruhu“, v lepším případě vzniká *o* s malým ocáskem na levé straně, v horším písmeno připomínající zrcadlově obrácené velké *G*.

Vzhledem k delším úsekům obsažených v jednotlivých bodech zápisků lze sledovat chyby v interpunkci. Na některých místech chybí čárky (např. *i když plně nesouhlasíme necháme druhého... nebo politická, náboženská rasisická*), ve druhém nadpisu chybí tečka po *v mezilid*. V diakritice jsou v textu tři chyby – *nazor* místo *názor*, *jiny* místo *jinyj*, dále ve slově

*nezaměňovat* je háček napsaný nad *o* místo nad *n*. Chyby v pravopise zahrnují elizi (*podajností* místo *poddajností*, *rasisická* místo *rasistická*), také naopak epentezi (*nezaměňovat se lhostejností* místo *s lhostejností*), chyby v psaní *i/y* (*zájmi*), záměnu neznělé hlásky za znělou (*gdyž*, nejspíš ovlivněné asimilací znělosti).

### 8.3 Gymnázium

**Text 4** (viz Příloha 9) pochází z prvního ročníku čtyřletého gymnázia, ze sešitu na biologii. Jedná se o zápisky o třech řádech hmyzu. Je členěný třemi nadpisy (*Řád: škvoři*, *Řád šváby*, *Řád: termiti*) na tři části podle probíraných řádů, každý bod zápisů je vydělen pomlčkou na začátku řádku. Rukopis je psán modrou propiskou, tiskacím písmem, ale oproti předešlým textům psaným tiskacím písmem se zde objevují i malá tiskací písmena, ne pouze velká. Rozměr stránky odpovídá rozměru A4, papír není nalinkovaný, ale pomyslné řádky s písmeny jsou poměrně rovné.

Kromě stále se objevujícího nedotažení napojování tahů v jednotlivých písmenech (stále hlavně *d*, *p*, *o*) je specifické psaní písmen *k*, *e*, *r*, *ř*. U písmene *k* se sice již dotýkají šikmé linie navzájem, ale nedotýkají se svou „špičkou“ vertikální linie, jsou s ní spojené dolní části (tvoří tvar | < s tím, že ze spodní části „zobáčku“ vede spojení se svislou čarou) – dojde tak k tomu, že vznikne písmeno, které připomíná tvarem velké tiskací L s horizontální čarou na pravé straně (z celkových 24 výskytů je takových případů 21). Dále písmeno *e* je ve 31 z 57 výskytů realizováno jako písmeno, které vzhledem připomíná něco na pomezí velkého tiskacího *B* a *G* (případně zcela připomíná velké tiskací *G*, např. ve slovech *pigmentace* nebo *šváb obecný*, varianta připomínající něco mezi *B* a *G* je např. ve slovech *řízený* nebo *receptory*), ve 23 případech realizováno jako vertikálně proškrtnuté *o* (např. *černé zbarvení*, *nad zemí*, *podzemí*) a pouze ve třech případech je realizováno ve formě *e*. Písmena *r* a *ř* jsou ve 29 ze 43 případů výskytu realizována až téměř jako písmeno *v* (v některých případech je lze od sebe odlišit pouze díky kontextu zbytku slova, např. *pár křídel*, *rus*, *škvoři*).

V textu se vyskytuje sedm případů škrtnutí, buď jako oprava celého slova, nebo jednoho písmene (např. celé slovo *proměněný* → *přeměněný*, písmeno *d* ve slově *aktivida* → *aktivita*). Vzhledem ke zkratkovitosti zápisů se nevyskytují chyby v interpunkci, ale můžeme si všimnout jedné chyby v diakritice (chybějící diakritika u písmene *š* ve slově *světloplasi*). Z pravopisných chyb je to užití *šváby* místo *švábi* ve druhém nadpisu, záměna *d* za *t* ve slově *aktivida* (ačkoliv to samé slovo je napsané v následujícím řádku správně).

**Text 5** (viz Příloha 10) je také ze sešitu na biologii, z posledního ročníku čtyřletého gymnázia. Jedná se o výpisky o krytosemenných rostlinách. Rozměr strany je opět A4, stránka není linkovaná. Text je členěn pomocí nadpisů, které jsou podtrhané, stejně tak jsou rovnou čarou podtržené i některé části, které bylo potřeba pro přehlednost vyčlenit, jednotlivé body jsou odděleny pomlčkou. Na psaní byla použita černá propiska.

Tlak vyvíjený na propisku byl ve všech místech textu víceméně stejný. Na první pohled má písmo daleko výraznější sklon na pravou stranu než u ostatních textů, stejně jako u textu 4 je psáno tiskacím písmem s rozlišením malých a velkých písmen. Kromě přeškrtavání a různých rozlišených odstavců je rukopis doplněn nakreslenými obrázky (hlava dinosaura, různé abstraktní čáry v dolní levé části strany, nejspíš se jedná o kresbičky z nudy). Škrtnutí se v textu vyskytuje více případů, většinou není úplně čitelné, co mělo být opraveno.

I když strana není nalinkovaná, pomyslné řádky jsou dodržovány relativně rovné (s výjimkou některých podtrhování – můžeme odhadovat, že rovnější čáry byly vedeny rychlejším pohybem, kostrbatější spíše pomaleji), velikost písma je poměrně konstantní. Podobně jako u předešlých textů jsou nejvýraznější problémy s napojováním linií v jednotlivých písmenech a se správnou realizací určitých písmen (*k*, *e*, *r/ř*). Nejčastěji jsou linie nenapojené opět u písmen *p* (např. *proměnlivý*), *o* (např. *okolo*), nedotahování linií se objevuje také u *g* (*generativní*). Co se týče realizací *k*, *e* a *r/ř*: písmeno *k* je realizováno výše popsaným chybným způsobem ve dvou případech z 39 celkových výskytů (v obou instancích se jedná o veliké tiskací *K* v nadpisech *Krytosemenné rostliny* a *Květ*), písmeno *e* v 15 případech (realizace připomínající písmeno *B*, např. *volné*) a ve 41 případech (realizace připomínající obrácené *G* nebo proškrtnuté *o*, např. *barevné*, *srostlé*) z 57 výskytů, písmena *r* a *ř* v 17 z 27 výskytů (např. *corolla*, *uzavřeny*).

V textu se nevyskytují chyby v interpunkci, ani chyby v diakritice. Jediné dvě chyby jsou ve slovech *uzavřeny* (místo *uzavřena*, chybná koncovka pro plurál středního rodu) a *samíčí* (nesprávná kvantita vokálu). Vzhledem k ojedinělosti chyb se nejspíš jedná o chyby z nepozornosti.

#### 8.4 Závěr analýz textů

Na textech účastníka A byly demonstrovány typické projevy dysgrafie popsané v kapitole 1.3. Jedná se především o nesprávné psaní určitých písmen, chyby v jejich napojování, zpočátku neúhlednost rukopisu a nedodržování řádků, také specifické pravopisné chyby, jako jsou chyby v psaní *i/y*, *s/z*, chybějící diakritika, jinak také záměna znělých a neznělých hlásek. Je ovšem

těžké určit, zda se u některých chyb (hlavně psaní *i/y*) jedná o opravdové chyby nebo jsou způsobeny neznalostí. Z diachronního hlediska můžeme pozorovat postupné ubývání pravopisných chyb, které se v textech napsaných v pozdějším věku vyskytují pouze ojediněle. Vzhledem k ojedinělým, nesystematickým výskytům u textů ze staršího věku účastníka můžeme předpokládat, že se jedná minimálně u nich nejspíš o chyby z nepozornosti, které jsou také jedním z projevů dysgrafie. Jak již bylo popsáno, přetrvávají některé osvojené nesprávné způsoby psaní písmen, zejména *k, e, r, o*. Vyskytují se napříč texty v relativně ustálené podobě, převažují nad správnými realizacemi jednotlivých písmen, a i když nemáme k dispozici vzorky rukopisu účastníka ze současné doby, je na místě se domnívat, že budou realizovány velice podobným způsobem (z rozhovoru vyplývá, že účastník se v době studia na gymnáziu a vysoké škole nesnažil zásadně změnit styl písma). V současné době už se bude jednat spíš o naučené návyky než o primární projevy dysgrafie, o které se mohlo jednat u starších textů.

V průběhu rozhovoru byl účastník několikrát dotazován, jakých chyb si ve svém písemném projevu všiml, v minulosti i v současnosti. Jako nejčastější uvedl chybné psaní *i/y* (hlavně ve shodě podmětu s přísudkem), *s/z* (především v předponách), špatné umístění interpunkce nebo její vynechávání, vynechávání písmen (zejména vynechávání koncovek, ale občas i písmen uprostřed slov). Uvedl, že jedním z prvních problémů bylo dělení slov na slabiky, ale nevztahoval to k psanému projevu. Všechny tyto chyby se ve vybraných textech vyskytovaly, účastník si je nejspíš zapamatoval proto, že byly nejnápadnější a pro něj nejdůležitější. Dále se v textech ale objevovaly další typy chyb, na které si účastník nevzpomněl. Jedná se především o úpravu textu a úpravu realizace konkrétních písmen – několikrát obtažená písmena (hlavně se týká *o*), nejednotná velikost (zejména u nejstaršího textu), chybné realizace písmen (viz 4.4, jedná se hlavně o písmena *k, r, e, o*), nedodržování řádků (týká se opět hlavně nejstaršího textu), vynechávání mezer mezi slovy nebo naopak vložení mezery doprostřed slova. U některých jevů tohoto typu si účastník nemusel vůbec uvědomit, že se jedná o chyby, hlavně v rámci úpravy textu a písmen. V textech se také ale objevují jevy, které již rozhodně chybami jsou – vkládání nadbytečných písmen, zaměňování znělých a neznělých (nejen *s/z*, ale také např. *t/d*), zaměňování pořadí písmen ve slově (i když toto se objevilo pouze jednou v nejstarším textu), chybící diakritika.

## Diskuse

Cílem bakalářské práce bylo nastínit a následně demonstrovat projevy dyslexie, dysortografie a dysgrafie u studentů vysokých škol. Projevy a s nimi pojící se zkušenosti účastníků byly demonstrovány jednak v polostrukturovaných rozhovorech, jednak v analýzách textů od účastníka A. Výzkum byl realizován kvalitativně, se zaměřením na vývoj projevů, vnitřní prožívání účastníků, vnímané překážky ve studiu, zda je dostupná podpora ze strany školy adekvátní apod.

Podobné kvalitativní výzkumy byly realizovány v jiných bakalářských a diplomových pracích, např. Polešenský 2010,<sup>107</sup> Lázničková 2022<sup>108</sup> nebo Martínková 2023,<sup>109</sup> které se ale věnují hlavně specifickým poruchám učení jako celku. Jedná se především o práce vznikající na pedagogicky nebo psychologicky zaměřených oborech, kde jsou v popředí zájmu především didaktika, reedukace nebo prožívání studentů jako takové. Hlavní přínos této práce tedy spočívá v odlišném, jazykovém přístupu, zaměřeném na jevy týkající se českého jazyka, na které účastníci naráží nejen ve výuce, ale i v každodenním životě. Přidanou hodnotou je analýza textů, jenž se také zaměřuje na jazykovou rovinu projevů vybraných SPU.

Práce je limitována malým počtem účastníků, výsledky výzkumu jsou sice přínosné, avšak není možné je zobecnit. Její charakter je explorační, nabízí otázky pro budoucí výzkumy týkající se zejména vývoje projevů a jejich manifestací v psaných textech. Možným dalším výzkumem by mohl být posun ke kvantitativním metodám, např. srovnávání vzorků textů z určeného období od většího množství účastníků. Dalším limitem je vysoce subjektivní charakter rozhovorů – informace převzaté od účastníků není možné nijak ověřit, což je problematické také s ohledem na to, že rozhovor se týká mimo jiné informací z raného dětství a školní docházky (vzpomínky účastníků mohou být časovým odstupem zkreslené, nebo si účastník některé informace nemusí pamatovat, to se týká hlavně prvních projevů SPU). Řešením by mohla být realizace dalších rozhovorů s rodiči, případně pedagogy, s následným porovnáním získaných informací, ale pro potřeby bakalářské práce se jedná o příliš náročný a obsáhlý úkol. Stejně tak je obtížné jen přibližná data poskytnutých textů – u prvního není známá konkrétní data, u ostatních je zaznamenáno alespoň období vzniku (stupeň školní docházky). Toto by mohlo být překážkou i

---

<sup>107</sup> POLEŠENSKÝ, Jakub. *Specifické vývojové poruchy učení u studentů vysokých škol*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Ústav speciálněpedagogických studií. 2010.

<sup>108</sup> LÁZNIČKOVÁ, Andrea. *Obraz specifických poruch učení u vysokoškolských studentů*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. 2022.

<sup>109</sup> MARTÍNKOVÁ, Klára. *Podpora studentů se specifickými potřebami na vysoké škole*. Diplomová práce. Pardubice: Univerzita Pardubice. Filozofická fakulta. 2023.

pro budoucí výzkumy psaných textů, jelikož není mnoho lidí, kteří by uchovávali své domácí úkoly nebo zápisky z nižších stupňů školní docházky, ještě ke všemu s daty vzniku.

Výsledky práce se do jisté míry shodují s odbornou literaturou. U účastníků zjištěné projevy současné i minulé se s těmi popsanými v literatuře shodují, jak je popsáno výše v příslušných oddílech praktické části práce (viz 3.3 a 4.4). Konzistentní s literaturou jsou projevy nedostatků ve fonematickém povědomí (zvláště u účastníka A, u kterého vůbec první projevy byly problémy s rozkládáním slov na slabiky), specifické chyby (u obou účastníků psaní i/y, s/z, ve vybraných textech účastníka A pak např. záměny písmen s podobnou grafickou podobou), obtíže při výuce cizích jazyků (u obou účastníků, účastníkovi A dělala problém zejména angličtina, dokonce zkouška z angličtiny na úrovni B2 byla zatím jediná zkouška na vysoké škole, před kterou si zažádal o čas navíc, pro účastníka B byla problematickým jazykem němčina), zhoršená pozornost (hlavně u účastníka B). Naopak účastníky uvedené současné emoční prožívání se s informacemi uvedenými v odborné literatuře mírně rozchází: ani jeden z účastníků nezažívá výraznější sekundární projevy SPU (jako je stres, frustrace, snížené sebevědomí atd.), pouze určité mírnější formy, které nelimitují v každodenním životě (např. účastník A se spíše vyhýbá hlasitému čtení plakátů před přáteli z mírné nervozity, že by je náhodou přečetl špatně, ale nemá to na jeho psychiku negativní vliv).

