

S dyslexiou k vysokoškolskému titulu: Naratívna syntéza

Karin Černickaja, Lenka Sokolová

Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta sociálnych a ekonomických vied,

Ústav aplikovanej psychológie

Abstrakt: Poruchy učenia, špecificky dyslexia, ovplyvňujú procesy učenia a školskú výkonnosť žiakov a študentov na všetkých stupňoch vzdelávania. Cieľom tohto naratívneho prehľadu je zmapovanie tém, ktoré sú skúmané v súvislosti s vysokoškolským štúdiom osôb s dyslexiou, pričom zmapovanie tohto empirického poznania má potenciál reflektovať vysokoškolské štúdium jedinca s dyslexiou v rôznych jeho fázach. Z 923 štúdií evidovaných v rokoch 2001–2020 v databáze Web of Science sme do výberu na základe stanovených kritérií zaradili 65 štúdií, ktoré predstavujú prehľad poznatkov o rozhodovaní o vysokoškolskom štúdiu, adjustácii vo vysokoškolskom prostredí, študijných stratégiách jednotlivcov s dyslexiou a podpore, ktorá im je poskytnutá na vysokej škole. Z výsledkov aktuálnych zahraničných výskumov vyplýva, že dyslexia a jej symptómy môžu predstavovať bariéru úspešného vysokoškolského štúdia, napriek tomu môžu títo študenti s adekvátnou podporou tieto bariéry prekonať.

Kľúčové slová: dyslexia, poruchy učenia, vysokoškolskí študenti, prehľadová štúdia

With Dyslexia to Higher Education Degree: Narrative Synthesis

Abstract: Learning disabilities, specifically dyslexia, affect learning processes and school performance of pupils and students at all levels of education. The aim of this narrative synthesis is to outline the topics that are investigated in relation to the university studies of people with dyslexia, while the mapping of this empirical knowledge has the potential to reflect these studies at their different stages. From 923 studies registered between 2001 and 2020 in the Web of Science database, we included 65 studies, which represent an overview of knowledge about decisions about university studies, adjustment in the university environment, study strategies of individuals with dyslexia and support that is provided by university. The results show that dyslexia and its symptoms can be a barrier to successful university studies, yet these students can overcome these barriers with adequate support.

Keywords: dyslexia, learning disabilities, university students, review

Poruchy učenia, špecificky dyslexia, ovplyvňujú procesy učenia a školskú výkonnosť žiakov a študentov na všetkých stupňoch vzdelávania, vrátane vysokej školy. V tejto štúdiu používame pojem dyslexia ako zastrešujúci pojem pre poruchy, ktoré sa manifestujú pri rozprávaní, čítaní a v písomnom prejave, čím reflektujeme trend zahraničnej literatúry, najmä anglicky hovoriacich krajín (British Dyslexia Association, 2005; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008). Medzinárodná klasifikácia chorôb,

- 2 10. revízia (MKCH-10, 2021, nestr.) tieto poruchy učenia definuje ako poruchy „pri ktorých je nadobúdanie zručností obmedzené od skorých vývinových štádií. Obmedzenie nie je len dôsledkom chýbania možnosti učiť sa, ani prejavom len mentálnej retardácie a nezapríčiňuje ho ani niektorá forma získanej choroby alebo poranenia mozgu.“ – *špecifická porucha vývinu školských zručností (F81.-)*. Údaje o prevalencii študujúcich s dyslexiou na vysokých školách z rôznych krajín a inštitúcií sa výrazne líšia (Sokolová & Lemešová, 2022). Skutočný obraz je náročné získať nakoľko vo všeobecnosti s nástupom na vysokoškolské štúdium klesá počet jednotlivcov zaradených medzi osoby so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v porovnaní s nižšími stupňami vzdelávania (Hall et al., 2019), čo možno pripísať okrem iného práve bariéram spojeným s univerzitným štúdiom na strane osôb s dyslexiou.

Táto prehľadová štúdia mapuje empirické poznanie, ktoré reflektuje dôležité témy súvisiace s vysokoškolským štúdiom jedinca s dyslexiou, pričom vychádza zo zahraničných výskumov. Hoci potrebu skúmať dyslexiu v kontexte celého vývinového spektra evidujeme už aj na Slovensku a v Česku (pozri napr. DysTest od autorského kolektívu Cimlerová et al., 2014, ktorý vznikol za účelom optimálnejšieho nastavenia pedagogických postupov a opatrení pre študentov s dyslexiou na vysokých školách; bakalárske a magisterské práce), publikácie na slovenskom trhu, zaoberajúce sa dospelými s poruchou učenia, vrátane vysokoškolských študentov, sú skôr vzácnosťou. Výnimkou sú napríklad príspevky Kocurovej (2019), ktorá upozorňuje na sociálne riziká poruchy učenia v dospelosti a potrebu skúmať poruchu učenia v kontexte vysokoškolských študentov v Česku, či posledná kapitola knihy Krejčovej (2019, s. 210–223), taktiež z českého jazykového a kultúrneho prostredia, ktorá sa venuje dyslexii v dospelosti a čiastočne aj vysokoškolským študentom s dyslexiou. Zo slovenského prostredia sú to deskriptívne výskumy z jednotlivých inštitúcií (napr. Černáková & Pokrývková, 2020; Šmidová, 2013), zamerané na vysokoškolských študentov so špecifickými vzdelávacími potrebami.

1 Cieľ štúdie

O aktuálnosti problematiky dyslexie v kontexte vysokoškolského vzdelávania svedčia aj publikované prehľadové štúdie, množstvo z nich však nereflektuje dáta najnovších výskumov, pretože boli publikované pred sedem a viac rokmi (napr. MacCullagh, 2014; Majumder, 2010; Murphy, 2009; Pino & Mortani, 2014), niektoré sa zameriavajú na študentov s dyslexiou iba v kontexte konkrétneho regiónu (napr. Austrália: MacCullagh, 2014; Ázia: Majumder, 2010), konkrétneho odboru (Majumder, 2010; Murphy, 2009), či začleňovania sa do prostredia vysokej školy (Pino & Mortani, 2014). Za ostatných päť rokov sme v databáze Web of Science Core Collection identifikovali dve prehľadové štúdie na tému dyslexia v kontexte vysokoškolského vzdelávania – Dobson Waters a Togerson (2021) sa zamerali na účinnosť intervencií vo vysokoškolskom vzdelávaní u študentov s dyslexiou a Clouder et al. (2020) prostredníctvom naratívnej syntézy poukázali na skúsenosti študentov s rôznymi poruchami, vrátane

študentov s dyslexiou, s vysokoškolským prostredím. Cieľom tejto prehľadovej štúdie je zmapovanie tém, ktoré sú skúmané v súvislosti s vysokoškolským štúdiom osôb s dyslexiou, pričom zmapovanie tohto empirického poznania má potenciál reflektovať vysokoškolské štúdium jedinca s dyslexiou v rôznych jeho fázach.

2 Metóda

2.1 Metodika vyhľadávania

Pri spracovaní prehľadu sme vychádzali z odporúčaní Demirisa et al. (2019), Mareša (2013) a Pagea et al. (2021), ktorí naratívny prehľad vymedzujú ako prehľad, ktorého cieľom je sumarizovať zistenia zo štúdií na danú tému, pričom nemusí mať stanovenú výskumnú otázku. Východiskom štúdie je rešerš z databázy Web of Science Core Collection spoločnosti Clarivate uskutočnená 1. 3. 2021. Vyhľadávanými kľúčovými slovami boli: dyslexia/learning disability, university/higher education, student.