## Závěr

V teoretické části práce byly představeny definice vybraných specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), jejich projevy, stručně shrnuta diagnostika a terapie u mluvčích českého jazyka napříč různými věkovými skupinami. Byly nastíněny možnosti podpory studentů se zaměřením na podporu nabízenou studentům Univerzity Karlovy, vzhledem k tomu, že řešitelka bakalářské práce je sama studentkou této univerzity.

Praktická část vyobrazila konkrétní zkušenosti dvou studentů vysokých škol, kterým byla diagnostikována SPU, konkrétně u účastníka A dyslexie s dysgrafií, u účastníka B kombinace dysortografie, dysgrafie, dvojí výjimečnosti a výkyvů pozornosti. Dále byly analyzovány vybrané texty účastníka A z různých období školní docházky, které tak vytváří názornou ilustraci vývoje projevů dyslexie i dysgrafie a výskytu specifických chyb v písemném projevu, ukazují na přetrvávající tendence v účastníkově písemném projevu. Porovnáním informací získaných z obou celků s informacemi z odborné literatury bylo zjištěno, že informace získané od účastníků jsou vcelku konzistentní s informacemi v odborné literatuře, a to nejen na úrovni vyskytujících se projevů, ale také na úrovni diagnostiky a proběhlé reedukace, což je způsobené tím, že oba účastníci absolvovali základní školní docházku v České republice, tedy ve stejném školním systému.

Výzkum v praktické části je přínosný zejména zaměřením na SPU, které se týkají jazyka, a svou orientací na jazykovou oblast vztaženou na český jazyk. Nabízí ucelený pohled na vývoj projevů a prožívání respondentů. Zároveň je výzkum ale limitován malým počtem účastníků, nemožností ověřit získané informace, neproveditelností přesné datace a subjektivním hlediskem účastníků.

## Seznam použitých zdrojů

Centrum Carolina – UK Point. *Evidence studentů*. Online. Praha: Centrum Carolina. © 2024. Dostupné z: [Evidence studentů - Centrum Carolina – UK Point \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].

Centrum Carolina – UK Point. *Jak získat podporu při studiu podle vašich potřeb*. In: Centrum Carolina – UK Point. Průvodce studiem se specifickými potřebami na UK. Online. 2023/2024. Dostupné z: [CC-192-version1-cuni\\_pruvodce\\_pro\\_uchazece\\_a\\_studentsy\\_se\\_specifickymi\\_potrebami\\_na\\_uk\\_web\\_znakov.pdf](#) [cit. 2024-03-29].

Centrum Carolina – UK Point. *Jaké služby můžete během studia využívat*. In: Centrum Carolina – UK Point. Průvodce studiem se specifickými potřebami na UK. Online. 2023/2024. Dostupné z: [CC-192-version1-cuni\\_pruvodce\\_pro\\_uchazece\\_a\\_studentsy\\_se\\_specifickymi\\_potrebami\\_na\\_uk\\_web\\_znakov.pdf](#) [cit. 2024-03-29].

Centrum Carolina – UK Point. *Kontaktní osoby na fakultách*. Online. Praha: Centrum Carolina. © 2024. Dostupné z: [Kontaktní osoby na fakultách - Centrum Carolina – UK Point \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].

Centrum Carolina – UK Point. *Modifikace přijímacího řízení*. Online. Praha: Centrum Carolina. © 2024. Dostupné z: [Modifikace přijímacího řízení - Centrum Carolina – UK Point \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].

Centrum Carolina – UK Point. *Specifické potřeby*. Online. Praha: Centrum Carolina. © 2024. Dostupné z: [Specifické potřeby - Centrum Carolina – UK Point \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].

Centrum Carolina – UK Point. *Úkoly kontaktních osob*. Online. Praha: Centrum Carolina. © 2024. Dostupné z: [Úkoly kontaktních osob - Centrum Carolina – UK Point \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].

Centrum Paluba. *Kdo je studující se specifickými potřebami?* Online. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. © 2015. Dostupné z: [Kdo je studující se specifickými potřebami? | \(cuni.cz\)](#) [cit. 2024-03-29].



Český statistický úřad. *Obyvatelstvo*. Aktualizováno dne 18.3. 2024. Dostupné z [Obyvatelstvo | ČSÚ \(czso.cz\)](#) [cit. 2024-04-07].

gdi, s.r.o. *Jazyková zkouška DSD I*. Jazykovezkousky.cz. © 2011. Dostupné z: [Jazyková zkouška DSD I \(jazykovezkousky.cz\)](#) [cit. 2024-02-15].

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3. S. 175.

KREJČOVÁ, Lenka. *Dospělí s dyslexií*. Psychologie pro praxi. Online. 2010, roč. 45, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [PPP 1-2 2010 04 Krej.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-04]. S. 45–55.

KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2. S. 248.

KULHÁNKOVÁ, Eliška, MÁLKOVÁ, Gabriela. *Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti*. E-psychologie: elektronický časopis ČMPS. Online. 2008, roč. 2, č. 4. ISSN 1802-8853. Dostupné z: [kulhankova\\_etal.pdf \(e-psycholog.eu\)](#) [cit. 2024-04-24]. S. 24–37.

LÁZNIČKOVÁ, Andrea. *Obraz specifických poruch učení u vysokoškolských studentů*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. 2022.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X. S. 269.

MARTÍNKOVÁ, Klára. *Podpora studentů se specifickými potřebami na vysoké škole*. Diplomová práce. Pardubice: Univerzita Pardubice. Filozofická fakulta. 2023.

MILLOVÁ, Katarína. *Mladá dospělost*. In: BLATNÝ, Marek. *Psychologie celoživotního vývoje*. Online. Praha: Karolinum. 2017. Dostupné z: [Psychologie celoživotního vývoje \(ebsohost.com\)](#) [cit. 2024-03-07]. S. 117–134.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024*. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a výchovy. Online. © 2024 Sekce informatiky, statistiky a analýz MŠMT. Dostupné z: [Statistická ročenka školství - 2023/2024 - výkonové ukazatele \(msmt.cz\)](#) [cit. 2024-04-07].

Národní ústav pro vzdělávání. *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob*. Online. © 2011-2022. Dostupné z: [Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob, Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(npi.cz\)](#) [cit. 2024-03-22].

Národní ústav pro vzdělávání. *Doporučené nástroje pro PPP*. Online. © 2011-2022. Dostupné z: [Doporučené nástroje pro PPP, Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(npi.cz\)](#) [cit. 2024-04-06].

Národní pedagogický institut České republiky. *Dysgrafie*. Online. Metodický portál RVP.CZ. 2011, 28.7. 2011. Dostupné z: [Wiki - Wiki \(rvp.cz\)](#) [cit. 2024-04-30].

Národní pedagogický institut České republiky. *Lateralita*. Online. Metodický portál RVP.CZ. 2011, 12.9. 2011. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/L/Lateralita](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/L/Lateralita). [cit. 2024-04-09].

Národní ústav pro vzdělávání. *Mladší školní věk*. Online. © 2011-2022. Dostupné z: [mladsi\\_skolni\\_vek \(npi.cz\)](#) [cit. 2024-04-06].

Národní ústav pro vzdělávání. *Vymezení nadání, charakteristiky nadaných a dvojí výjimečnost*. Online. © 2011-2022. Dostupné z: [Vymezení nadání, charakteristiky nadaných a dvojí výjimečnost, Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(npi.cz\)](#) [cit. 2024-02-15].

NICOLSON, Rod. *Developmental dyslexia: The bigger picture*. In: Elliott, Julian a Nicolson Rod. *Dyslexia: developing the debate*. London: Bloomsbury Academic. 2016. Online. Dostupné z: [Dyslexia : Developing the Debate \(ebSCOhost.com\)](#) [cit. 2024-04-07]. S. 5–72.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 3. rozšířené a opravené vydání. 2001. ISBN 80-7178-570-9. S. 333.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2. S. 238.

POLEŠENSKÝ, Jakub. *Specifické vývojové poruchy učení u studentů vysokých škol*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Ústav speciálněpedagogických studií. 2010.

ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5., s. 603.

ŠPAČKOVÁ, Klára. *Dyslexie: Narušení čtenářských dovedností v oblasti dekódování i porozumění textu?* Psychologie pro praxi. Online. 2016, roč. 51, č. 1. ISSN 1803-8670. Dostupné z: [4504 PPP 1-2 2016.indd \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2023-12-17]. S. 95–107.

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*. MKN-10. Online. ©2021. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81> [cit. 2023-11-10].

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. 2022. Online. Dostupné z: [Bookport – On-line knihovna pro každého | Bookport - Vývojová psychologie](#) [cit. 2024-03-22]. S. 1756.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku*. Metodický portál RVP.CZ. Online. Dostupné z: [Odborný článek: Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku \(rvp.cz\)](#) [cit. 2024-04-09].

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie u studentů vysokých škol*. Psychologie pro praxi. Online. 2012, roč. 47, č. 1. Dostupné z: [PPP 1-2 2012 05 Z.pdf \(karolinum.cz\)](#) [cit. 2024-03-18]. S. 49–64.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd., přeprac. a rozšíř. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1. S. 263.

## Seznam příloh

### **Příloha 1: Informovaný souhlas pro účastníka**

#### **Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních dat**

Vážený pane, Vážená paní,

děkuji za Váš zájem účastnit se výzkumu v rámci mé bakalářské práce s názvem *Vybrané specifické poruchy učení u studentů vysokých škol*, která vzniká na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. V souladu s etickými zásadami realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s účastí.

V případě jakýchkoliv dotazů mě můžete kontaktovat na e-mailové adrese uvedené níže. Ještě jednou děkuji za Vaši ochotu a čas.

Michaela Hájková

E-mail: miss39@seznam.cz

#### Informace o výzkumu:

Výzkum v rámci bakalářské práce se bude soustředit na vybrané specifické poruchy učení (zejména dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Cílem je zjistit, jak specifická porucha učení (dále jen SPU) ovlivňuje Vaši zkušenost s vysokoškolským studiem (např. současné projevy SPU, jak se s SPU v současné době během studia vyrovnáváte a jaké metody k tomu používáte) a jakou podobu má SPU u konkrétních vysokoškolských studentů. Součástí bude také krátké shrnutí minulých zkušeností (např. rané projevy SPU, zkušenosti z nižších stupňů škol). Rozhovor bude doplněn analýzou vzorků psaných textů účastníka z nižších stupňů škol a současného studia, pokud je můžete a chcete poskytnout.

Metodou výzkumu bude polostrukturovaný rozhovor výzkumníka a účastníka. Rozhovor se bude odvíjet podle předem stanovených okruhů, v rámci kterých Vám bude výzkumník pokládat otázky. Z rozhovoru bude pořízen zvukový záznam a nahrávka dále zpracována pro účely výzkumu, všechny Vámi poskytnuté informace budou anonymizovány. Nahrávka nebude

nikde zveřejněna (případně pouze přepsané anonymizované vybrané úseky), po dobu vypracovávání bakalářské práce bude uložena u výzkumníka (mě, Michaely Hájkové) a po úspěšné obhajobě smazána. Účast na pořizování audio záznamu je zcela dobrovolná.

U poskytnutých vzorků textů budou analyzovány jak vnější, tak vnitřní znaky textu. Texty budou plně anonymní, jejich poskytnutí je dobrovolné. Zapůjčené texty Vám budou navráceny po pořízení fotokopií pro účely práce. Ty budou dále uchovávány stejným způsobem jako audio záznam rozhovoru a po úspěšné obhajobě smazány. S Vaším souhlasem mohou v bakalářské práci být reprodukovány ukázky z Vašich textů ve formě fotokopie.

#### Informace o účastníkovi výzkumu:

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Mateřský jazyk:

E-mail:

#### Prohlášení:

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby /příp. svého dítěte/ v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytuji bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z

výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován;

c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytují dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazují se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Dne:

Podpis:

## Příloha 2: okruhy rozhovoru (delší verze)

### Okruhy: Vybrané specifické poruchy učení u studentů VŠ

- Minulost – popis, reflexe
  - první registrované projevy SPU: čeho si začal všimnout dotazovaný, rodiče, okolí?
  - **diagnóza, styk s odbornými pracovišti**
  - spolupráce s vyučujícími a jejich přístup
  - reakce a chování rodičů
  - modifikace, postupy výuky, nácviky a strategie, trénink
  - osvojování čtenářských dovedností, psaní, pravidel jazyka
  - osvojování druhého jazyka
  - užívání pomůcek
  - problémy ve škole i mimo ni: učení, vrstevníci a sociální vztahy, vztah ke čtení a knihám
  - prožívání: situace ztížené vlivem SPU, stres, SPU jejich očima tehdy x nyní

Doplňující otázky: **Měl/a jste v dětství nějaké problémy s mluvením, např. s vyslovováním určitých hlásek nebo skupin hlásek (případně, máte stále)? Má někdo z Vašich příbuzných také diagnostikovanou SPU?** Jak zpětně hodnotíte přístup pedagogů? Co Vám dělalo největší problém při osvojování mateřského jazyka? Prožil/a jste v souvislosti s SPU problémy ve třídním kolektivu?

- Současná situace – charakteristika, popis
  - demografické údaje: ročník studia, obor, pohlaví, věk, L1
  - projevy SPU: jak se v současné době SPU projevuje?
  - Běžný život: reklamy, titulky u filmů...
  - současné studium: modifikace studijních povinností, obecné zvládnání studia
  - metody vyrovnávání se s SPU – maskování (známý x neznámý text, který nejde dopředu odhadovat)
  - podpora rodiny

Doplňující otázky: Jak hodnotíš adekvátnost umožněných modifikací studijních povinností? Vyhledal jsi/Vyhledáváš v průběhu studia odborné pracoviště kvůli SPU? Máš mezi kolegy v oboru známé, kterým také byla diagnostikována SPU?

- Současná situace – reflexe
  - sebereflexe: vnímání SPU u své osoby
  - vliv SPU na výběr oboru
  - metody vyrovnávání se s SPU: dříve vs. nyní, využívání pomůcek?
  - zhodnocení vývoje projevů SPU
  - co dělá v současné době největší problém v souvislosti s SPU
  - písemný a ústní projev: mezi vrstevníky, v neformálním prostředí vs. v akademickém kontextu, na formální půdě
  - chování ze strany pedagogů a vrstevníků
  - setkávání se s předsudky?

- současný vztah ke knihám a čtení: jak často čte, kolik knih za semestr průměrně přečte, nároky studia na čtení, náročnost textů...
  - ✓ v jakém jazyce nejčastěji čtou knihy
  - ✓ odborné texty, jaké žánry nejčastěji a nejraději
  - ✓ v současné době největší problémy, které se týkají čtení v mateřském jazyce (češtině)
- prožívání – vztah k SPU, vliv na kvalitu života, stres...
  - ✓ stresové situace, kdy je potřeba rychle reagovat na psaný text nebo rychle produkovat psaný text
  - ✓ jak se psaný text liší, pokud má na psaní mnoho času x pokud musí text produkovat rychle
  - ✓ zažívá v nějakých situacích stres v souvislosti s SPU?
- doporučení/rady pro ostatní (studenti, rodiče studentů x mladších dětí, pedagogům...)