2.2 Skríning literatúry

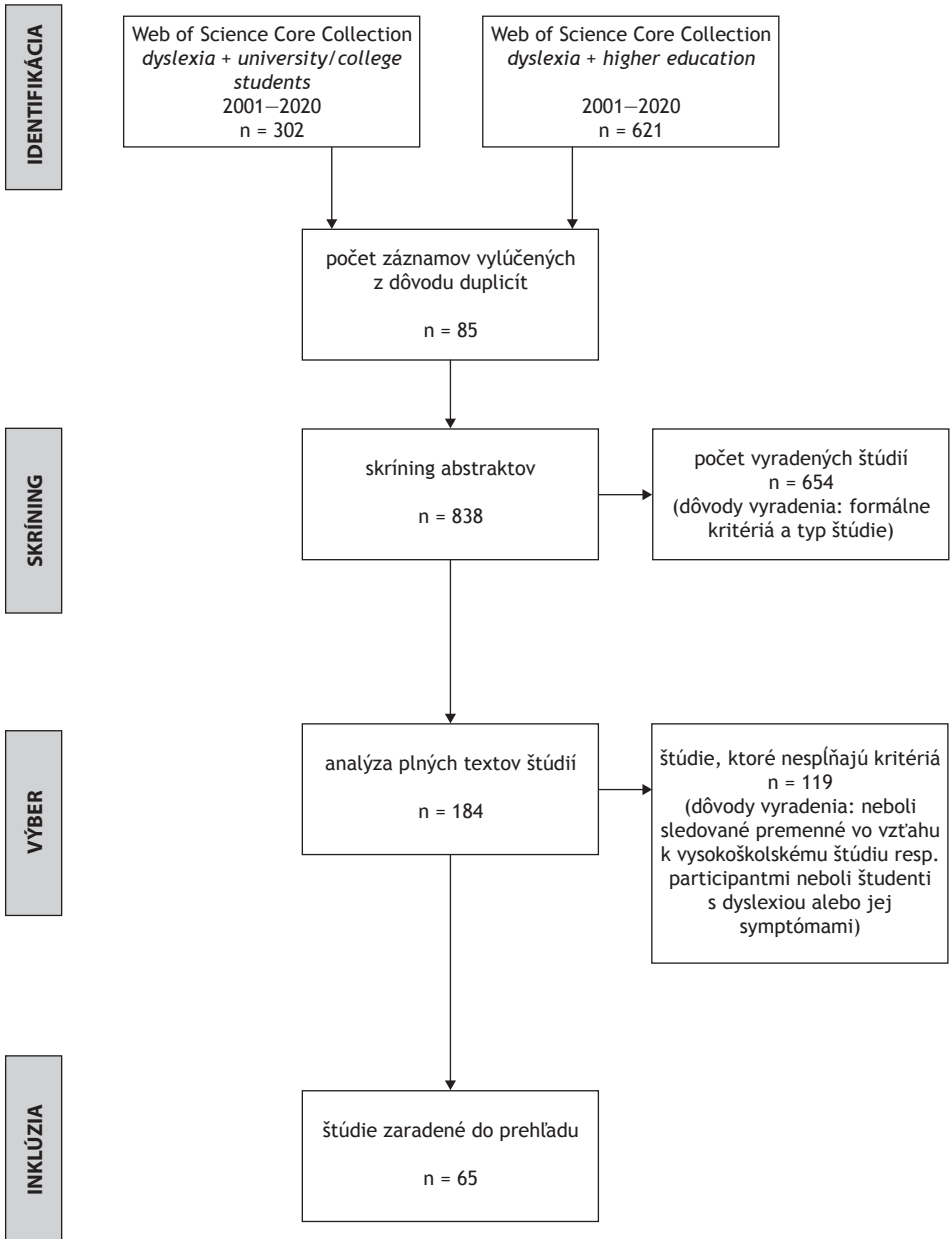
Pre zaradenie štúdií do prehľadu sme stanovili tieto kritériá:

- formálne kritériá: plnotextové štúdie v anglickom jazyku publikované od 1. 1. 2001 do 31. 12. 2020 v recenzovanom časopise, ktorý je zaradený v databáze Web of Science Core Collection;
- participanti: študenti vysokých škôl vo veku neskorej adolescencie, resp. mladej dospelosti (18–30 rokov), u ktorých boli zisťované symptómy resp. v minulosti diagnostikovaná dyslexia;
- typ štúdie: výskumná štúdia s kvalitatívnym, kvantitatívnym alebo zmiešaným dizajnom;
- výskumné otázky a skúmané premenné: vzťahujúce sa priamo na vysokoškolské štúdium osôb s dyslexiou alebo jej symptómami.

Vyradené boli štúdie ktoré nespĺňali inkluzívne formálne kritériá (vyradené boli štúdie publikované v inom jazyku ako anglickom, zborníky z konferencií, editoriály, kapitoly kníh); prehľadové štúdie; ktorých participantami neboli študenti vysokých škôl vo veku 18–30 rokov; ktoré nevzťahovali skúmané premenné či výskumné otázky priamo k vysokoškolskému štúdiu osôb s dyslexiou alebo jej symptómom; boli duplikátmi už zaradenej štúdie.

Z pôvodného počtu 923 štúdií bolo po vyradení 858 štúdií, ktoré nezodpovedali stanoveným kritériám (obrázok 1), do výberu zaradených 65 štúdií, ktorých sa zúčastnilo 900 593 participantov zo 17 krajín. V 35 štúdiách autori zvolili kvalitatívny výskumný dizajn (Príloha 1), v 30 štúdiách bol použitý kvantitatívny alebo zmiešaný dizajn (Príloha 2). Skúmané premenné boli z hľadiska cyklu vysokoškolského štúdia zaradené do štyroch kategórií: rozhodovanie o vysokoškolskom štúdiu; adjustácia vo vysokoškolskom prostredí; študijné stratégie a podpora počas vysokoškolského štúdia.

4



Obrázok 1 Diagram procesu výberu štúdií (sprac. podľa Page et al., 2021)

3 Rozhodovanie o vysokoškolskom štúdiu u jednotlivcov s dyslexiou

Rozhodnutie stredoškolského študenta s dyslexiou prihlásiť sa na vysokú školu, ovplyvňujú rôzne faktory. Jedným z nich môže byť úroveň podpory na strednej škole, teda podpora učiteľov, aby aj napriek bariéram spojeným s prítomnosťou poruchy, študent pokračoval ďalej v štúdiu (Rowan, 2014; Wennäs Brante, 2013). Takáto podpora žiaľ nie je poskytnutá každému stredoškolákovi (Bacon & Bennet, 2013; Madriaga, 2007). V Madriagovej štúdii mnohí z vysokoškolských študentov s dyslexiou uviedli, že im neboli poskytnuté informácie ohľadom rôznych možností týkajúcich sa ich budúcnosti, najmä informácie, týkajúce sa vysokoškolského vzdelania. Obmedzená možnosť informovaných rozhodnutí u nich viedla k stresu, úzkosti, ale aj k problematickej príprave samého seba na vysokoškolské vzdelávanie (Madriaga, 2007). Mnohí stredoškolskí študenti sú vedení k tomu, aby si vybrali „ľahšiu“ vysokú školu s ohľadom na ich dyslexiu (Bacon & Bennet, 2013), niektorým dokonca tvrdia, že sa na vysokú školu nedostanú vôbec (Madriaga, 2007).