Doplňující otázky: Jak hodnotíš efektivitu tebou současně užívaných metod vyrovnávání se s SPU? Jak hodnotíš komunikaci s pedagogy, zejména písemnou? Pokud máš na výběr, jaký způsob komunikace upřednostňuješ? Víš, na koho se v případě problémů se studiem obrátit? Stalo se to už někdy?



### **Příloha 3: okruhy rozhovoru (zkrácená verze pro účastníky)**

#### **Okruhy: Vybrané specifické poruchy učení (SPU) u studentů VŠ**

- **Minulost – popis, reflexe**
  - první registrované projevy SPU
  - diagnóza, odborná pracoviště
  - spolupráce s vyučujícími a jejich přístup
  - reakce a chování rodičů
  - modifikace, postupy výuky, nácviky a strategie, trénink
  - osvojování mateřského jazyka
  - osvojování druhého jazyka
  - problémy ve škole i mimo ni: učení, vrstevníci a sociální vztahy, vztah ke čtení a knihám
- **Současná situace – charakteristika, popis**
  - Studijní obor, rok studia
  - současné studium: modifikace studijních povinností, obecné zvládnání studia
  - projevy SPU: jak se v současné době SPU projevuje?
  - metody vyrovnávání se s SPU
  - případné rozdíly mezi projevy SPU v předešlém životě vs. nyní
  - podpora rodiny, podpora ze strany VŠ?
- **Současná situace – reflexe**
  - sebereflexe: vnímání SPU u své osoby
  - vliv SPU na výběr oboru
  - metody vyrovnávání se s SPU: dříve vs. nyní
  - zhodnocení vývoje projevů SPU
  - co dělá v současné době největší problém v souvislosti s SPU
  - písemný a ústní projev: mezi vrstevníky, v neformálním prostředí vs. v akademickém kontextu, na formální půdě
  - chování ze strany pedagogů a vrstevníků
  - setkávání se s předsudky
  - současný vztah ke knihám a čtení
  - prožívání – vztah k SPU, vliv na kvalitu života...
  - doporučení/rady pro studenty v podobné situaci, rodiče

#### **Příloha 4: přepis rozhovoru s účastníkem A**

[Pozn. výpovědi účastníka jsou zaneseny kurzivou, výpovědi autorky práce normálním písmem]

Můžeme začít s těmi demografickými údaji nejdřív... Potřebovala bych vědět, kolik ti je let, jaký obecně studuješ obor a ročník studia.

*Tak je mi 21, studuju [název oboru] třetím ročníkem na [jméno fakulty].*

A tvůj mateřský jazyk je čeština?

*Čeština.*

Mimo ni ovládáš ještě jaké jazyky, na jaké úrovni tak?

*Mimo ní angličtinu na B2 asi a jako němčinu pasivní čtení nebo nějakou pasivní znalost němčiny... Tak na A2, bych řekl. Ale to je asi dobrý.*

Teď bych se chtěla zeptat na nějakou první otázku k té minulosti, a to bych se tě chtěla zeptat na období první školní docházky – jaké byly nějaké úplně první projevy SPU, které víš, že například tvoje rodina nějak zaregistrovala, nebo byly zaregistrované na tom školním pracovišti?

*No... Já jsem neuměl číst moc, jakože mi fakt dělaly problém písmenka. Ostatní už nějak zvládali čtení a já jsem to pořád nějak nedával.*

A to bylo to první, co se týče školy?

*To bylo jako jedna z mnohých problémů, zároveň jsem neuměl moc dobře psát, jakože mi to vlastně dělalo problémy taky, byl jsem extrémně demotivovaný. Moc jsem se učit nechtěl z těchto důvodů a ta odezva jakoby od školy nebyla úplně ideální, protože v podstatě moje třídní říkala, že jsem líný a že bych prostě... Že mě prostě musí naučit číst, že mě mamka musí naučit číst, že je to moje chyba. Vlastně to školní prostředí dávalo za vinu mně a mojí lenosti a byla to vlastně moje mamka, která se mnou došla na speciální pracoviště.*

Takže ti pedagogové vlastně potom, co si začali všimnout, že se něco takového děje, s tebou nijak nepracovali a přikládali to té lenosti, nějak ti nemodifikovali ty úkoly?

*Ne, ne, jakoby ne v tom základu, na začátku to bylo tak, že to vlastně nikdo moc neřešil a říkali mi, že se musím víc snažit v podstatě – já si to zas tak dobře ale nepamatuju, to mi říkala mamka a moje mamka vyloženě si musela vybojovat, abych já dostal speciální opatření v té škole.*

Ještě se trochu vrátím, když tam tedy potom byly ty neshody s tou školou a tvou mamkou, ta komunikace probíhala přímo, nebo skrze nějaké specializované pracoviště?

*To si přesně nepamatuju, ale vím, že mamka tam přišla prostě s nějakým papírem z pedagogicko-psychologické poradny, a řekla, že to musí prostě nějak upravit. Ale reálně, kdybych měl říct, kdy se začala nějak ta výuka upravovat, tak to bylo až na druhém stupni. První stupeň byl takovej hrozně krušnej, angličtinářka mi i řekla, že prostě takhle to nedám, že na tom druhém stupni tu angličtinu nezvládnou, takže až na tom druhém stupni začly pořádně, ty úpravy.*

Takže nějak kolem toho druhého stupně jsi dostal i nějakou oficiální diagnózu?

*Od školy mám pocit, že jsem nedostal žádnou diagnózu, ale od těch speciálních center už na začátku mi byla diagnostikována dyslexie.*

Můžeš ještě prosím říct přesně jaká teda byla ta diagnóza?

*Ta dyslexie a ještě se kdyžtak podívám do zprávy. [poznámka: podle zprávy dyslexie a dysgrafie]*

Docházel jsi pak na druhém stupni na nějaká speciální pracoviště, nebo spolupracovali jste pak s nějakými s tvou mamkou?

*Já jsem docházel, tuším, každý týden skoro do nějaký speciální poradny, kde mi radili s tím, jak je možný vstřebávat ty informace, ale nějakými jinými způsoby, měli tam třeba nějaký písek, do kterýho se dalo psát, měli tam takový ty speciální záložky, který dyslektici používají, aby se neztratili v tom textu, přiznám se, že úplně nevím, co všechno tam se mnou dělali, ale docházel jsem tam pravidelně.*

A když jsi tam začal takhle docházet pravidelně a začali jste s tím takhle pracovat, začal jsi si třeba postupně všimnout nějakého zlepšení? V rámci toho vztahu ke škole, výuce čtení a psaní?

*No, na začátku jsem s tím strašně bojoval a já jsem... Asi jo, asi jsem byl míň demotivovanej, tím, že třeba už ve třetí třídě jsem měl nějaký upravený diktáty, nebo myslím, že už ve třetí třídě, měl jsem místo diktátu doplňovačku. A tak jsem neměl z každýho diktátu třeba čtyřku, ale trojku.*

*A tak to bylo asi v něčem dobrý, že jsem neviděl celý přeškrtný diktát, ale měl jsem jenom ty části... Asi ano, asi jsem potom byl motivovanější nějak studovat.*

Vrátím se ještě trochu k prvnímu stupni, pamatuješ si, že bys měl nějaké problémy s mluvením, například s vyslovováním nějakých hlásek nebo slabik třeba? Třeba dětem dělá často problém vyslovování r.

*Chodil jsem k logopedce, myslím, že jsem měl problém s ř a r, ale nebylo to nějak šílený problém, jenom pár měsíců.*

Pamatuješ si, kdy zhruba to bylo?

*Ne, to asi nevím.*

Má někdo ze tvého okruhu příbuzných také diagnostikovanou SPU, konkrétně teda tu dyslexii?

*Ne, nemá, ale můj mladší brácha, tam je podezření že ji má, ale nemá ji diagnostikovanou, ale jinak z rodiny vlastně nikdo.*

A na tom druhém stupni se nějak změnilo chování vyučujících vůči tobě?

*Na tom druhém stupni byli ti učitelé mnohem víc edukovaný o tom, hlavně moje třídní, co to jakoby je ta dyslexie, kdežto na prvním stupni ta ženská vůbec nevěděla a vůbec, popírala, že něco takového může existovat. Na tom druhým stupni mě například učitelka přestala vyvolávat na čtení, protože jsme četli nějaký knížky, povinnou četbu a tak, tak ona mě přestala vyvolávat v hodině, protože mi to bylo fakt nepřijemný a potom se mi všichni smáli a tak... Dělala to takovou příjemnější formou.*

A využíval jsi potom na druhém stupni přímo při výuce nějaké ty pomůcky? Třeba tu záložku?

*Záložku ne, tu jsem využíval jen na začátku, spíš doma, na prvním stupni a na druhém stupni už ne, nebo nepamatuju si, že bych ji používal.*

Mohl bys mi prosím shrnout svůj vývoj vztahu ke knihám během základní školní docházky?

*No, myslím, že na prvním stupni jsem vůbec nečetl... Mám pocit, že na druhým stupni jsem vlastně taky vůbec nečetl, nebo jestli, tak jako úplně minimálně. Číst jsem začal až na gymplu, v podstatě, nějak jakoby... Předtím mi to moc nešlo, nebyl jsem nějak motivovanej a byly jiný způsoby, jak se dostat k těm informacím, takže až vlastně na gymplu jsem začal pořádně číst.*

Řekl bys teda že to bylo z důvodu té nějaké demotivace a frustrace z přístupu těch pedagogů třeba?

*Jo, to určitě, tak když ti někdo říká prostě že jsi jenom linej a potom dostáváš i... Já jsem už v první třídě dostával špatný známky a říká se, že bys v první třídě vůbec neměl dostávat špatný známky, že je to... No... Prostě jsem dostával už v první třídě špatný známky, takže to bylo hrozně nanič v tomhle. Mě ale číst knížky baví, jen mi to nešlo, teď už mi to jde normálně, ale tenkrát mi to hrozně nešlo.*

Ještě, než se dostaneme ke tvému současnému vztahu ke knihám – na základní škole se také učí druhý jazyk, tak to byla samozřejmě u tebe angličtina, můžeš mi nějak shrnout, jaké to bylo začít se k mateřskému učit další jazyk?

*Jasný... No, tak na prvním stupni to vůbec nešlo, to jako vůbec nešlo, celá rodina z toho byla hrozně zoufalá, já jsem nebyl schopnej se naučit ty slovíčka, číst už vůbec ne, mluvit taky moc ne a fakt jako třeba 20 slovíček do mě cpali celý víkend, protože mi to tak hrozně nešlo do tý hlavy. A jak říkám, tehdejší angličtinářka mi říkala, že nedám druhej stupeň. A tak jsem najednou přešel na druhej stupeň a tam jsem najednou z trojek a čtyřek jsem přešel na jedničky a dvojky a bylo to vlastně o změně přístupu té vyučující, mě fakt asi vadil ten nátlak a taková zvláštní forma, kterou to bylo dělaný... Tam fakt jako bylo memorizace velkých množství slovíček, kterou já jsem jako nezvládal. Já se učím asi jiným způsobem a tohleto mi moc... Memorizace konkrétních názvů, věcí nebo třeba konkrétních dat, tak to mi fakt nejde.*

A když jsi říkal, že se měnil vztah těch vyučujících a jejich přístup... Chtěla bych se tě zeptat na nějaké konkrétní formy té modifikace výuky. Zmiňoval jsi například ty doplňovačky místo diktátů, co tam ještě bylo?

*Víc času, to jsem měl vždycky třeba o 10 minut navíc na nějaký test nebo tak, jo, bylo tam nějaký jiný hodnocení, protože já jsem třeba dostával za nějaký počet... Ty známky byly prostě trochu upravený. Za větší počet chyb jsem dostal třeba jako stejnou známku jako někdo jinej a přemýšlím, co ještě... Zmiňoval jsem to, že mě teda nevyvolávali v tý hodině, že vlastně na tom prvním stupni jsem byl vyvolávanej a to bylo hrozně potupný, protože jsem nebyl schopnej vůbec číst nahlas a to se změnilo na tom druhým stupni. Ale jinak jako nějaký šílenosti, asistenta nebo něco takového, to zas vůbec.*

Jak jsi zmínil, že se ti spolužáci občas smáli – co bys mohl říct o tvém vztahu ke kolektivu? Ať už na prvním nebo na druhém stupni. Ale nemusíš o tom mluvit, jestli nechceš.

*Jako na prvním stupni to bylo ještě v pohodě. To si nevybavuju, jestli na to byly nějaký narážky... Ale na druhým stupni stoprocentně byly, to jako padaly takový slova jako že jsem negramotnej a takový věci. Asi mi to dost vadilo, ale zároveň jsem to asi bral tak, že všichni v té třídě trpěj, my jsme měli opravdu strašnou třídu, myslím si, že řada lidí tam byla šikanovaná... Já asi taky, ale jen trošku, asi si to tolik neberu, ale, no... Nebylo to úplně ideální.*

Prožíval jsi kvůli tomuhle v tom školním prostředí nějakou zvýšenou úroveň stresu?

*To asi jo, to asi jo. Nebo já jsem se moc netěšil do školy, já jsem nerad chodil do školy – ale takhle bych to asi neřekl úplně, ale těšil jsem se třeba na dva kamarády a tomu zbytku třídy jsem se snažil vyhnout většinu času. To byl hlavně ten druhej stupeň, v tom prvním stupni to bylo docela v pohodě, ale pak odešli, dalo by se říct, ti inteligentní lidi na gymnázia a zbyl tam trochu „odpad“. Tak.*

Dvě poslední otázky – mohl bys mi nějak říct, jaké podle tebe se nejčastěji objevovaly chyby, v těch různých cvičeních a tak, v psaném projevu?

*No, jako gramatika určitě, íčka mi moc nešli, s/z, čárky mi nešly vůbec, potom, to se mi stává i teďka teda, že vynechávám nějaký písmenko...*

A myslíš to tak, že je to písmenko součástí slova, nebo nějaká samostatná předložka třeba?

*Součástí slova, se mi stává. Nevím, třeba zapomenu napsat u auto očko. To teda takhle ne, ale tak například. Myslím, že b d něco takovýho mi dělá občas problém. Myslím, že dříve jsem to hodně zaměňoval, d za b, protože vypadají dost podobně. Teďka už to nedělám, ale dřív jsem podle mě s tím měl docela problém. Takže todle, no.*

A co bys dneska vlastně vzkázal těm pedagogům, kteří tě tehdy vyučovali?