Ak sa študent s dyslexiou rozhodne na vysokú školu prihlásiť, prichádza zvažovanie, ako si vybrať odbor štúdia. Zo vzorky 2500 arabských študentiek (Aboudan et al., 2011) až 17,6 % bolo vyhodnotených ako rizikových s ohľadom na symptómy dyslexie. Tieto študentky preferovali odbory ako strojárstvo, potravinárstvo, poľnohospodárstvo, pričom učiteľstvo či informačné technológie si vyberali porovnateľne menej. Zaujímavé však je, že u talianskych študentov s dyslexiou (Longobardi et al., 2019) sa popri poľnohospodárstve ukázalo ako populárne aj učiteľstvo, na rozdiel od študentiek zo Spojených arabských emirátov (Aboudan et al., 2011). Odbormi s najmenším počtom talianskych študentov s dyslexiou boli právo, ekonomika a strojárstvo (Longobardi et al., 2019), ktoré bolo v Spojených arabských emirátoch (Aboudan et al., 2011) naopak preferované. Longobardi et al. (2019) však zistili prevalenciu dyslexie výrazne nižšiu (0,13 %). Španielska štúdia (López-Escribano et al., 2018) sa taktiež zamerala na študentov so symptómami dyslexie, pričom rizikových bolo zo 686 študentov 1,6–6,4 %. Právo ako odbor aj v tejto štúdii navštevovalo najmenej študentov so symptómami dyslexie. V gréckej populácii (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008) sa ukázala prevalencia dyslexie medzi vysokoškolskými študentami 0,16 %, s preferenciou technických odborov pred teoretickými. Cený zdroj o prevalencii dyslexie medzi vysokoškolkami ponúkajú výskumy z online Open University. Študenti pri registrácii do online vzdelávania odpovedajú či majú znevýhodnenie, prípadne špecifické požiadavky na vzdelávanie (Richardson, 2014). V roku 2009 v Anglicku bola dyslexia (a ďalšie špecifické poruchy učenia) najčastejším znevýhodnením, ktoré študenti uvádzali ($N = 2\,960$; 1,5 % zo všetkých študentov; 22 % medzi študentami so znevýhodnením) (Richardson, 2014). V roku 2012 sa prevalencia študentov s dyslexiou v tomto dištančnom vzdelávaní zvýšila na 2,8 % (Richardson, 2015).

4 Adjustácia vo vysokoškolskom prostredí

Po rozhodnutí študovať na vysokej škole, výbere odboru a úspešnom prijatí, štúdium začína nástupom, resp. prechodom z predchádzajúceho stupňa vzdelávania na vysokú školu. Študenti s dyslexiou toto obdobie hodnotia ako náročné a zložité (Ali et al., 2019). Jedným z dôvodov môže byť aj absencia či nesúlad medzi podporným systémom 2. a 3. stupňa vzdelávania, ktorý vnímajú aj študenti s dyslexiou (O'Byrne et al., 2019). Práve vhodne nastavená pomoc podporných služieb univerzity môže študentovi s dyslexiou uľahčiť nástup na vysokú školu (Ali et al., 2019). Aj po úspešnom nástupe na vysokú školu však čakajú na študentov s dyslexiou mnohé výzvy. Z primárnych symptómov pretrvávajú u nich často problémy v oblasti čítania a písania (Aboudan et al., 2011; Callens et al., 2014; Firat & Bildiren, 2020; Kinder & Elander, 2012; Kirby et al., 2008b; Mortimore & Crozier, 2006; Olofsson et al., 2015), ktoré sa prejavujú aj pri práci vo virtuálnom učebnom prostredí (Berget & Sandnes, 2015; Habib et al., 2012). Písanie esejí ako komplexnejších a náročnejších výstupov sa ukazuje ako problematické (Mortimore & Crozier, 2006), dokonca aj u nadaných študentov s dyslexiou (Tan et al., 2016). Carter a Sellman (2013) zistili výrazné rozdiely v tom, ako študenti s dyslexiou prežívajú samotný proces písania, tie ukazujú na dôležitosť kontextu, v ktorom sa skúsenosť procesu písania utvára a tiež skúsenosti študentov s učením samotným. Dôvera vo vlastné akademické písanie je u študentov s dyslexiou nižšia ako u študentov bez dyslexie (Kinder & Elander, 2012; Stampoltzis et al., 2010). Kinder a Elander (2012) zistili, že aj pochopenie autorstva je u vysokoškolákov s dyslexiou na nižšej úrovni, čo u nich vedie k slabšej autorskej integrite. Študenti ďalej uvádzajú problémy v komunikačnej oblasti, najmä problémy s formulovaním vlastných myšlienok (Cameron, 2016; Denhart, 2008; Griffiths, 2012). Richardson (2009) na základe údajov o akademickú úspešnosť 270 180 študentov vyššieho vzdelávania v Spojenom kráľovstve z rokov 2004–2005 upozorňuje, že študenti s dyslexiou majú najmenšiu pravdepodobnosť získať vyznamenanie pri získaní titulu. Naproti tomu výsledky McKendreeho a Snowlingovej (2011) ukazujú, že po poskytnutí času navyše pre študentov medicíny s dyslexiou pri skúšaní, podskupina študentov s dyslexiou nepreukázala výrazne odlišné výsledky.

U študentov s dyslexiou tiež pozorujeme znížené sebavedomie a cit menejcennosti vzhľadom na štúdium a študijné výsledky (Doikou-Avliidou, 2015; Gibson & Kendall, 2010; Jacobs et al., 2020; Sumner et al., 2020). Cameron (2016) hovorí o pocite nezačlenenia sa do akademického priestoru. Pre študentov s dyslexiou môže byť ťažké prijať, že práve v sociálne žiadúcich zručnostiach ako čítanie a písanie, zažívajú deficity (Cameron & Billington, 2015). Výsledky štúdie Kalka a Lockiewicz (2018), ktorej participantmi boli poľskí vysokoškolskí študenti ($N = 152$), poukazujú na to, že študenti s dyslexiou sa cítia menej spokojní so životom v porovnaní so študentami bez dyslexie a vykazujú nižšiu úroveň pozitívnych emócií. Je dôležité v tejto súvislosti zdôrazniť, že vysokoškoláci s dyslexiou vykázali nižšie skóre aj napriek tomu, že zvládli nástup na vysokú školu a už dosiahli určité akademické úspechy.

Stack-Cutler et al. (2015b) skúmali faktory ovplyvňujúce spokojnosť so životom u študentov s problémami s čítaním, zistili, že akademický úspech nekoreloval so žiadanou zo skúmaných premenných. Dyslexia preto môže byť vnímaná aj ako rizikový faktor v oblasti šťastia a spokojnosti so životom u mladých dospelých (Kalika & Lockiewicz, 2018). Komparačná štúdia Ghisiho et al. (2016) potvrdzuje tento trend. Univerzitní študenti s dyslexiou uvádzali viac somatických ťažkostí ako kontrolná skupina, a to migrény, bolesti hlavy, bolesti brucha, nauzeu, zvracanie, kožné problémy, očné problémy, tiky, únavu, závraty, sociálne problémy a problémy s pozornosťou. Zároveň mali aj nižšie sebavedomie a vyššie skóre na škále depresie (Ghisi et al., 2016). Zároveň sú študenti s dyslexiou náchylnejší na prežívanie úzkosti (Carroll & Iles, 2006; Ghisi et al., 2016). V komparačnej štúdii (Scorza et al., 2018) talianski študenti (muži) s dyslexiou oproti študentom (mužom) bez dyslexie skórovali signifikantne vyššie v celkovom skóre škály úzkosti a taktiež v subškálach sociálna úzkosť, akademická úzkosť a v subškále neistoty. U ženských participantiek (s dyslexiou/bez dyslexie) neboli zistené výraznejšie rozdiely. Nelson et al. (2013) sa zamerali konkrétne na testovú úzkosť, ktorá sa prejavuje pri skúšaní a písaní testov. V sebaopisných škálach študenti (muži), ale aj študentky reportovali signifikantne vyššiu testovú úzkosť v porovnaní so študentami a študentkami bez dyslexie, pričom táto úzkosť u nich bola založená na kognitívnom základe. Vychádzala teda z myšlienok nepodstatných pre danú úlohu, ako myšlienky obsahujúce obavy z neúspechu či porovnávanie sa so spolužiakmi (Nelson et al., 2013). Jordan et al. (2014) zistili u študentov s dyslexiou zvýšenú úroveň matematickej úzkosti, ktorá je spojená s výkonmi v matematike. U študentov s dyslexiou zdravotníckych odborov identifikovali vysokú mieru sebauvedomovania, ktorá sa prejavuje napr. vo zvýšenej potrebe opätovného prekontrolovania diagnózy či mena pacienta (Morris & Turnbull, 2006; Murphy, 2011). Medzi ďalšími stratégiami, ktoré im pomáhajú zvládnuť náročnosť prostredia sú napríklad získanie dokumentácie vopred a samostatné prejedenie si rutiny oddelenia (Howlin et al., 2014). Evans (2013) upozorňuje, že študenti zdravotníckych odborov majú zlé skúsenosti s odhalením svojej diagnózy na cvičnom pracovisku, čo môže viesť k zakrývaniu ťažkostí a neprispieva ku kvalitnej starostlivosti o pacienta. Študenti učiteľstva s dyslexiou, vyjadrili úzkosť a strach z odhalenia ich diagnózy počas praxe, zo zlyhania, z negatívneho dopadu ich dyslexie na žiakov (Griffiths, 2012; Morgan & Burn, 2000). Stoeber a Rountree (2020) zistili, že práve perfekcionistická sebaaprezentácia predikovala u študentov s dyslexiou vyššiu mieru internalizácie stigmy (angl. *self-stigma*, pozri napr. Corrigan & Rao, 2012) a maladaptívneho copingu. Tento trend sa nevytráca ani po ukončení štúdia. Aj život po vysokej škole môže byť u týchto jedincov spájaný so strachom a neistotou. Madriagova (2007) štúdia poukazuje na to, že odhalenie diagnózy sa môže spájať s obavami spojenými so získaním pracovného miesta. U iných študentov s dyslexiou môže naopak vyhliadka profesijnej kariéry vystupovať ako silný motivačný faktor pre úspešné ukončenie štúdia (Murphy & Stevenson, 2019).

5 Študijné stratégie jednotlivcov s dyslexiou

Spomínané primárne či sekundárne symptómy dyslexie vyskytujúce sa u vysokoškolských študentov nám napovedajú, že je dôležité skúmať aj ich copingové a učebné stratégie, ktoré im pomáhajú kompenzovať symptómy dyslexie v prostredí vysokej školy. Štúdia Kirbyho et al. (2008b) poukazuje na to, že profil vysokoškolských študentov s dyslexiou z hľadiska učebných stratégií a postupov pri učení sa líši od ich rovesníkov bez dyslexie. Študenti bez dyslexie skórovali vyššie na škálach selektovanie hlavných myšlienok (angl. *selecting main ideas*) a poznanie stratégií na prípravu na testovanie (angl. *test taking strategies*). Naopak študenti s dyslexiou mali vyššie skóre v porovnaní s kontrolnou skupinou na škálach študijné pomôcky (angl. *study aids*) a stratégie manažovania času (angl. *management strategies*). V štúdiu Tops et al. (2019) taktiež študenti s dyslexiou skórovali nižšie ako študenti bez dyslexie na škále poznanie stratégií na prípravu na testovanie (angl. *test taking strategies*), avšak v ostatných škálach dotazníka študijných stratégií neboli zistené výrazné rozdiely. Kirby et al. (2008b) interpretujú rozdiely v učebných stratégiách ako dopady a zároveň kompenzácie ťažkostí, s ktorými sa stretávajú študenti s dyslexiou. Stampoltzis et al. (2010) zistili rozdiely medzi študentami s dyslexiou a bez dyslexie, pričom sa zameriavali na preferencie učebných štýlov. Študenti s dyslexiou preferovali kinestetické učenie, zatiaľ čo študenti bez dyslexie vizuálne učenie. Na druhú stranu Andreassen et al. (2017) pomocou metódy denníkov zistili, že práve študenti s dyslexiou používajú vizuálne učebné stratégie spolu so sociálnymi, konzistentnejšie ako študenti bez dyslexie. Sociálne stratégie uvádzali aj študenti Hanafinovej et al. (2007) štúdie, a to najmä byť asertívny a správať sa ako „normálny“ študent, zabezpečiť si prístup k poznámkam (od kamarátov) či mať individuálny vzťah s prednášajúcim. Študenti s dyslexiou Perkinovej a Croftovej (2007) štúdie reportovali, že nedokážu opísať príklad z tabule detailne a bez chyby, čo u nich videlo k osvojeniu si vlastných stratégií, ako napríklad farebné označovanie a kontrola poznámok so spolužiakom. Študenti s dyslexiou čítajú selektívne a strategicky, problémy kompenzujú napr. hľadaním videí (MacCullagh et al., 2016) či vyhľadávaním informácií na internete (Andreassen et al., 2017). Cavalli et al. (2016) zistili, že práve vysoká úroveň slovnej zásoby vysokoškolských študentov s dyslexiou môže byť jedným z kompenzačných nástrojov, ktoré pomáhajú zvládnuť týmto študentom intenzívne vystavenie písanému jazyku na vysokej škole.