*No, tak jako... To bylo celý postavený na tom, že oni o tom nebyli tak edukovaný anebo odmítali se vzdělat v tomhle. Měli svůj zakořeněný názor jak to chodí a nechtěli přijmout realitu, že tady můžou bejt i takový poruchy. Tak asi nějaký otevřený mindset k těmhle věcem a zvýšit nějakou edukaci v tomhle, to je asi i pro školy, ale oni můžou i na vlastní pěst.*

Zmiňoval jsi, že v současné době ti některé věci stále dělají problém, jako třeba právě to vynechávání písmenek nebo právě ty záměny, interpunkce a tak, tak co nejčastěji ti dělá v dnešní době problém?

*V psaném nebo i ve čtení?*

No, v obojím.

*Tak já začnu u toho psanýho. Tak jako psanej, pokud bych si to nezkontroloval a psal to jen tak, jak to píšu na první dobrou, tak bych tam nasekal šílené množství hrubek, takže já to musím si svoje texty kontrolovat několikrát a ani potom nejsou bez chyby...*

Jenom, jakého charakteru jsou ty hrubky? Můžeš mi to nějak přiblížit?

*No, občas udělám chybu v nějakých íčkách... Hlavně shoda podmětu s přísudkem, myslím, to je. Tak tam dělám hodně chyby a pak... Potom asi nějaký čárky, čárky brutálně zapomínám, prostě... Anebo je dávám na místa, kde asi být nemají. Ale už asi dneska je to daleko lepší, už jsem se to nějak naučil. Ale horší je to v druhém jazyce. V druhým jazyce já prakticky bez Wordu bych nenapsal nic dobře, protože si to nepamatuju, jak se ty věci píšou, a to jsem je viděl v televizi milionkrát, prostě v nějakých titulkách a tak, ale prostě si to nepamatuju. Ale s Wordem bych to zvládnul, napsat nějaký text v angličtině, ale takhle asi ne.*

Všimla jsem si, že padly párkrát zmínky toho, že nějaká slova si pamatuješ, a tak, tak myslíš že ta gramatika, to užívání, se ti dneska mohlo zlepšit z toho důvodu, že ta nějaká slova máš zakořeněná v paměti a pamatuješ si je přesně?

*No jasně, to určitě. Když to vidím, teď nějakých 21 let... No, to asi ne, ale tak od sedmé třídy se s nimi setkávám pořádně s nějakýma textama... Teda, od sedmi let, ne od sedmý třídy... Tak vlastně už jsem se trochu naučil, čtu teď moře knih, tak je to určitě tím teď, knížkama.*

Přesuneme se od knížek ke čtení, v tom čtení se to v současné době projevuje třeba jak?

*No, tak jsem pomalejší, určitě jsem pomalejší. Stránku, kterou by lidé přečetli třeba za minutu, tak já přečtu za 2 minuty podle mě... Jako ono je to spíš o tom, že prostě člověk má pořád pocit, že se to zlepší, že mu to jako už třeba půjde rychlejc a ono pořád ne, protože mám pocit, že už jsem dorazil na nějakou pomyslnou bariéru, přes kterou už se nedostanu. Jakože prostě tam už není kudy kam se zlepšovat, není kam se zlepšovat. Jinak na knížku já si většinou musím na ten text vždycky zvyknout chvilku, že mi to ze začátku nejde, protože jakoby když nevím, co v té knížce pravděpodobně bude, tak se nemůžu připravit ani na ty slovíčka, který tam budou, tak čtu hodně pomalu ze začátku. Potom si na to nějak zvyknu, mám pocit. A teda, nevím, jestli se to počítá, ale když máme nějakou prezentaci ve škole a někdo tam promítne text, a jako přečtete*

*si ho a pak mi o něm něco řekněte, já na to už předem rezignuju, protože vím, že nejsem schopnej to přečíst za tak krátkou dobu. Nebo si ho vyfotím.*

Tohle tím pádem je asi i handicap trochu v tom současném světě, kde vlastně všude kolem sebe vidíš nějaké texty, různé reklamy, poutače, i třeba kdybys jel autem a musel rychle přečíst nějakou ceduli nebo titulky u filmů...

*Jakoby výhoda titulek je, že si je většinu času nemusím číst, je to nějaká věc, kam se podívám v případě, když neznám nějaký slovíčko, ale jinak rozumím anglicky, takže v pohodě... Ale jo... Titulky vlastně zvládám docela. Asi titulky nejsou největší problém. Nápisy ve světě určitě, tak to jedeme v autě a já si nestihnu přečíst nějaký nápis. A tak většinou to není důležitý, to jsou nějaký blbý reklamy, ale kdyby to bylo důležitý, tak to asi nestihnu... A jako určitě nějaký věci mi prostě trvaj delší čas, a nebo se mi i kolikrát stane, že jsem nějaký název přečetl špatně, když jsem byl třeba s kamarádama, řekl jsem to nahlas, ten název nebo to špatný pochopení a cítil jsem se dost divně, že nejsem schopnej přečíst třeba ani jedno slovo.*

A působí ti tohle tím pádem v současném životě, na vysoké škole, třeba nějaký stres, že bys mohl něco na veřejnosti říct špatně?

*Určitě, kdybych měl číst nějaký text, kterej jsem neviděl předtím a trochu si ho nezapamatoval, tak bych z toho byl extrémně vystresovanej... Naštěstí se mi takovýhle věci kupodivu ve vysokoškolském prostředí prostě nedějou. Já nemusím nic číst nahlas, na co bych nebyl připravenej, takže je to jako v pohodě.*

A když přejdeme ke studiu, mluvili jsme o prezentacích a o čtení textů v těch prezentacích... A jakým způsobem se to třeba ještě promítá v té výuce? Třeba když dostanete nějakou omezenou dobu, dejme tomu pár dní, na nějaký dlouhý text, což se taky může stát?

*Přijde mi, že v mém oboru se to neděje tolik, že jakoby ty texty, který jsme dostali na nějakou omezenou dobu nebo nějakou krátkou dobu, tak že prostě nebyly dlouhý, jo. Takže holt, nebo já si na to prostě vymezím delší čas a je to v pohodě. Jakoby horší je, když dostaneme text třeba na semináři, že si ho jako máme připravit a přečíst třeba do pěti minut, tak tam někdy prostě strugglim docela [pozn. účastník často užívá v běžné mluvě anglicismy], to jako nepřečtu tak rychle...*

Když s tím máš problém [pozn. v situaci výše popsané], respektují to nějak ti vyučující? Když řekneš, že to nestihneš přečíst tak rychle.



*No, jako já se většinou ani neozvu, mně je tak blbý, když je ve třídě dalších 20 až 30 lidí, tak že kvůli mně by se to mělo stopovat a... No, takže se neozvu většinou. Když je to prezentace, tak se určitě neozvu. Když to je nějaká práce, tak se taky většinou neozvu, ale když je to opravdu nějaký pochopení tý věci, tak se ozvat musím a je mi to někdy trošku nepříjemný, pořád s tím jako dost bojuju, že... Že ostatní to už maj přečtený a já pořád ne... A nevím, v tomhle se vždycky trochu posuzuju s ostatníma, jak rychle to udělali oni a jak rychle jsem to udělal já.*

Když to vezmeme nějak obecně, jak máš modifikované studijní povinnosti jako takové, například u zkoušek nebo... No, prostě to studium jako takový.

*Já mám papír na to, že mám 25 % nebo 20 % času navíc, kdybysem ho chtěl. Zatím jsem to myslím využil asi u jedny zkoušky za tři roky. Ale to je tím, že ty moje, ty testy, který mi děláme, tak jsou většinou nějaký zaškrťovací anebo vždycky mi přijde, že ti učitelé respektují, že na to máš až moc času. Že to nejsou ty... Ted' nevím, jak se jmenujou ty testy... Jo, výkonový testy. Že to nejsou omezený časem, že prostě vždycky máš dost času na to, abys to všechno napsal nebo si přečetl. Jediný, kde já jsem hodně stresoval, tak bylo při zkoušce z angličtiny, tak tam jsem si uplatnil tu možnost, že budu mít plus 25 % a celkově jsem celou tu zkoušku měl dost upravenou. Že bylo přihlíženo k tomu, že dělám nějaký chyby v tý angličtině a tak, protože myslím si, že kdyby učitelé měli i v tý češtině hodnotit ten pravopis, tak by to nedopadlo dobře a dostal bych hrozný známky už jenom kvůli tomu, kvůli svému pravopisu. Ale ještě se nestalo, že by mě na to někdo upozornil, že by mi řekl „prosimvás, kolego, vy máte opravdu strašnej pravopis, příště to napište jinak“. To se mi nestalo ještě.*

Měl jsi nějak modifikované i přijímací zkoušky? Protože na psychologii tam jsou samozřejmě ty písemný testy hodně časově náročný.

*Měl jsem modifikovaný, měl jsem právě těch tuším 25 % času navíc a byl jsem úplně v jiný místnosti než vlastně všichni ostatní, takže jsem na to měl větší klid, byl jsem v místnosti s třeba dalšíma deseti lidma, kteří měli taky upravený zkoušky, kde jakoby... Tak to bylo dost příjemný. A budu mít modifikovaný i zkoušky na magisterský studium, nebo, měl bych mít, ještě jsem nedělal přijímačky na magistra, ale měl bych.*

A tam budeš mít, předpokládáš...?

*Taky 25 %.*

Taky teď píšeš bakalářskou práci... Jak vnímáš tu dyslexii ve vztahu ke psaní takhle dlouhé práce, jako je bakalářka?

*Upřímně, moc ani mě to netíží, zatím. Já vím, že 100% tam bude ten konec, že budu muset 40 stránek textu nějakým způsobem upravovat a nebo to dávat někomu upravovat... Asi se na to netěším, bude to takový nepříjemný, ale v tom průběhu toho psaní mě to vlastně nějak netíží... Ani mi přijde, že v tom hledání článků a tak mi to vlastně tolik... Tolik mě to nezatěžuje, protože mi připadá, že v angličtině, co se týče tempa čtení, tak jsem na tom podobně jako spousta ostatních lidí, protože někteří lidé nemají tak dobrou angličtinu, takže jsou pomalejší při tom čtení, takže to mi dává vlastně příležitost k tomu se jim vyrovnat. [pozn. účastník píše BP o tématu, o kterém není v českém prostředí mnoho literatury, užívá hlavně cizí zdroje, proto mluví o angličtině]*

Co se týče nějakého obecného vztahu ke studiu, řekl bys teda, že to studium zvládáš dobře teda?

*Myslím si, že jo, jojo. Jakoby celkově, nebo prostě vzhledem k tomu... K těm vadám?*

No, tak když to vezmeš celkově, vezmeš to vzhledem i k těm vadám...

*Tak asi jo, asi jo. Jakože někdy si říkám, že nemít tuhle [vulgarismus], tak jsem...*

Počkej, seš nahrávanej.

*[vulgarismus]. Tak nemít takovýhle věci, tak jsem místo třeba 70 knížek, který jsem zatím přečetl, 60 knížek, který jsem zatím přečetl, tak bych mohl mít třeba 90 už, ale... Úplně v pohodě... Zase na druhou stranu, to je takové, co by kdyby. Záleží na tom, jestli bysem třeba potom víc neprokrastinoval, upřímně, ta dyslexie je pro mě docela motivace v tom, že já vím, že musím zabrat víc než ostatní a někdy mě to vlastně možná dostane až nad ty ostatní, právě kvůli tomu, že já se jim tak moc chci vyrovnat, že vlastně je až předeženu, jo, v nějakých věcech, tak to je docela hezký.*

Velice motivovaný člověk.

*Jéééj.*

A máš, co se týče vyrovnávání se, nějaké konkrétní metody, jak se s tou dyslexií vyrovnáváš? Například to, že se ten text nějak snažíš odhadovat dopředu.

*No, já třeba jakoby v knížkách dělám to, a to je možná důvod, proč třeba řadu odborných jmen si nepamatuju... Já prostě ty těžký názvy skippuju a domýšlím si to. Je to jako, že je tam prostě nějaký autor, jehož jméno neznám a vím, že ho budu prostě luštit pět sekund, tak ho přeskočím. A takhle to mám s řadou věcí, protože já asi vím, co ten název znamená a nebo on je potom*

*vzápětí vysvětlenej, ale než bych ten název rozluštil, tak by to bylo pár sekund zbytečnějch a mě to strašně otravuje a teď máš odbornej text a takovejch názvů je tam prostě 10 000 na jedný stránce... Tak nechceš s tím prostě ztrácet čas. Takže asi takhle jakoby, a potom jak říkám, docela mi trvá než si vlastně zvyknu na nějakej... Teď už tak ne, protože mi přijde, že jsem četl hodně variant jako textů – filozofický, prózu, nějaký odborný knížky, takže už jsem navyklej na téměř všechny styly bych řekl, ale prostě mi to vždycky jako trvá trošičku přesměřovat na ten nověj styl...*

Když teda... Takhle tohle funguje a kdybys tohle měl vztáhnout k tomu, jak máš modifikované to studium, tak řekl bys, že ty modifikace jsou dostatečné, že takhle ti to vyhovuje?

*Jo, myslím si, že jo. Myslím si, že tam ten čas navíc je v pohodě, když bych ho potřeboval, je dobrý mít tu option, že kdybych nic nestíhal, tak vím, že tady mám tu možnost... A to, že nikdo vlastně neřeší už můj pravopis, to je taky jako moc pěkný... Asi v nějakých seminárních pracích, který jsem odevzdával a který bych si nenechal zkontrolovat od nějakějch lidí v mý blízkosti, tak tam by mi to nejspíš poslali zpátky s nějakějma připomínkama, ale já vím, že si to prostě mám nechat opravit, asi v pohodě. Nemám problém s tím.*

Necháváš si teda ty texty, které projdou do nějaké oficiální sféry akademické komunikace, někým opravit?

*Vždycky. Jakože nevím, kdy naposledy jsem si nenechal takovej text opravit někým...*

A jaké veškeré texty to zahrnuje? Seminární práce, zahrnuje to například i emailovou komunikaci?

*Zahrnuje to i emailovou komunikaci, emaily si taky nechávám opravovat, ale tam si myslím, že... Tak jasně, je to v souvislosti s tou dyslexií, že nechci vypadat jako negramotnej člověk a zároveň asi mě emaily celkově stresujou, že určitě to není můj preferovanej způsob, jak s lidma komunikovat.*

Máš třeba nějaký pocit, že by ze strany těch vyučujících mohly být nějaké předsudky, kdybys jim posílal maily nekontrolované? Kdyby tam bylo nějaké větší množství chyb.

*Upřímně, z podstaty mýho oboru... Ne. Nebo, ono je to jako... Jakože já cejtím, že kdybysem řekl těm učitelům „hele, já mám dyslexii, sorry, prostě že...“, jako nestane se to, stejně si nechám ten text opravit, ale kdybych jim poslal tohento a teď jim řekl, že mám dyslexii, myslím si, že na psychologii bych se setkal s velkým pochopením, protože v rámci toho studia, oni se*

*s tím taky setkali, někdo je o tom vzdělával... Myslím si, že jakejkoliv jiné obor, kterej bysem... Ve kterým bysem studoval... Učitelé by s tím asi nebyli tolik v pohodě, ale na psychologii ano.*

A znáš ve svém okolí nějaké kolegy, kteří mají také diagnostikovanou SPU, ať už dyslexii nebo jakoukoliv jinou?