6 Podpora vysokoškolákom s dyslexiou

Jednou z copingových stratégií študenta s dyslexiou môže byť aj vyžiadanie pomoci od vysokej školy/navštevovanie centra pre študentov so špecifickými vzdelávacími potrebami. Spätná väzba študentov s dyslexiou (Kirwan & Leather, 2011) na výučbu študijných zručností, realizovanú v podpornom univerzitnom centre, nám ponúka prehľad rôznych benefitov. Sú nimi najmä pochopenie vlastnej dyslexie a špecifické

kých ťažkostí v učení ako súčasť procesu sebarozvoja, normalizovanie skúseností a rozvoj kritického analyzovania a techník riešenia problémov na podporu akademických zručností. Stack-Cutler et al. (2015a) zistili, že akademické podporné centrá a univerzitné služby pomohli študentom so symptómami dyslexie aj pri hľadaní zamestnania, ubytovania, pri získavaní finančnej podpory a taktiež v oblasti duševného zdravia. Morgan a Burn (2000) ponúkajú komplexný pohľad na absolventku učiteľstva s dyslexiou, ktorá tvrdí, že bez podpory a pochopenia svojho tútora a univerzitného centra by sa jej pravdepodobne nepodarilo úspešne ukončiť prípravu na učiteľské povolanie. Tu nám vyvstáva otázka, prečo teda všetci študenti nevyhľadajú pomoc univerzity? Študenti so symptómami dyslexie nevyhľadávajú pomoc vysokej školy z rôznych dôvodov. Sú nimi nízka dostupnosť podporných služieb univerzity, nevedomosť o ich existencii, neefektívnosť či nevhodnosť poskytnutých odporúčaní, obava, že im podpora nebude poskytnutá, ak nemali v minulosti diagnostikovanú poruchu, či snaha vyhnúť sa stigmatizácii (Doikou-Avliidou, 2015; Hanafin et al., 2007; Jacobs et al., 2020; MacCullag et al., 2016; Mortimore & Crozier, 2006; Mullins & Preyde, 2013; Murphy, 2011; Serry et al., 2017). So stigmatizáciou úzko súvisí fakt, že dyslexiu možno považovať za neviditeľnú diagnózu. Neviditeľnosť dyslexie umožňuje takémuto študentovi byť „normálnym“, ale na strane druhej, validita jeho postihnutia môže byť spochybňovaná a ostatní nemusia rozumieť všetkým limitom vyplývajúcim z danej diagnózy (Mullins & Preyde, 2013). Toto nepochopenie ostatných môže viesť k pocitom, že sú iní a že sa musia ospravedľovať za to, že majú výhody (Murphy, 2011) či k vysmievaniu zo strany spolužiakov (Bacon & Bennett, 2013; Gibson & Kendall, 2010; Habib et al., 2012; Morris & Turnbull, 2006). Pri konštruovaní dyslexie ako „morálnej nálepky“ sa študenti s dyslexiou vyjadrili, že potrebujú túto nálepku, aby dostali podporu, ale na druhú stranu sa musia vyrovnáť s potencionálnymi významami, ktoré sa k nej viažu (Cameron & Billington, 2015). Je však potrebné upozorniť, že pre mnohých vysokoškolských študentov sú práve spolužiaci dôležitou podporou nielen v edukačnom, ale i sociálnom a emočnom kontexte (Doikou-Avliidou, 2015). Špecifickou skupinou sú vysokoškooláci s dyslexiou, ktorí sú diagnostikovaní až na vysokej škole. Loveland-Armour (2018) sa zamerá práve na týchto študentov. Väčšina z nich vníma získanie diagnózy počas univerzitného štúdia pozitívne, avšak skúsenosti s procesom diagnostikovania, identifikácie a podpory sú veľmi špecifické, čo poukazuje na silnú individualizáciu študentov s dyslexiou. Pitt a Soni (2017) zistili výrazný rozdiel v skúsenostiach participantov vzhľadom na vek získania diagnózy. Diagnostikovanie v mladšom veku bolo vyhodnotené ako výhoda a spájalo sa s pozitívnymi skúsenosťami, naopak diagnostikovanie v neskoršom veku s negatívnymi skúsenosťami. Alarmujúce je, že vo výpovediach študentov s dyslexiou sa stretávame aj s negatívnymi skúsenosťami s vysokoškolskými zamestnancami. Patria k nim napríklad nedostatočné povedomie o diagnóze dyslexia (Doikou-Avliidou, 2015; Griffiths, 2012; Serry et al., 2017; Stampolzis et al., 2015) alebo implementácia rôznych foriem inklúzie, ktorá je závislá od subjektívnych preferencií vyučujúcich (Doikou-Avliidou, 2015; Mullins & Preyde, 2013; Norris et al., 2020; Stampolzis et al., 2015). V tejto súvislosti je dôležité upozorniť na to,

10 že práve učitelia ako vzory môžu byť dôležitými faktormi ovplyvňujúcimi motiváciu študenta ku školskej práci (Stagg et al., 2018).

Odpoveď na otázku, čo naopak oceňujú vysokoškolskí študenti s dyslexiou, nájdeme najmä v kvalitatívnych výskumoch, ktoré nám ponúkajú pohľad samotných študentov s dyslexiou. Ocenili by resp. oceňujú najmä navýšenie času na testy a seminárne práce, súkromné priestory na štúdium a testovanie, alternatívne formy testovania, technické vybavenie, prístup k nahratým online materiálom, prístup k materiálom skôr ako ostatní študenti, zrozumiteľnejšie materiály, využívanie fóra, v ktorom sa môžu pýtať otázky učiteľa a zvyšovanie povedomia o potrebách študentov s dyslexiou medzi zamestnancami vysokých škôl (Doikou-Avlidou, 2015; Mortimore & Crozier, 2006; Pitt & Soni, 2017; Serry et al., 2017; Stampoltzis et al., 2015; Taylor et al., 2009). Nemožno zabúdať, že mnohé by ocenili aj ostatní vysokoškolskí študenti, ako napr. prístup k prezentáciám pred prednáškami či poskytnutie kľúčových textov (MacCullag et al., 2016; Sumner et al., 2020).

Aj napriek tomu, že možno identifikovať problémy, s ktorými sa takmer všetci študenti s dyslexiou môžu stretávať, mnohé výskumy (Kirby et al., 2008a; Serry et al., 2017; Sumner et al., 2020; Tobias-Green, 2014) ukazujú, že individuálny prístup je jedným z najdôležitejších aspektov, na ktoré nemožno zabúdať. O'Byrne et al. (2019) v tejto súvislosti hovoria o dyslektickej identite, ktorá zastrešuje učebné stratégie študentov s dyslexiou, bariéry, ktoré im bránia v úspechu a ich odlišnosť vzhľadom na požiadavky akademického priestoru. Avšak aj napriek tomu, že u študentov s dyslexiou možno nájsť rôzne spoločné atribúty, títo študenti používajú napr. rôzne techniky učenia, ktoré poukazujú na individualitu osôb s dyslexiou (O'Byrne et al., 2019).

7 Diskusia a záver

Prehľadová štúdia zachytila vývinový prehľad mapujúci cestu študenta s dyslexiou od strednej školy až po koniec vysokoškolského štúdia, tzv. cestu študenta *s dyslexiou k vysokoškolskému titulu*. Uvedomujeme si limity štúdií s menším počtom účastníkov, resp. obmedzené možnosti generalizovať výsledky kvalitatívnych štúdií, ale keďže ide o špecifickú cieľovú skupinu, rozhodli sme aj napriek týmto limitom zaradiť štúdie do prehľadu. Pomocou naratívnej syntézy sme identifikovali kľúčové témy a premenné, ktoré súvisia s vysokoškolským štúdiom študentov s dyslexiou a sú predmetom skúmania v zahraničí.

Prvou kategóriou týchto tém a premenných bolo rozhodovanie o vysokoškolskom štúdiu u jednotlivcov s dyslexiou. Aj napriek tomu, že údaje štúdií prevalencie sa výrazne líšia vieme, že vysokoškolskí študenti s dyslexiou sú na vysokých školách prítomní a treba im venovať pozornosť, pretože sú potencionálne zraniteľnou skupinou v rôznych fázach svojho štúdia. Zistili sme, že prítomnosť diagnózy či symptómov dyslexie môže ovplyvniť výber, nástup, zotrvanie a aj ukončenie vysokej školy. Zdôrazňujeme, že cesta vysokoškoláka sa začína už na strednej škole, kde je dôležitá

podpora a poradenstvo pri výbere vysokej školy. Učiteľov identifikujeme ako kľúčový faktor v tomto procese výberu, kedy môžu študenta podporiť a proces facilitovať (Rowan, 2014; Wennäs Brante, 2013), alebo naopak odhovárať študenta od vysokej školy a vystupovať ako bariéra (Bacon & Bennet, 2013; Madriaga, 2007). V rámci kategórie podpora vysokoškolákom s dyslexiou výsledky zahraničných štúdií uvádzajú (Kirwan & Leather, 2011; Morgan & Burn, 2000; Stack-Cutler et al., 2015a), že podpora je dôležitá aj počas samotného vysokoškolského štúdia, vzhľadom na primárne aj sekundárne symptómy, ktoré u jednotlivcov s dyslexiou pretrvávajú až do dospelosti. Ako rizikový faktor a bariéru vnímame, že mnohokrát študentom s dyslexiou podpora nie je poskytnutá alebo je nedostatočná (Mortimore & Crozier, 2006; Stampolzis et al., 2015), aj napriek tomu, že je žiaduca zo strany študentov (Doikou-Avlidou 2015; Pitt & Soni, 2017; Serry et al., 2017). Dávame do pozornosti, že aj vysokoškolský pedagóg môže vystupovať ako facilitujúci faktor (Stagg et al., 2018), výskumy nás však upozorňujú, že častejšie nedostatočné povedomie pedagóga o diagnóze dyslexia a implementácia rôznych foriem inklúzie na základe subjektívnych preferencií pedagóga, stoja ako bariéra vo vzdelávacom procese študentov s dyslexiou (Mullins & Preyde, 2013; Norris et al., 2020; Serry et al., 2017). Z hľadiska študijných stratégií bolo zistené, že títo študenti majú osobité charakteristiky a využívajú stratégie, vychádzajúce z povahy ich symptomatológie, ktoré im pomáhajú zvládať náročnosť vysokoškolského prostredia (Cavalli et al., 2016; Hanafin et al., 2007; Kirby et al., 2008b).

Výsledky štúdií v tomto prehľade naznačujú, ako môže vyzerat' štúdium vysokoškoláka s dyslexiou aj na Slovensku či v Česku. Naša práca reflektuje medzinárodný prierez výskumných tém skúmaných za ostatných 20 rokov. V ostatných 10 rokoch evidujeme nárast počtu štúdií a taktiež nové témy ako napríklad dištančná výučba a jej dopady, či wellbeing študentov. Tieto nové témy a v podstate aj nárast záujmu o problematiku vysokoškolákov s dyslexiou reflektujú podmienky súčasnej doby. Z hľadiska kontinuity a prepojenia výskumu, praxe a vzdelávacích politík vnímame priestor pre ďalší zaujímavý prehľad výskumov v rámci jednotlivých krajín a taktiež reflektujeme potrebu skúmať danú problematiku aj v našom slovenskom a českom jazykovom a kultúrnom prostredí. Zároveň považujeme za dôležité na tomto mieste upozorniť na fakt, že študenti s dyslexiou nie sú jedinou potencionálne zraniteľnou skupinou, študujúcou na vysokých školách. Aj napriek súčasnému trendu vnímať diagnózy ako dyslexia, ADHD (ang. *attention deficit hyperactivity disorder*, porucha pozornosti s hyperaktivitou), ASD (ang. *autism spectrum disorder*, porucha autistického spektra) či Tourettov syndróm pod zastrešujúcim pojmom neurodiverzita (Clouder et al., 2020), v korpuse nami skúmaných štúdií sme daný trend nepozorovali. Aj napriek prelínajúcim sa symptómom a častým komorbiditám (najmä ADHD a dyslexie), ktoré pochopiteľne môžu viesť k podobným skúsenostiam (Clouder et al., 2020) sa v prehľade nami skúmaných štúdií (taktiež aj Clouder et al., 2020) ukázalo, že za ostatných 20 rokov bola téma dyslexie u vysokoškolákov skúmaná prevažne oddelene od ďalších diagnóz. Tu vidíme taktiež priestor pre skúmanie danej problematiky v širších súvislostiach.

Z výsledkov aktuálnych zahraničných výskumov vyplýva, že dyslexia a jej symptómy môžu predstavovať bariéru úspešného vysokoškolského štúdia, napriek tomu môžu títo študenti s adekvátnou podporou tieto bariéry prekonať. V súčasných výskumoch orientovaných na študentov s dyslexiou rezonuje práve téma bariér a rizikových faktorov, pričom facilitujúce mechanizmy sú v centre záujmu pomenej. Prikláňame sa k názoru viacerých zahraničných výskumníkov (Serry et al., 2017; Sumner et al., 2020; Tobias-Green, 2014), že individuálny prístup je jedným z najdôležitejších aspektov pomoci týmto študentom. Vzhľadom na nedostatok výskumných štúdií v našom prostredí odporúčame hlbšie skúmanie tohto fenoménu aj v prostredí našich univerzít s dôrazom na facilitujúce mechanizmy. Ďalšie skúmanie spolu s individuálnym prístupom považujeme za kľúčové faktory pri vytváraní inkluzívneho prostredia pre vysokoškolských študentov s dyslexiou a poruchami učenia všeobecne.

Pod'akovanie

VEGA 1/0119/21 Poruchy učenia a pozornosti u študentov a študentiek v terciárnom vzdelávaní: Prevalencia, symptomatológia, copingové a učebné stratégie

Literatúra

- *Aboudan, R., Eapen, V., Bayshak, M., Al-Mansouri, M., & Al-Shamsi, M. (2011). Dyslexia in the United Arab Emirates University – A study of prevalence in English and Arabic. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 64–72. <https://doi.org/10.5539/ijel.v1n2p64>
- *Ali, K., Kisiełowska, J., Subhan, M. M. F., & Tredwin, C. (2019). How does dyslexia impact on the educational experiences of healthcare students? A qualitative study. *European Journal of Dental Education*, 24(1), 154–162. <https://doi.org/10.1111/eje.12479>
- *Andreassen, R., Jensen, M. S., & Bråten, I. (2017). Investigating self-regulated study strategies among postsecondary students with and without dyslexia: A diary method study. *Reading and Writing*, 30(9), 1891–1916. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9758-9>
- *Bacon, A. M., & Bennett, S. (2013). Dyslexia in higher education: The decision to study art. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.742748>
- *Berget, G., & Sandnes, F. E. (2015). Searching databases without query-building aids: Implications for dyslexic users. *Information Research-an International Electronic Journal*, 20(4). British Dyslexia Association. (2010). *What is dyslexia?* <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>
- *Callens, M., Tops, W., Stevens, M., & Brysbaert, M. (2014). An exploratory factor analysis of the cognitive functioning of first-year bachelor students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 64(1), 91–119. <https://doi.org/10.1007/s11881-013-0088-6>
- *Cameron, H. (2016). Beyond cognitive deficit: The everyday lived experience of dyslexic students at university. *Disability & Society*, 31(2), 223–239. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1152951>
- *Cameron, H., & Billington, T. (2015). The discursive construction of dyslexia by students in higher education as a moral and intellectual good. *Disability & Society*, 30(8), 1225–1240. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1083846>