*Jakoby z mého oboru, z [název oboru]...?*

Ano.

*Vím o jedný holce, ale upřímně nevím, jakože ona moc nechodí do školy... Takže ji tolik neznám, ale vyloženě z 60 lidí z mého ročníku vím o jednom. Taky myslím, že má dyslexii, dysgrafii, něco takovýho.*

Ovlivnila nějak dyslexie tvůj výběr oboru? Nebo myslíš, že tohle na to nemělo žádný vliv?

*No, tak ona dyslexie celkově ovlivnila můj způsob, podle mě, to, kam jsem směřoval v životě, že třeba nějaký věci v češtině mě vlastně bavěj, knížky... Jsou vlastně docela fajn, hlavně ta próza, rád bych to četl, ale vím, že na to nemám kapacitu úplně a kdybych šel studovat třeba češtinu na [název fakulty], tak vím, že bych to nedal. Prostě čistě z toho důvodu, že tolik knížek za tak krátký čas nejsem schopnej přečíst. Takže jo, asi určitě to...*

A když jsme zase u knih, tak jak bys popsal, že se změnil tvůj vztah ke knihám – co bylo dříve na základní škole, a nyní.

*Tak na základce, tam první i druhý stupeň velice negativní, nebo, možná ne negativní, ale prostě jsem o to absolutně neměl zájem a nečetl jsem. Potom na gymplu mě to začalo vlastně bavit, jak jsem se začal připravovat na přijímačky a měli jsme maturitu, tak jsem vlastně přečetl jako všech 20 knížek a některý z nich byly fakt zábavný a začal jsem spatřovat v tom ten seberozvoj, a hlavně v nějakých filozofických knížkách, a začalo mě to opravdu bavit. A teď často si prostě místo toho, abych si šel zahrát nějaký hry na počítači, tak si prostě otevřu nějakou dobrou knížku.*

V současné době tě jaké knížky teda nejvíc baví? Zmiňoval jsi filozofické, máš nějaké oblíbené autory, kteří ti něco dávají?

*Tak já čtu jakoby antický nebo nějaký... Antická filosofie mě hodně baví, a i nějaká moderní filosofie je taky dobrá, čtu mangu... A pak mě vlastně baví ty odborný knížky z psychologie, tak*

*oni často mi přijde, jsou psané poměrně zábavnou formou a není to jakoby... Na to, že to je odborná knížka, tak to není tak hrozný. Člověk má potom pocit, že se někam posouvá v životě.*

Takže v dnešní době bys řekl, že máš vlastně veskrze pozitivní vztah ke knihám?

*Ano, určitě.*

A máš třeba nějaké oblíbené české autory, ať už odborné, v psychologii, nebo třeba filozofické?

*Asi ne. Asi nečtu český autory moc... Jakoby čtu nějaký knížky od nás, který jsou samozřejmě napsané českýma autorama, ale že bych měl vyloženě oblíbence, to asi ne. Takže čeština ne, čeští autoři ne.*

A teď teda se přesuneme ještě k trochu jinému tématu, využíváš dneska ještě nějaké pomůcky k tomu vyrovnávání se s dyslexií? Anebo už to je dneska na takové úrovni, že je nepotřebuješ využívat? Mám na mysli vysloveně fyzické.

*Asi ne, nějak jsem se tomu přizpůsobil. Píšu zásadně na počítači, nepíšu v ruce, protože vím, že bych tam nadělal strašných chyb a navíc můj... Pomalu to po sobě nepřečtu ani já, natož ostatní. Takže... Určitě si dělám do počítače poznámky, ale jinak žádné vyloženě pomůcky nepoužívám.*

Ještě se tě zeptám na to, jestli máš pocit, že to chování ze strany pedagogů a potom tvého nejbližšího okolí je v dnešní době adekvátní, jestli se nesetkáváš třeba někde, mimo akademickou půdu s předsudky nebo s nějakým ne úplně ideálním chováním ze strany vrstevníků, třeba na brigádě nebo tak.

*On to málokdo ví, tak to není že bych přišel za každým a řekl mu, že jsem dyslektik, nemám tu potřebu a taky ne že bych se za to styděl, ale prostě nemám tu potřebu. Takže ne, ani ve škole, ani na brigádě, nikde jsem se zatím nesetkal, že bych byl nějak perzekuovanéj... Z kruhu mejch úzkejch přátel mám poměrně dost těch, kteří mají taky nějaký takový vady, tuším že 4 moji kamarádi mají tyhle ty vady, takže tam vlastně tohleco vůbec není, když jsme všichni postižení, tak proč bychom se sami jako nějak dehonestovali. Ne.*

V souvislosti s dyslexií, zažíváš v tom neformálním prostředí nějaké stresové situace na veřejnosti?

*Jo, nervózní jsem určitě, pořád ještě zůstává například to, že nejsem schopnej číst před ostatníma lidma... Jestli bych měl říct nějakou fakt vadu, tak já jsem schopnej číst pouze*

*doma... Nebo jako pokud čtu knížku, tak ji čtu jen doma, protože tady na to mám klid, protože vím, že kolem mě nejsou žádní lidi, vím, že se na mě nedívají a nesledují kolik stránek přečtu za minutu, byť to zní šíleně, ale v mojí hlavě je to takhle nastavený. Mám pocit, že se mi vlastně všichni budou za tohle smát... Takže asi tak. Tohle je... Tak to je. Ale ne nějak šíleně.*

Teď mě k tomu napadá – když musíš něco prezentovat ve škole, máš prezentaci, na které máš nějaké body a musíš si je v rychlosti nějak přečíst, abys je mohl odprezentovat před tou třídou, tak jsou u toho nějaké větší problémy? Nebo jak se s takovou situací vyrovnáváš, že musíš něco prezentovat před kolegy?

*Já jsem většinou na prezentace dobře připraven, v těch prezentacích mám body jako fakt hodně stručný a jinak jedu z hlavy. Nemám žádný delší text. Jako občas se mi stane, že tam řeknu něco trochu špatně, že to přečtu špatně, ale zase na druhou stranu to jako... Si myslím, že to je spíš stresem než dyslexií, člověk je prostě nervózní, když je před 20 lidma a má prezentovat. Takže asi ne. Jak říkám, hodně jedu z patra, hodně nemám rád, že to mám dopředu memorizovaný, nejsem toho schopnej.*

Když se zase zeptám na ty cizí jazyky, kdybys měl nějakým způsobem srovnat tu rychlost čtení, to zpracování textu v cizím jazyce, tak kdybys měl takhle srovnat rychlost čtení v mateřském jazyce, angličtině a němčině, tak jak bys tu rychlost čtení srovnal?

*Tak v češtině jsem nejrychlejší, v angličtině jsem taky poměrně rychlejší, reálně si myslím, že kdybych dostal nějaký odborný článek v češtině a odborný článek v angličtině, tak si myslím, že ho zpracuju na nějaký téměř... Za téměř stejnou dobou, tam to totiž není o tom si přečíst ten článek, tam je to o tom najít ty klíčové body z článku a vypisovat si je, tak to je docela v pohodě. Možná v nějakém překladu do češtiny bych ztratil nějaký čas... Kdybych měl číst vysloveně knížku v angličtině, tak ji 100 % přečtu pomaleji než českou... A v němčině... O tom ani nechci mluvit, to je katastrofa.*

Pokud máš v situaci na výběr, tak jaký způsob komunikace nejvíce upřednostňuješ? Ve kterém se cítíš nějak nejsebejistěji...

*Jakože kdybych měl...?*

Když máš na výběr mezi komunikací mluvenou, psanou, třeba telefonáty, zprávy na messengeru, email... Když si můžeš vybrat.

*A kdyby mi to nikdo neopravoval?*

Ne.

*Tak určitě mluvený. Ale když mi to někdo opravuje, jsem docela v pohodě s tím... Připadá mi, že mám pak víc času si promyšlet myšlenky... Kdybych si měl vybrat, že to člověku řeknu, nebo mu napíšu esej, tak mu napíšu esej třeba... Ale potom to dám někomu zkontrolovat. Ale tím, že jsem i vlastně docela introvertní, tak mám docela rád komunikaci přes messenger nebo něco takovýho.*

Ještě jsem se tě chtěla zeptat obecně na zařízení, která spadají pod Univerzitu Karlovu a mají pomáhat studentům... Ty jsi teda zmiňoval, že máš papíry od poradny, je to od poradny pod [název univerzity]?

*Jakoby vysokoškolští studenti to mají od určitého věku tak, v osmnácti to myslím končí, že do té doby chodí člověk do pedagogicko-psychologický poradny a oni mu udělaj vyšetření... A po těch 18 letech se pracuje s tou diagnózou, která mu byla naposledy stanovena a dělá se něco, co nevím jestli se tak přesně jmenuje, praktická diagnóza nebo... Funkční, funkční diagnóza a funkční diagnóza jsem dělal s jedním člověkem... On mi vlastně řekl „no, co máte za problémy“, já jsem mu řekl „no, asi bych potřeboval víc času navíc“ a že občas prostě píšu nějaký hrubky a on mi prostě řekl „prosimvás, ty hrubky, to jako... Za to vás nikdo nebude perzekuovat a ten čas navíc dáme“ a vlastně mi nedělal žádný diagnostický test, ale jel podle toho, co viděl z minulosti.*

S kým jsi tohleto dělal, jestli se můžu zeptat?

*První diagnóza nebo ta funkční diagnóza byla s doktorem [jméno a příjmení], myslím, že je doktor, možná docent, nevím, ale prostě [jméno a příjmení] ... Ale ten už na naší fakultě nepůsobí, takže naposledy nějak mi posílal doktor [jméno a příjmení].*

Jako poslední věc na závěr: pokud bys něco mohl vzkázat nebo doporučit vysokoškolským studentům, kteří také trpí dyslexií nebo jinou SPU a vysokoškolským pedagogům, v rámci toho, jak mají k těmto studentům přistupovat, tak co bys těmto dvěma skupinám vzkázal? Nějak doporučil?

*No, studentům asi tak ať se za to nestyděj a dojdou si na tu funkční diagnózu, ať si opravdu nechají pomoct, když zhodnotěj, že tu pomoc potřebujou, tak aby... Není to nic proti ničemu, když máte o 25 % víc, že. A tyjo, vysokoškolskej... Mám to asi hrozně zkreslený tím, co studuju, jo. Že prostě tam jsou lidi poměrně chápaní, protože jak říkám, je to součástí toho studia, kterým oni si prošli, takže... Ale tak celkově mít pro to pochopení.*

Opravdu poslední poslední, řekl bys, že tě ve tvém studiu rodina podporuje dostatečně?

*Mega. Jakože dostatečně určitě. Jo. A i vždy mě hodně podporovala, určitě tady byly doubts, jestli třeba to zvládnou na gymplu nebo určitě někdo pochyboval o tom, jestli se dostanu na vejšku, ale to bylo všechno o tom, že prostě dostat se na psychologii je [vulgarismus] těžký – pardon – to je fakt těžký, takže je malá šance, že bych se dostal, ale jinak ne, byl jsem vždycky dost podporovaný. Mamkou, ale i tatškou, brácha má podle mě o mně docela vysoký mínění, že jsem docela inteligentní. Je zvláštní, za což jsem mu dost vděčný, že se mi za to nikdy nesmál. A myslím, že mohl, jsme od sebe dva roky a určitě byl ve věku, kdy si mě mohl kvůli tomu dobírat, ale nedobíral. Nikdy. Nebo si to aspoň nepamatují.*

Tak to je asi vše, co jsem měla připravené. Chtěl bys něco ještě poznamenat na závěr? Nebo se k něčemu vyjádřit?

*Asi ne, to je v pohodě.*



## **Příloha 5: přepis rozhovoru s účastníkem B**

[Pozn. výpovědi účastníka jsou zaneseny kurzivou, výpovědi autorky práce normálním písmem]

Tak začneme u demografických údajů... Kolik ti je let, jaký obor studuješ a v jakém ročníku teď jsi?

*Studuju... Teda, je mi 22 let, je mi 22 let... Nějak jsem si uvědomoval, že mi letos už bude 23 a nějak jsem se zasekl, jestli mi už náhodou tolik není. Studuju [název oboru], jsem ve druhém ročníku na bakaláři, ale tady jsem v podstatě v ročníku s lidma, kteří jsou ve čtvrtém ročníku na bakaláři [pozn. účastník tento ročník studuje na jiné škole v zahraničí], jako ta škola asi není zas tak dobrá jako ta švýcarská, nevím, no...*

Ted' ta aktuální situace, jsi v zahraničí, je to program něco jako Erasmus?

*No, my máme ten program [název programu], který je postavený vlastně tak, že máš ročník ve Švýcarsku, pak máš ročník někde jinde na světě mimo Švýcarsko, můžeš jít i na VŠE do Prahy, a pak máš ještě ročník ve Švýcarsku, a to je všechno. Pak bakaluješ.*

Tak teď teda začnu s tím... S tou samotnou tematikou, jaké byly úplně první projevy SPU, kterých si začalo všimnout nějak tvoje okolí? Ať už právě třeba na první třídě základky, nebo už nějak předtím, jestli si rodiče začali něčeho všimnout.

*Já jsem měl obecně problém s němčinou dlouhodobě hodně... A taky se svým krasopisem... A... Relativně se čtením, ale to se pak ve druhé třídě zlepšilo, čtení... To se tak nějak zlepšilo zhruba v půlce druhé třídy, ale psaní, jako to si myslím, že jsem měl takovou postupně zhoršující se tendenci až do té doby, než se to nějakých posledních deset let to vypadá zhruba stejně, s tím, že umí to přečíst [jméno], já... A to je tak nějak zhruba všechno. S tím, že si myslím, že to mamka začala řešit až někdy asi během druhé třídy, přesně nevím, ale ve druhé třídě jsem byl na nějaké klinice [název logopedické kliniky] v [město, kde se klinika nachází] ... Na nějakým takovým celkovým tadytom asi vyšetření, byl jsem tam i na... E... EEG, takový to, jak ti dají na hlavičku takový to... To...*

Elektrody?

*Myslím... Ano, ty elektrody. A tam jsem byl i u nějaký psychologičky... Asi osm hodin... Jako, bylo to celodenní session.*

Nějaký komplexní vyšetření?