- *Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651–662. <https://doi.org/10.1348/000709905x66233>
- *Carter, C., & Sellman, E. (2013). A view of dyslexia in context: Implications for understanding differences in essay writing experience amongst higher education students identified as dyslexic. *Dyslexia*, 19(3), 149–164. <https://doi.org/10.1002/dys.1457>
- *Cavalli, E., Casalis, S., Ahmadi, A. E., Zira, M., Poracchia-George, F., & Colé, P. (2016). Vocabulary skills are well developed in university students with dyslexia: Evidence from multiple case studies. *Research in Developmental Disabilities*, 51–52, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.006>
- Čimlerová, P., Čalkovská, B., Dudíková, I., Kocurová, M., Krejčová, L., Macháčová, I., Peňáz, P., & Zítka, M. (2014). *DysTest. Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium. Manuál administrátora*. Masarykova Univerzita.
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757–778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- *Corrigan, P. W., & Rao, D. (2012). On the self-stigma of mental illness: Stages, disclosure, and strategies for change. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(8), 464–469. <https://doi.org/10.1177/070674371205700804>
- Černáková, E., & Pokrývková, J. (2020). Študenti so špecifickými potrebami vo výučbe na vysokej škole. In P. Adamec, M. Šimáně, & E. Kovářová (Eds.), *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2019 udržitelnost ve vzdělávání: Minulost, současnost a budoucnost* (Vol. 11). Mendelova univerzita v Brně.
- Demiris, G., Parker Oliver, D., & Washington, K. T. (2019). *Behavioral intervention research in hospice and palliative care: Building an evidence base*. Academic Press.
- *Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers. Perception of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–497. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>
- Dobson Waters, S., & Torgerson, C. J. (2021). Dyslexia in higher education: A systematic review of interventions used to promote learning. *Journal of Further and Higher Education*, 45(2), 226–256. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2020.1744545>
- *Doikou-Avliidou, M. (2015). The educational, social and emotional experiences of students with dyslexia: The perspective of postsecondary education students. *International Journal of Special Education*, 30(1), 132–145.
- *Evans, W. (2013). ‘I am not a dyslexic person I’m a person with dyslexia’: Identity constructions of dyslexia among students in nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 70(2), 360–372. <https://doi.org/10.1111/jan.12199>
- *Firat, T., & Bildiren, A. (2020). Strengths and weaknesses of a student with learning disabilities: From preschool to university. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 958–972. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2020.1847260>
- *Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S., & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 7: 478. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478>
- *Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: Dyslexia and learners’ voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25(4), 187–193. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01465.x>
- *Griffiths, S. (2012). ‘Being dyslexic doesn’t make me less of a teacher’. School placement experiences of student teachers with dyslexia: Strengths, challenges and a model for support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54–65. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x>
- *Habib, L., Berget, G., Sandnes, F. E., Sanderson, N., Kahn, P., Fagernes, S., & Olcay, A. (2012). Dyslexic students in higher education and virtual learning environments: An exploratory

- study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 574–584. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00486.x>
- Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., & Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku. To dá rozum*. MESA 10.
- *Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M., & Neela, E. M. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54(3), 435–448. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>
- *Howlin, F., Halligan, P., & O'Toole, S. (2014). Evaluation of a clinical needs assessment and exploration of the associated supports for students with a disability in clinical practice: Part 2. *Nurse Education in Practice*, 14(5), 565–572. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2014.06.009>
- *Jacobs, L., Parke, A., Ziegler, F., Headleand, C., & de Angeli, A. (2020). Learning at school through to university: The educational experiences of students with dyslexia at one UK higher education institution. *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1829553>
- *Jordan, J. A., McGladdery, G., & Dyer, K. (2014). Dyslexia in higher education: Implications for maths anxiety, statistics anxiety and psychological well-being. *Dyslexia*, 20(3), 225–240. <https://doi.org/10.1002/dys.1478>
- *Kalka, D., & Lockiewicz, M. (2018). Happiness, life satisfaction, resiliency and social support in students with dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 493–508. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2017.1411582>
- *Kinder, J., & Elander, J. (2012). Dyslexia, authorial identity, and approaches to learning and writing: a mixed methods study. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 289–307. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02026.x>
- *Kirby, A., Sugden, D., Beveridge, S., Edwards, L., & Edwards, R. (2008a). Dyslexia and developmental co-ordination disorder in further and higher education – similarities and differences. Does the 'Label' influence the support given? *Dyslexia*, 14(3), 197–213. <https://doi.org/10.1002/dys.367>
- *Kirby, J. R., Silvestri, R., Allingham, B. H., Parrila, R., & La Fave, C. B. (2008b). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 85–96. <https://doi.org/10.1177/0022219407311040>
- *Kirwan, B., & Leather, C. (2011). Students' voices: A report of the student view of dyslexia study skills tuition. *Support for Learning*, 26(1), 33–41. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01472.x>
- Kocurová, M. (2019). Vývojové poruchy učení jako sociální riziko. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*, 8(2), 111–126.
- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie. Psychologické souvislosti*. Grada.
- *Longobardi, C., Fabris, M. A., Mendola, M., & Prino, L. E. (2019). Examining the selection of university courses in young adults with learning disabilities. *Dyslexia*, 25(2), 219–224. <https://doi.org/10.1002/dys.1611>
- *López-Escribano, C., Suro Sánchez, J., & Leal Carretero, F. (2018). Prevalence of developmental dyslexia in Spanish university students. *Brain Sciences*, 8(5), 82. <https://doi.org/10.3390/brainsci8050082>
- *Loveland-Armour, L. A. (2018). Recently identified university students navigate dyslexia. *Journal of Applied Research in Higher Education* 10(2), 170–181. <https://doi.org/10.1108/jarhe-04-2017-0033>
- MacCullagh, L. (2014). Participation and experiences of students with dyslexia in higher education: A literature review with an Australian focus. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), 93–111. <https://doi.org/10.1080/19404158.2014.921630>
- *MacCullagh, L., Bosanquet, A., & Badcock, N. A. (2016). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3–23. <https://doi.org/10.1002/dys.1544>