*Komplexní vyšetření, tam je i nějaký... Naměřili mi IQ, myslím, že [číselný údaj] ... A... A od té doby myslím, že se to nějak začalo řešit, s tím, že... Nevím, jestli už v té době, ale určitě třetí čtvrtá třída už jsem nepsal diktáty a měl jsem doplňovačky...*

K tomu se ještě dostaneme, jenom teda, ty úplně první problémy byly v tom psaní i čtení vlastně?

*A obecně jako kdybychom to měli vzít... Třeba u těch SPU... První druhá třída jsem byl jako hodně zlobivý kluk, a tam jsem se... Dostával jsem týdně tak tři čtyry poznámky, pravidelně... A pak ve druhé třídě jsme soutěžili s mým spolužákem, kdo bude mít víc černých puntíků a on nasbíral padesát a já asi jen čtyřicet dva...*

A to bylo třeba obecně vyrušování v hodině, nebo...

*Jojo, hodně vyrušování v hodině, pak se to časem začalo formovat do toho, že už jsem nevyrušoval, spíš jsem měl takové... Blbé poznámky... A ta tendence byla sestupná a pak když jsem nějak šel na druhou stupeň, tak se to nějak... Relativně uklidnilo, i když jako pár třídních důtek jsem měl.*

A měl jsi třeba jako malý, jestli si to pamatuješ třeba, nějaké problémy s vyslovováním určitých hlásek, například jako problémy s vyslovováním ř nebo r?

*To se dostáváme ještě do větší minulosti... No... Chodil jsem k logopedce, si tak nějak ted'ka vybavuju. Nevím kdy, ale podle mě to bylo ještě ve školce a myslím si, že tam byl problém s ř... A možná se sykavkama.*

To je dost možný.

*Vím přesně, kam jsem chodil, ale nevím vlastně co jsem měl přesně za problém, tak.*

To nevádí, víme, že jsi chodil. Tvým mateřským jazykem je teda čeština?

Ano.

A jaké ještě ovládáš jazyky a na jaké úrovni?

*Angličtina... Tak ta je plně... Work-study language, dokonce mám problém, že některé věci nevím v češtině, hodně z účetnictví a takhle... A vlastně to je C1... A pak němčina, tam mám B1, s tím, že teda plánuju ji teda jako učit víc, se ted' zaměřit na němčinu... A jinak žádný jazyk takhle neovládám další, pak mám samozřejmě jako základy... Umím azbuku, ale to je tak nějak*

*jazykově asi všechno. A ve francouzštině si dokážu objednat v restauraci... A v japonštině znám hodně názvů ryb.*

A teď teda, má někdo z tvé rodiny také diagnostikovanou SPU?

*Myslím si, že ne...*

Nebo nějaké náznaky, že třeba dělá někomu trochu problém čtení, ale nemá to oficiálně diagnostikované...

*Myslím, že ne. No... Brácha nic nemá a na rodičích nic nepoznávám, na babičce a dědovi taky ne a tam to bude spíš už věkem než že by nějakou poruchou...*

To určitě ano, s věkem se ty schopnosti nějak snižují... A ty máš teda oficiálně diagnostikováno co?

*Hledám ten papír... A, tady! Doporučení školského poradenského zařízení... Tak, anamnéza: klient v dlouhodobé péči [název kliniky], dysgrafie, dysortografie, dvojitá výjimečnost, kombinace nadprůměrného nadání a SPU, včetně výkyvů pozornosti... No, dobrý. Ale dřív tam podle mě byla hlavně ta dysortografie a trošku dyslexie... Všechny tři se myslím přidaly komplexně časem.*

Tak ony jdou všechny tři tak trochu ruku v ruce, občas je těžké rozlišit, jaký konkrétní projev je příčinou čeho...

*A jsou pak ještě nějaký další dys-, nebo to jsou jen tyhle tři?*

Jasně, pak třeba dyskalkulie, dysmúzie a tak, je jich moc.

...

[vynecháno pár minut dialogu, kdy se účastník vyptával na definice dalších SPU]

*Hudební sluch nemám, nikdy jsem na to... Jinak tohle je poslední vyšetření, na kterém jsem byl.*

A to bylo kdy?

*To bylo 15.6. 2020, to čtu z toho papíru, ne že bych si to pamatoval.*

Tak to bylo to nejnovější a když se vrátíme k základní škole jako takový, ty jsi říkal, že jsi měl nějaké modifikace už na prvním stupni, jako to, že jsi nepsal diktáty, místo toho jsi měl ty

doplňovačky, tak podobně. Jak na ty tvoje problémy reagovali vyučující? Poskytovali ti nějaké úlevy nebo ti spíš ten prostor nedávali?

*Já jsem měl... Já jsem asi tenhle problém nejvíc řešil v češtině, ničem jiném jsem to vlastně neřešil... A já jsem měl takovou super třídní, třetí čtvrtá třída, vlastně si nějak nepamatuju – ono nás bylo víc v té třídě, což asi pomáhá, že člověk si nepřipadá tak jako divně sám – a vlastně... Nevím, dostal jsem doplňovačky, a to bylo asi všechno, nijak jsem to jinak zásadně neřešil, jasně, na maturitu jsem si to využil, na víc času... A na přijmačky na gympl taky jsem to využil... Ale nijak jinak jsem to moc neřešil, nějak jsem nevnímal tu věc... No, nejlíp si pamatuju ty doplňovačky a podle mě nijak něco jiného nebylo.*

A třeba že by tě nevyvolávala třeba tolik na hlasité čtení nebo něco podobného?

*Se čtením jsem problém neměl, třeba do té druhý třídy jsem četl nějak... Pak se to nějak spravilo a četl jsem jako normálně. Nebo četl jsem jako suprově, tak nějak myslím si i lehce nadprůměrně... Takže se čtením jsem problém jako neměl. To psaní... To bylo jako největší problém, možná někdy v matice na druhým stupni mi učitelka tiskla testy na A3... Si teďka vzpomínám... Protože to po mě na té A4 nemohla přečíst, a tak mi udělala větší papír a větší řádky, a myslím, že možná jsme to pak řešili tak, že jsem dostával papír navíc a tak. Ale myslím si, že to bylo vlastně spíš jako pomoc pro ni než nutně pro mě, i když jako...*

Jasně, aby to bylo čitelné. A když bylo největší problém psaní, docházel jsi třeba nějak pravidelně potom do nějakého poradenského centra, kde byste trénovali psaní nebo trénovali s tebou nějak psaní rodiče nějak a tak?

*Myslím si, že druhá třetí čtvrtá třída tak jsem poměrně dost psal doma... A pak si pamatuju, že někdy sedmá osmá, šestá... Vůbec nevím... Nějak jsem chodil asi k nějaké takové paní někam na [název ulice], ne teda do pedagogicko-psychologický poradny na [název ulice], ale jinam na [název ulice], kde jsme to nějak probírali... A obecně co mi teda nešlo byla ještě gramatika kromě psaní...No, i/y, s/z, jo, já jsem třeba napsal něco jako bílá myška billa, protože jsme chodili nakupovat do Billy... A tadyto asi... Nejvtipnější z toho... A chodil jsem někam k nějaké paní na [název ulice], kde jsme takovéhle věci, tak jako kombinace gramatiky a psaní, ale vlastně nevím, kdy přesně to bylo, ale podle mě to bylo už na druhým stupni.*

A používal jsi třeba během výuky nějaké pomůcky, třeba nějak speciálně upravené tužky, jako se třeba u čtení používají různé speciální záložky?

*Asi ne...*

Zmiňoval jsi teda ten papír navíc nebo větší papír?

*Jojo, větší papír, ty doplňovačky místo diktátů, a pak jsme to vyřešili tím, že to byl normální papír navíc, jako... Prázdný papír, něco jako, což mi přijde naprosto normální, u testů na gymplu jsme to používali všichni, jako když vezmu testy z dějáku, tak to byly občas i testy na tři papíry... A já si myslím, že ne, nějaké zásadní... Jestli máš nějaké ještě, které jsou v nabídce, tak... Třeba mi to možná nepřípadá ani jako pomůcka, možná.*

Možná papíry s širšími linkami, vůbec linkované papíry, protože často je problém dodržovat řádky vůbec a odstavce...

*Jo, vzpomínám si, že jsem od prváku na [název gymnázia] měl dovolený počítač na psaní poznámek... To je taková věc, která je třeba extra. Ale třeba od třetíáku si myslím, že nás bylo víc s tím počítačem, pak přišel covid a myslím, že už tak na tom byli takhle skoro všichni. Ale třeba teďka, v druhém semestru ve Švýcarsku [pozn. druhý semestr prvního ročníku], jsem si všechno psal rukou.*

Byl pro to nějaký specifický důvod, nebo to v tu chvíli bylo pohodlnější?

*Některý předměty byly open book, takže si pak vezmeš ten na tu zkoušku a nemusíš to přepisovat z počítače... A já jsem neměl iPad, takže je to vlastně pohodlnější si to psát tou tužkou, než... Je to flexibilnější. No, teď s iPadem... Teď používám iPad, takže tam mám kombinaci tužky a klávesnice...*

Když jsi říkal, že největším problémem byla gramatika, pravopis, tak pamatuješ si něco, co konkrétně dělalo největší problém? Zmiňoval jsi to s/z, íčka...

*Klasicky íčka, mě/mně, to nevím dodneška... A asi nejvíc co si pamatuju, tak je ta Billa.*

Tak jo, teď se tě zeptám, jestli si pamatuješ, jaký jsi měl na základní škole vztah ke knihám? Jestli jsi četl rád, jestli jsi četl nerad, málo nebo víc?

*Já jsem četl poměrně dost do doby, než jsem musel začít psát deník [pozn. čtenářský deník]. V momentě, kdy jsem musel začít psát deník, tak si myslím, že jsem přečetl, což je dejme tomu od páté nebo od šesté třídy, tak čtvrtinu knih za těch deset let než těch deset let předtím. Myslím si, že od té doby jsem přestal třeba úplně číst. S tím, že co teďka nějak čtu... Tak skoro nečtu beletrii... To se taky ale nějak změnilo, dřív chodil člověk spát s knihou, dnes chodí spát s mobilem... No...*

Takže jsi nejčastěji četl beletrii? Měl jsi nějaké konkrétní oblíbené žánry nebo autory?

*Já jsem četl hodně detektivky dětský... Myslim, že se to jmenovalo Správná pětka nebo něco takovýho...*

Jojo, Správná pětka, to jsem četla taky, s tím míčem?

*Od Mary... Něco takového bylo to britský, myslím. Pak jsem četl Poseroutku... Čtyrlístky, Tintiny...*

Takže i komiksy?

*No, to byly jediné dva komiksy, které jsem v životě přečetl... A... Pak už jsem... Pak už... Když bych měl vzít teďka, co je nejoblíbenější kniha, tak to je Orwell... 1984 jsem četl asi třikrát a pak mám audioknihu, tu jsem slyšel asi osmkrát... A minulý týden jsem byl v Šen-čenu, což je takový Orwell na steroidech... Takže... No, a to je asi všechno, asi ty detektivky, pak obecně nějaký základní věci... Ted'ka jsem začal číst Švejka, jak jsem letěl do Austrálie...*

Ten se mi taky dost líbil. Říkal jsi, že ovládáš angličtinu, němčinu... Měl jsi nějaký problém s výukou angličtiny na základní škole?

*Já jsem se jako první jazyk učil němčinu [pozn. první jazyk kromě mateřského].*

Pardon, tak němčinu.

*V pohodě, s němčinou, tam jsme měli problém... Obecně s němčinou, a ještě obecně s učitelkou, tak nějak mezi sebou... Pak se to hodně zlepšilo, když jsem dostal... Když jsem měl třetí učitelku na němčinu od šesté třídy a taky doučování doma... Tam se to nějak zlepšilo i jako ten vztah k tomu jazyku, jako prostě proběhla změna učitelky a nějak to začalo fungovat...*

A ty problémy tam byly kvůli učitelce jako takový nebo právě kvůli tomu, že ti třeba nešel úplně ten jazyk?

*Tak nějak obojí a myslím, že ona ještě předtím neučila, takže taky tak... A hlavně jsme měli němčinu od první třídy, takže učit cizí jazyk někoho, kdo neumí číst a psát, je poměrně náročné taky...*

To rozhodně ano.

*A pak... Pak angličtina se začala přidávat myslim ve třetí čtvrtý třídě... Nepovinně, páté už pak nějak polopovinně... A tam vím, že jsem ještě měl problém, vždycky když přišla učitelka tak jsme*

říkali „hello ms. teacher“ a já jsem vždycky říkal „ms. teachers“ a to vím, že neměla úplně v lásce. A pak si mysleli, že to dělám schválně a já jsem to úplně nedělal schválně... A v angličtině jsem se nějak pořádně chytil až když jsem byl v Anglii 2019, do té doby to bylo velký špatný, pak jsem se nějak zlepšil v deváté třídě, když jsem se chystal na zkoušky na [název gymnázia], kde... A byl jsem vlastně asi třikrát na nějakým jazykovým kurzu, myslím poprvé 2015 a to jsme byli jako partička ve čtyřech Čěších, takže se většinu času bavíš česky a pak jsem byl ještě s bráchou a jedním kámošem na Maltě a tam jsme taky byli v podstatě celou dobu spolu... Ale tam jsem se trochu zlepšil a pak až v té Anglii, kde jsem byl měsíc jako jediný Čech...

A v ostatních jazycích byl teda taky největší problém gramatika?

Tam si myslím, že ze začátku byla ta gramatika a dneska je to slovní zásoba. S tím, že v němčině asi gramatika pořád, ale vzhledem k tomu, že se zajímám spíš o tu švýcarskou, ta je jednodušší vlastně na gramatiku a neřeší třeba tykáni vykáni a tyhle věci vůbec... Švýcaři... Takže tam je to jednodušší, ale spíš ta slovní zásoba.

To jsem se zapomněla zeptat a je to vlastně docela důležitý, na střední školu jsi chodil v Česku, na [název gymnázia], na základní školu jsi chodil v Česku nebo ve Švýcarsku?

V Česku, já jsem chodil na [název základní školy, která poskytuje rozšířenou výuku jazyků]. Myslím, že to je nejdelší název základní školy, co jde. S tím, že v devítce jsme dělali Deutsches Sprachdiplom B1 a ten jsem neudělal kvůli psaní, ale tam bylo totálně hardcore psaní, tam bylo úplně... To bylo tak přestrukturovaný text... Tak německý diplom, Němci taky strukturovaný jsou... A ten jsem právě neudělal kvůli textu... Pak jsem si ho dodělal ve čtvrtáku, jsem si dodělal B1. Tam byla normální esej, normální úvod – stať – závěr... [vynechaný podrobný popis toho, jak esej měla vypadat] Tam jsem taky měl nějaké úlevy.

Na to jsem se právě chtěla zeptat, měl jsi jako úlevy hlavně čas navíc?

Čas navíc a zrovna u toho Sprachdiplomu, tam nevím, jestli to bylo pro nás speciální nebo pro všechny, ale psali jsme to na počítači.

A měl jsi nějaké úlevy u přijmaček na střední školy?

Ano, tam jsem měl víc času.

Ještě poslední otázka k té základní škole, nemusíš odpovídat, jestli je to pro tebe nějak citlivé, jaký jste měli kolektiv? Byla tam nějaká šikana? Když u vás bylo víc dětí s těmihle problémy...

*Kvůli tomu, že jsem byl [vulgarismus označující postižené lidi], tak to asi ne, ale... Asi tam z dnešního pohledu byla cílem nějaká lehká šikana jednoho člověka, jinak si myslím... Možná i víc lidí, ale toho jednoho víc... Možná tam byly spíš takové, relativně v normě kolektivu... Na druhém stupni jsme měli relativně málo lidí, odcházeli na gympl... A těch průserů, co jsem udělal jsem měl spousta, ale to by bylo tak jako na samostatný rozhovor... Ale nějak jsem šikanovaný nějak zásadně... To si nevybavuju...*

Ale teda vysloveně kvůli SPU?

*Ne, tak to nás tam bylo třeba... Nás bylo na druhém stupni, osmá devátá třída, třeba patnáct, šestnáct, a třeba pět nás bylo s nějakou poruchou, takže...*

Takže jsi nebyl v menšině, která by byla lehkým cílem.

*Jinak ta [jméno] od [jméno] se mnou chodila na základku.*

Jo, to říkala.

[vynechaná krátká část rozhovoru o jeho známé]

Vrátíme se zpátky k tématu, zažíval jsi na základní škole nějakou frustraci nebo stres kvůli té dysgrafii, dysortografii? U testů a tak?

*Určitě ne kvůli tomu, že blbě píšu... Spíš ne, možná z němčiny nějakou dobu. A tam... Vlastně z češtiny mi párkrát hrozila čtyřka, z němčiny na prvním stupni taky, na druhém už nikdy... A z češtiny na druhém stupni i na gymplu už jsem párkrát i měl čtyřku... Jinak stres z toho asi nebyl.*

Teď ke gymplu ještě nějak stručně, než se dostaneme k tomu současnému stavu, měl jsi na gymplu nějaké úlevy, třeba mírnější známkování a tak?

*No, myslím si, že ne, ale nevím, jestli jsme tehdy třeba už doplňovačky nepsali všichni, když už jsme psali něco takovýho... Písemný práce, jako slohy, jsem neměl úplně dobře, tam se to hodnotí podle té maturitní škály, tak tam já bych dostal nulu z gramatiky a měl jsem tam automaticky ten jeden bod... Ty slohy nedopadaly dobře a jinak si myslím, že tam úlevy už asi nebyly, nebo nějak si nevybavuju. Klasický testy u [jméno vyučující] byly hlavně na literární díla a už s tím až tak nesouviselo... A gramatiku tolik nekontrolovala.*

Takže hlavní už pak byl spíš ten obsah, než forma?



*Jojojo, myslím, že to pořád podtrhávala, ty gramatické chyby, ale nějak... Tam si myslím, že moc tam úlevy nebyly proč.*

A u maturity jsi měl taky čas navíc?

*Ano, měl jsem čas navíc u testů a na potítkách.*

Dobře. Teď teda, řekl bys, že s časem nějak se ta dysgrafie, dysortografie zlepšila? V tom smyslu, že ses s tím nějak naučil lépe pracovat, nebo že se to nějak kontinuálně zlepšuje s nácvikem psaní?

*Vzhledem k tomu, že neznám vlastně jiný stav, tak neumím moc dobře říct, ale tak nějak jako... Další věc je, že mi už tak nějak odpadlo spousta věcí, na kterých bych to poznal, že to už nepíšeš ty doplňovačky a tadyty věci... A no... Asi, dneska, vzhledem k tomu, že píšu všechno na počítači vesměs, kterej tě relativně opraví, tak to asi nějak vlastně ve finále neřeším. Vím, že na výšce bych, ve Švýcarsku, si mohl nějak zažádat o čas navíc, ale... Už to taky neřeším, jako byla asi jedna zkouška ze všech, kdy se mi to i jako hodilo... Ale z důvodů ne psaní, ale z důvodů, že tam nestačíš hodit všechno. Určitě by mi to asi pomohlo mít trošku času navíc, ale nevnímám to jako nic, co bych potřeboval mít, jako kvůli tomu psaní.*

V současné době se to projevuje stále nějakými problémy s gramatikou? Jak jsi třeba říkal, že ti nejde mě/mně, ale to je zase takové běžné...

*No, to psaní si myslím, že je pořád dost nečitelné. Jinak, ty zkoušky teďka co jsem psal, tak jsme měli tři hodiny na dvě otázky a vlastně kromě jedné zkoušky, kterou jsem psal, tak... Všechny jsem skončil... Jednu jsem skončil po hodině, druhou po pětáctyřiceti minutách a třetí asi po hodině a půl, takže asi... Takže jako teďka nějak v pohodě a relativně jsem se snažil to psát tak, aby to šlo přečíst a pak, když jsem si to pročítal, tak jsem všechno po sobě přečet, což ne vždycky se mi povede.*

Takže dneska je spíš problémem to písmo jako takové? Ne nutně gramatika, protože to už se dá vlastně... Ta technologie to dokáže opravit, i když u toho ručního úplně ne.

*Další věc je, že já dva roky skoro nic nepsal v češtině, takže... A v angličtině není i/y a f/v.*

Anglický pravopis je v tomhle asi trochu lepší, no...

*Já jako... Češtinu používám na mluvení a když píšu nějaký mail, tak si na to dám pozor. Ale já píšu česky vždycky mail tak jako... Letos jsem psal jeden?*

Tak aspoň speciální příležitost...

*I vlastně ted'ka co si žádám už různě o práci, tak to je v angličtině. No... Protože ty HR jsou outsourcovaný...*

A dáváš ty maily někomu opravovat, když je píšeš v češtině, někomu zkontrolovat? Nebo to po sobě vždycky kontroluješ sám?

*Asi když jsem doma a vedle mě někdo je, tak se ho na to zeptám, u nějakýho složitějšího mailu... U nějakých jsem to kdysi dělal s nějakou prací, stáží, něčím takovým... Ale vlastně ne, ted'ka ne. Ale když jsem ještě psal čtenářský deník, tak to mi mamka kontrolovala. Který jsem opisoval teda plus minus z pěti čtenářských deníků na internetu. Rozbor díla.*

A máš třeba taky problém s interpunkcí? Čárky ve větách, pak třeba háčky a čárky?

*Čárky ve větách určitě... Tam jsem se asi nějak relativně naučil a ted' s tím mám problém v angličtině, kde se skoro vlastně nepoužívají, ty čárky... Ale na čárky poměrně expert nejsem. Když píšu normálně něco na Messengeru, tak vlastně dost často... Dřív jsem jako psal normálně bez teček, dneska si myslím, že píšu aspoň s tečkama, ale bez čárek. Háčky, čárky, jo, ale ne čárky ve větách. Ty neexistují prostě.*

V současnosti, jaké metody používáš, když to shrnu, tak vlastně to, že píšeš hlavně na počítači, ty důležitější maily a komunikaci si po sobě nějak kontroluješ a případně když je někdo k dispozici, tak mu to dáš zkontrolovat...

*Ale tak když chceš udělat dobrý dojem, tak si to i tak přečteš vícekrát, spíše i kvůli té formulaci, jestli to dává hlavu a patu. Jinak obecně když píšu, tak dělám sáhodlouhé souvětí, dokonce když se dělaly takové ty rozborý na základce, tak mi to učitelka dávala slovo po slovu, ať jí udělám z toho rozbor a pak jí to přijdu ukázat, a pak jestli mi připadá normální jako udělat větu ze šesti... Udělat souvětí z šestnácti nebo osmnácti vět...*

A to děláš pořád, nebo to bylo jen tehdy?

*Myslím, že to dělám relativně pořád, ale je možný, že to není už šestnáct vět, ale třeba pět.*

Ale pořád to je dlouhé souvětí.

*Pět... To už je třetina...*

Posun. Když se vrátím k současnému studiu, měl jsi nějaké výhody u přijmaček?

*No... Měl jsem čas navíc u přijmaček na gympl, ale pak už vlastně ne...*

Teď u přijmaček, na vysokou školu?

*No, teďka přijmačky, tam jsem vlastně jen poslal doklady a cvčko, tam přijmačky nebyly. A jinak tady u zkoušek to taky neřeším, ve Švýcarsku to taky neřeším. U zkoušek.*

Řekl bys třeba, že tvoje SPU měla vliv na výběr oboru, na který jsi šel na vysoké škole?

*Myslím si, že ne... Nebo... Ne.*

A u zkoušek bys eventuálně mohl využívat nějaké výhody?

*Asi ano, musel bych si ale zajít zase v Praze na... Což by bylo složité... A pak bych se musel nechat přeložit zase... A vlastně myslím si, že největší výhoda by bylo, že bych se nad tou věcí mohl víc zamyslet... Tak je to jednodušší se to prostě naučit.*

A vaše škola nemá žádné vlastní takovéhle poradenské pracoviště, které bys mohl navštívit?

*Podle mě bude mít, ale musel bych... Určitě když přijdu tady na sekretariát, tak mi řeknou „zajděte si sem a sem“, ale zaprvý, bude to stát více peněz, zadruhý, bude to vyšetření v němčině, když ne, tak v angličtině, a... Zrovna tadyto by asi mělo být prováděný v mateřském jazyce.*

Znáš na oboru někoho, kdo má taky SPU?

*Jo, pár lidí tam podle mě je, ze Špajcu [pozn. výraz označující Švýcarsko].*

A víš jaké?

*Myslím si, že dva tři jsou jako podobně jako já, jeden je tam pak ADHD. Ale vlastně takhle, pozná to člověk tak, že jdou ten test, tu zkoušku psát do jiné třídy...*

Myslíš, že kdybys eventuálně chtěl využít nějaké výhody, byl by to ten čas navíc teda, nepotřeboval bys nic jiného?

*Výhody беру tak, že mi pomůžou spíš než s dys problémem, tak že se můžeš víc soustředit na ten daný test a tak, prostě že máš víc času na zamýšlení... Neberu to vlastně tak, že by mi to pomohlo nějak zásadně s tím dys. Jakoby když mám víc času, tak to napíšu hezčeji, ale zároveň...*

Takže to prostě není takový problém?

*Takže to prostě není takový problém.*

Setkal ses někdy kvůli těmto problémům, ať už s gramatikou nebo pravopisem, s nějakými předsudky? Na akademické půdě, jinde, náhodně...

*Jako jestli mě lidi předsudkují?*

Jojo.

*Asi... Asi myslím, že spíš ne, že spíš k tomu mám předsudky nějak já, že se toho strašně zneužívá, že někdy toho někdy zneužívám i já, nebo jsem zneužíval...*

Jakým způsobem?

*No, že si jdeš... Hodně lidí si jde před maturitou udělat ty testy a napíšu je schválně blbě, ať jim něco z toho vyjde... Myslím, že to byla taktika [jméno], ten to takhle udělal a je možný, že zjistil ale, že něco takovýho opravdu má... Ale jako znám hodně lidí... Myslím si, že třeba [jméno] to nějak dělala, na konci základky, buď aby měla víc času u zkoušek na gympl nebo to dělali spolužáci ze základky...*

A vyšlo jim to opravdu?

*Vyšlo jim to, vlastně. Tři čtvrtě třídy na to měly papír. Jakože...*

To už ale je trochu divné, když to najednou má skoro celá třída, ne? A když se zeptám na komunikaci obecně, preferuješ spíš psanou, jako například přes Messenger a maily, anebo ústní komunikaci, že raději někomu zavoláš, než bys mu poslal SMSku?

*Asi častěji volám, občas tím někoho i [vulgarismus ve významu naštvu] ... Ale vlastně asi... Jako pokud to má být něco totálně s člověkem mimo, na kterým potřebuju něco domluvit typu, že mi, třeba jako... Ted' jsem v listopadu přebookovával letenky do Sydney, protože jsem si je objednal omylem na den pozdějš, tak to mi vyhovovalo, že udělám přes WhatsApp, ale pokud je to něco, co potřebuju jako vyřešit víc, je to nějaký složitější problém, tak mi přijde jako mluvení lepší. A když už, tak face to face, ne online, ideálně.*

V současné době teda kvůli těmhle problémům nezažíváš žádný stres ve školním prostředí, nebo nějakou frustraci?

*Myslím si, že z tady tohohle stres asi nezažívám, chvílku to bylo horší, že u těch prezentací nevíš, co z těch lidí vyleze a předpokládáš, že to bude strašný, protože to je strašný, potom co*

*vidíš tu prezentaci těch ostatních... A další věc je, že tam nebyla žádná tendence od těch ostatních si tu prezentaci třeba secvičit předem, takže i když máš nějaký časový budget, tak končíš o pět minut dřív nebo o pět minut pozdějš a byl jsem třeba u jedny prezentace poslední a naháněl jsem asi o tři minuty tu prezentaci... No ale nějak jinak stres asi nějak relativně ne z tady toho. Někaký stres zažívám, ale není to tady z toho úplně.*

Když se vrátím ke knihám a tvému vztahu ke knihám v současnosti, tak jsi říkal, že dneska teda moc nečteš, že čteš míň, než jsi četl dřív. A když už čteš, co teda čteš? Někaké texty do školy?

*Texty do školy... Obecně dlouhodobě čtu zprávy, články... Tadyty věci...*

A ty čteš online?

*Jo... Knihy do školy čtu... A prezentace čtu... A to je ted'ka asi tak všechno.*

A kdybys měl třeba nějak kvantifikovat... Tak kolik bys řekl, že za to jedno období semestru přečteš tak knih?

*Tak... Ted' za minulý semestr jsem nějakou učebnici skoro osmisetstránkovou přečetl celou a pak máš v každým předmětu... Měli jsme třináct týdnů semestru a na každý týden máš dvě prezentace tak... Dvacet šest krát pět... Sto čtyři...*

Takhle to tak moc nemusíš počítat.

*Takže tak 400 slidů. A tak ty čteš vícekrát.*

A nejčastěji to čteš v angličtině, že?

*V angličtině.*

A něco je třeba v němčině?

*Ne, skoro nic ted', ted' nic a když jsem ve Švýcarsku, tak si jednou za týden přečtu nějaký zprávy. A občas mi přijde mail, tak si přečtu i německou verzi. Takový jako lehký učení se pomocí mailů.*

A v momentě, kdy musíš něco napsat a máš na to opravdu málo, výrazně omezený čas, jsi v takových situacích někdy třeba?

*Myslím si, že možná... Ted' tolik ne, a jestli, tak když to mám napsat rukou, tak to nebude vypadat tak hezky.*

A z jakého důvodu? Teda, myslím tím, jestli je třeba tvoje písmo nějak výrazně malé, velké, nakloněné, hodně zdrcnuté...

*Mám obecně písmo spíš roztahané... A prostě, je to takové... Tak nějak to přejde do vlnky, trošku, že to tak jako splyne.*

Když se ještě vrátím ke školní docházce, mají s tím vyučující problém, nebo setkal ses s tím, že by s tím problém měli?

*Jediní učitelé, kteří to vlastně museli řešit, byly češtinářky a němčinářky...*

To byla základní a střední škola?

*Ano, na angličtině to asi zas takový problém nebyl nikdy... A nějak jako nedávaly najevo, že jim to vadí...*

A teď na vysoké škole?

*Teď na vysoké škole jsem psal... Nevím o tom, nevím o tom, neviděl jsem své archy, kolik věcí tam je proškrtaných, jakože tomu nerozumím, ale prošel jsem... Zatím všema semestrama, takže asi dobrý.*

Kdybys měl něco vzkázat nebo doporučit pedagogům, ať už na základní, střední, nebo vysoké škole, v chování ke studentům s SPU nebo s podobnými problémy, co by to bylo? Nebo ti připadalo jejich chování adekvátní?

*Myslím si, že to bylo relativně v pořádku. Já jsem se neshod s učitelama na jiných věcech, jako, jaký má člověk mít vlastní názor a tyhle věci.*

A kdybys měl něco naopak vzkázat studentům s podobnými problémy, ať už třeba nějakou radu nebo doporučení, něco takového?

*Nějak jsem to nikdy tak neprožíval... Ale určitě využít toho času na přijmačky, to se hodí, ale jinak jako bych neřešil... Hlavně se nedostat do takovýho, že člověk je [vulgarismus] a proto je blbej...*

Nálepkování, vlastně?

*No, mám tu dvojí výjimečnost... Takže tam to do sebe asi naráží, že na jedné straně mi to přijde jako super věc na nějaký vyloučení a na druhou stranu mi to přijde takový... Jak by řekl [jméno], je to takový [jméno užitý jako přídavné jméno] ubrečený děcka.*

A máš třeba pocit, že tohle, že to někdo může předstírat, může mít nějaký dopad na ty pedagogy, že by třeba potom nemuseli brát ty opravdové případy vážně a mohli si myslet, že to taky jen předstírají?

*Nevím, myslím si, že ta psycholožka by to už nějakým způsobem poznat měla. A tam pak asi už není na tom pedagogovi do toho nějak zasahovat, rozhodovat o tom... Takhle, pokud bude mít někdo dyslexii, dysgrafii a bude se vmlouvat, že něco, co nesouvisí s tím problémem napsal špatně, tak to... Tam asi je prostor pro ignoraci, ale... Tam je nějaká hranice, kdy toho zneužíváš a využíváš a je dost tenká. A myslím si, že u mě ty doplňovačky byly to využívání a ty papíry navíc vlastně a... Myslím, že třeba ten čas navíc už byl takový lehký zneužívání.*

Ale tak pořád se to hodilo a měl jsi na to právo, tak proč to nevyužít. Poslední věc, měl jsi vždycky v tomhle ohledu ve studiu dostatečnou podporu od rodičů?

*Jo, asi jo.*

Máš něco, na co sis vzpomněl nebo bys to chtěl ještě říct?

*Asi ne... Ale obecně jsem si vzpomněl, jak jsem začal mluvit vlastně. Jsem začal mluvit až tak ke třem letem, tři a půl...*

A proto teda jsi začal asi navštěvovat tu logopedku ještě ve školce, tím pádem?

*A když už jsem byl ale ve škole, to už jsem jí určitě nenavštěvoval. Nebylo to ale na zas tak dlouho. Jinak jsem levák, moje babička je přeučená levačka...*

A setkal ses třeba ve škole s tím, že se vyučující snažili přeucit leváky?

*Nene... Ale vlastně jsem zjistil, že u sportu poměrně často házím pravou, nějaké práce dělám pravou... Jsem takovej někde mezi. Ale myslím, že tady se ještě přeučuje, protože na mě tady koukají dost divně, když píšu levou... Nejsme jako... Co jsem chodil na badminton, tak nás tam bylo dvacet pět, já jsem tam byl jedinej levák a všichni na mě koukali – levák!*

Z těch otázek je to ode mě všechno.

*Možná obecně když čtu, tak třeba vynechám půlku slova. Občas vynechám nějaký slovo, ale to je do nějaké míry asi všude, nejen u dys.*

To asi ano.

*Počkej, podívám se ještě do zprávy... Tiché čtení je nadále oslabeno, prý... Ale myslím, že čtu normálně rychle... Jinak toho asi moc už není... A stupeň PO mám 3... Jinak pak jsem měl vlastně, to nevím, jestli je kvůli tomu dys nebo díky nějaké té nadprůměrnosti, to jsem měl nějaké dotace...*

Dotace? V jakém smyslu?

*No, vlastně škola na mě mohla brát nějaký peníze, s tím, že to půjde na můj prospěch, tak jsem měl iPad... To bylo ještě když jsem hodně fotil, takže... Tak jsem měl celej gympl... Jsme s pár lidma ještě chodili na konzultace, ale asi jsme řešili ještě jiné, daleko slabší stránky než tohle... Pak tam ještě něco bylo... [jméno], naše školní psycholožka měla takové balónky, plyšové, ještě jsme ve třídě měli tři plyšové balónky.*

A pomáhaly?

*No, člověk si s tím hrál. Teď jsem si vzpomněl, já jsem chodil ke školní psycholožce na základce, ale to nevím, jestli bylo ne kvůli dys, ale kvůli tomu, že jsem se choval jako [vulgarismus]... Ale vim, že pak jako, myslím, že v sedmé nebo osmé třídě jsem měl, jakože jsem se prý fakt choval jako [vulgarismus], tak jsem měl pak nějaké sezení v zasedací místnosti, tam přišli rodiče, sešli se tam skoro všichni moji učitelé... Taková intervence... „My to s tebou myslíme dobře“, to vlastně nevím, o co šlo... Jsme se o tom bavili nedávno s mamkou a jí to připadalo jako nesmysl... A jako myslím, že jsem uměl relativně provokovat i ty učitele... Obecně mi ve škole věci buď šly, nebo nešly, neměl jsem moc věci mezi... Třeba na zemáku na základce jsem skoro neměl sešit, tam jsme měli dobrou učitelku na zemák... Ta mi řekla „[jméno], tak si tě vyzkouším, když nenosíš sešit“ a od té doby jsem nemusel mít sešit, ta byla férová... Ale pak byly takový, že kde jsem ten sešit neměl a procházel jsem v pohodě, ale byl to problém, že jsem sešit neměl...*

Někteří na formální stránce hodně lpí.

*A taky když uděláš výjimku pro jednoho, tak musíš udělat výjimky pro ostatní.*

A ne u všech to funguje. Takže bys řekl, že sis zapamatoval ty mluvené informace dobře, když nebylo potřeba si je zapisovat?

*No, já se snažím hodně dávat pozor na přednáškách a myslím, že tím pak ušetřím hodně času doma a je pravda, že daleko víc, než čtený text jedu podcasty a tadyty věci...*

Takže spíš audio?



*Strašně moc věcí si z toho pamatuju, ale další věc je, že tam nejdeš tak do hloubky jako v textech. V podcastu to dostaneš vlastně přelouskaný ala to, co si oni přečetli než to, co si pak ty dojdeš.*

Tak to bude asi vše, děkuji za účast.

Příloha 6: text 1

podle tvaru buněk: (vozdelat)  
mezi buněčnými prostory  
těsně  
nebo vystýlají  
ochrana před dutin  
rostředn

TED KAROLINA MÍŘILA NA PLANETU  
OPIC KDYŽ TAM DORAZILA A VYLEZLA  
I ZE SVYMI ROBOTY HNEDE USLYŠLA VUU  
NANOŘE NAD VCHODEM EROPLANU VYSELI  
DVJE OPICE ANKHA ZELI NA ROBOTY KAMEN  
Y KAROLINA PŘIKÁZALA ABY JE SPOUF  
ALI A PAK SE OTOČILA A VIĎELA  
DŽUNGLI A ZNI SE HPOŘATKOŽIVALO VUU  
VUU A PAK KAROLINA VIĎELA A OPICKK  
NA STROMECH APK KAROLINU NAPADLO  
ŽE K DYBY VŠECH NY TY OPICKY CHYTILA  
A VIPUSTILA BI JE NA PLANET ZEMNĚ  
TAK BI SE Z PLANETY ZEMNĚ STALO  
PEKLO KAROLINA ŘEKLA AT POCCHYTAJ  
VŠECHNY OPICKY ALE JEŠTĚ PŘETIM NEŠ  
KAROLININY ROBOTI ZAČELI CHYTAT  
OPICKY SE OPICK Z VELKÝM HLUKEM SCHOVALI  
APAK KAROLINA ŘEKLA NAJĎETE JE VFSIGHNI  
ROBOTI SE ROZBĚHLI A KDYS UŠ BYLI SKORO V  
DŽUNGLI TAK VIĎELI OBŘI BAZINU PŘED DŽUNGLI  
DROJDI SE ZASTAVI A PAK WSE NIKOLIKA DROJDU  
M ZPŠILI RUCĚ A OSTATNÍ ROBOTI

## RYBNÍK - UMNĚLÍ ES (ekosystém)

- pitva vodní voda → kyselá
- vlastnosti vody - obsahuje rozpustěný kyslík, oxid uhličitý
  - voda s největší hustotou v 4°C (extrém)
  - teplejší voda se máví pomaleji než teplejší voda

### ROSTLINSTVO

- listová zelená - dřeviny + ostatní rostliny, které mají zelené listy

⇒ rostliny na listech rybníka: - dřeviny: - vrba, jilka

- dřvo křovina
- jasan šedý
- šupka černá

⇒ rozdělení kruhosemenných  
moštin

TRAVINY:

- ostřice
- rákos

① jednoděložné

BYLINY:

- široké dlouhé listy
- podélná žilnatina
- rozvětvení kořeny podobná

- orobinec
- blatouch

- při klíčení → 1. jeden děložní lístek
- při květenství

- kvasice silná
- jerník bílý
- sáňka žilná

② dvojděložné

- široké listy
- rozvětvení žilnatina
- povrchové kořeny

klíčení → 2 děložní lístky při klášení

JAKÉ JSOU TRAVINY U RYBNÍKA



# TOLERANCE

- I GDYŽ PLNĚ NESOUHLASÍME NECHÁME DRUHÉHO SEDNAT PODLE JEHO PŘESVĚDČENÍ  
→ POKUD NEOHROŽUJE NÁS NEBO NIKOMU JINÉMU
- SNAŠÍME V URČITÉ MÍŘE SLABOSTI A NEDOSTATKY, PŘÍPOUŠTĚT NÁZORY A POSTOJE ODLIŠNÉ OD NAŠICH, OD NAŠICH VLASTNÍCH
- NEZAMĚŇOVAT SE LHOTĚJNOSTÍ (NEJDEME H<sup>1</sup> ŽÁDNÉ ZÁJMY) NEBO PŘÍLIŠNOU PODADNOSTÍ
- NUTNĚ VYTVOŘIT SI VLASTNÍ NÁZOR, UMĚT HO OBHÁDIT + SNAHA POCHOPIT JINÝ NÁZOR (ROBOHACENÍ, NAVČENÍ)

## PROBLÉMY V MEZILID VZTAZÍCH

- NETOLERANTNÍ - LIDÉ PŘÍLIŠ SEBEVĚDOMÍ (NEOMLNÍ)  
- LIDÉ UVNITŘ NEJISTÍ (JINÝ NÁZOR = OHROŽENÍ)  
- NEDŮVĚRA K CIZÍMU, NEZNÁMÉMU ODMÍTANÍ
- NESMÁŠENLIVOST = NEPŘÁTELSTVÍ K ODLIŠNÉMU  
- POCIT NA DÍZAJENOSTI (POLITICKÁ, NÁBOŽENSKÁ RASISTICKÁ)

**Příloha 9: text 4**

Řád: škrvoň

- velmi tvrdý exoskelet
- na zaděku blízkost štětý → kv potravě, obrana, rozmnožování
- pod předměty, v temných prostorech
- zástupci: škrvoň obecná
  - často v suchých ovocích
  - čekají na červy

Řád: šváby

- starobylá skupina
- první pár křídel proměnný proměnný v křídly
- jsou velmi odolní
- mají čba jsou uzavřené v pouzdech panzdroch
- synantropní druh (noční aktivita)
- lesní druh (denní aktivita)
- zástupci: vůs domácí
  - hnědá barva
  - synantrop
- vůs obecný
  - lesní druh
- šváb obecný
  - černé zbarvení
  - synantrop
  - nejběžnější
  - na zaděku má přičesky na zaděku (receptory)

Řád: termity

- drobní
- bez pigmentace → světloplasi
- sociální hmyz → mají role, různé feromony (komunikují spolu)
- žijí se dřevem (celulóza) (části) (komunikují spolu)
- termitisté
  - několik metrů nad zemí
  - největší část je v podzemí
  - kvál, královna, dělník, voják



## Kyotosomené rostliny

- nejpočetnější skupina
- vajíčka, později semena, jsou uzavřeny v postičce
- postička vzniká svrškem plodolistu
- došlo postička se z listu vytráší květ (obvátí listky)

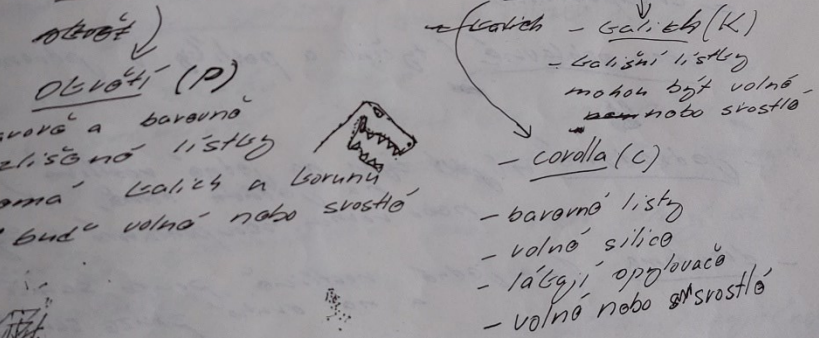
### Květ

- nesmírně proměnlivý
- generativní (slouží k rozmnožování)

Části: ① květání stopka - připouňuje květ ke stopce

② květání lůžko - vyrůstají z něj další části květu

③ květání obaly - rozlišeno



### ④ tyčinky (A)

- mají nitku a prašník
- samčí část květu

→ dva prašné vajíčky  
↓  
dvě prašná pouzdra  
↓  
v nich je pyl(n)

### ⑤ postička (G)

- samičí část květu
- vzniká svrškem plodolistu