- *Madriaga, M. (2007). Enduring disablism: students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society*, 22(4), 399–412. <https://doi.org/10.1080/09687590701337942>
- Majumder, A. A., Rahman, S., D'Souza, U., Elbeheri, G., Abdulrahman, K. B., & Huq, M. M. (2010). Supporting medical students with learning disabilities in Asian medical schools. *Advances in Medical Education and Practice*, 31. <https://doi.org/10.2147/amep.s13253>
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: Jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- *McKendree, J., & Snowling, M. J. (2011). Examination results of medical students with dyslexia. *Medical Education*, 45(2), 176–182. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03802.x>
- Medzinárodná klasifikácia chorôb – MKCH-10. (2021, September 9). Národné Centrum Zdravotníckych Informácií. <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>
- *Morgan, E., & Burn, E. (2000). Three perspectives on supporting a dyslexic trainee teacher. *Innovations in Education and Training International*, 37(2), 172–177. <https://doi.org/10.1080/13558000050034538>
- *Morris, D., & Turnbull, P. (2006). Clinical experiences of students with dyslexia. *Journal of Advanced Nursing*, 54(2), 238–247. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03806.x>
- *Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235–251. <https://doi.org/10.1080/03075070600572173>
- *Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- *Murphy, A., & Stevenson, J. (2019). Occupational potential and possible selves of master's level healthcare students with dyslexia: A narrative inquiry. *Journal of Occupational Science*, 26(1), 18–28. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1517387>
- Murphy, F. (2009). The clinical experiences of dyslexic healthcare students. *Radiography*, 15(4), 341–344. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2008.06.002>
- *Murphy, F. (2011). On being dyslexic: Student radiographers' perspectives. *Radiography*, 17(2), 132–138. <https://doi.org/10.1016/j.radi.2010.08.005>
- *Nelson, J. M., Lindstrom, W., & Foels, P. A. (2013). Test anxiety among college students with specific reading disability (dyslexia). *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 422–432. <https://doi.org/10.1177/0022219413507604>
- *Norris, M., Hammond, J., Williams, A., & Walker, S. (2020). Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: A qualitative study. *BMC Medical Education*, 20(2). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1913-3>
- *O'Byrne, C., Jagoe, C., & Lawler, M. (2019). Experiences of dyslexia and the transition to university: A case study of five students at different stages of study. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 1031–1045. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602595>
- *Olofsson, K., Taube, K., & Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21(4), 338–349. <https://doi.org/10.1002/dys.1517>
- Page, M. J. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(89). <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- *Perkin, G., & Croft, T. (2007). The dyslexic student and mathematics in higher education. *Dyslexia*, 13(3), 193–210. <https://doi.org/10.1002/dys.334>
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346–369. <https://doi.org/10.1002/dys.1484>
- *Pitt, S., & Soni, A. (2017). Students' experiences of academic success with dyslexia: A call for alternative intervention. *Support for Learning*, 32(4), 387–405. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12182>

- 16 *Richardson, J. T. (2009). The academic attainment of students with disabilities in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 34(2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/03075070802596996>
- *Richardson, J. T. E. (2014). Academic attainment of students with disabilities in distance education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(3), 291–305.
- *Richardson, J. T. E. (2015). Academic attainment in students with dyslexia in distance education. *Dyslexia*, 21(4), 323–337. <https://doi.org/10.1002/dys.1502>
- *Rowan, L. (2014). University transition experiences of four students with dyslexia in New Zealand. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), 129–136. <https://doi.org/10.1080/19404158.2014.923478>
- *Scorza, M., Zonno, M., & Bennis, E. (2018). Dyslexia and psychopathological symptoms in Italian university students: A higher risk for anxiety disorders in male population? *Journal of Psychopathology*, 24(4), 193–203.
- *Serry, T., Oates, J., Ennals, P., Venville, A., Williams, A., Fossey, E., & Steel, G. (2017). Managing reading and related literacy difficulties: University students' perspectives. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1341422>
- Sokolová, L., & Lemešová, M. (2022). Poruchy učenia a pozornosti u vysokoškolákov: Analýza prevalencie. In E. Aigelová, L. Viktorová, & M. Dolejš (Eds.), *PhD Existence 12: Změna* (s. 239–250). Univerzita Palackého v Olomouci. https://psych.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/verejnosti/konference/sbornik_verze1.5_2022.pdf
- *Stack-Cutler, H. L., Parrila, R. K., & Torppa, M. (2015b). Using a multidimensional measure of resilience to explain life satisfaction and academic achievement of adults with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48(6), 646–657. <https://doi.org/10.1177/0022219414522705>
- *Stack-Cutler, H. L., Parrila, R. K., Jokisaari, M., & Nurmi, J. E. (2015a). How university students with reading difficulties are supported in achieving their goals. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 323–334. <https://doi.org/10.1177/0022219413505773>
- *Stagg, S. D., Eaton, E., & Sjoblom, A. M. (2018). Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: A mixed methods investigation. *British Journal of Special Education*, 45(1), 26–42. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12200>
- *Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2008). Dyslexia in Greek higher education: A study of incidence, policy and provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), 37–46. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00100.x>
- *Stampoltzis, A., Antonopoulou, E., Zenakou, E., & Kouvava, S. (2010). Learning sensory modalities and educational characteristics of Greek dyslexic and non-dyslexic university students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(2), 561–580.
- *Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H., & Kalouri, R. (2015). The learning experiences of students with dyslexia in a Greek higher education institution. *International Journal of Special Education*, 30(2), 157–170.
- *Stoeber, J., & Rountree, M. L. (2020). Perfectionism, self-stigma, and coping in students with dyslexia: The central role of perfectionistic self-presentation. *Dyslexia*, 27(1), 62–78. <https://doi.org/10.1002/dys.1666>
- *Sumner, E., Crane, L., & Hill, E. L. (2020). Examining academic confidence and study support needs for university students with dyslexia and/or developmental coordination disorder. *Dyslexia*, 27(1), 94–109. <https://doi.org/10.1002/dys.1670>
- Šmidová, M. (2013). Students with special needs in the university environment. *Studia Aloisiana*, 5(1), 31–43.
- *Tan, L., Hughes, C., & Foster, J. (2016). Abilities, disabilities and possibilities: A qualitative study exploring the academic and social experiences of gifted and talented students who have co-occurring learning disabilities. *Journal of Pedagogic Development*, 6(2), 30–42.
- *Taylor, M. J., Duffy, S., & England, D. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education + Training*, 51(2), 139–149. <https://doi.org/10.1108/00400910910941291>

- *Tobias-Green, K. (2014). The role of the agreement: Art students, dyslexia, reading and writing. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 13(2), 189–199. https://doi.org/10.1386/adch.13.2.189_1
- *Tops, W., Glatz, T., Premchand, A., Callens, M., & Brysbaert, M. (2019). Study strategies of first-year undergraduates with and without dyslexia and the effect of gender. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 398–413. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1703580>
- *Wennås Brante, E. (2013). ‘I don’t know what it is to be able to read’: How students with dyslexia experience their reading impairment. *Support for Learning*, 28(2), 79–86. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12022>

Korešpondenčná autorka:

Mgr. Karin Černickaja

Ústav aplikovanej psychológie

Fakulta sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave

Mlynské luhy 4

821 05 Bratislava, Slovensko

karin.cernickaja@fses.uniba.sk

Príloha 1

Prehľad výskumných štúdií s kvalitatívnym dizajnom

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Morgan & Burn, 2000 (Anglicko)	prípadová štúdia	1	štúdium učiteľstva z perspektívy študentky s dyslexiou, jej tútora a univerzitného centra
Morris & Turnbull, 2006 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	18	skúsenosti študentov s dyslexiou počas praktickej výučby
Hanafin et al., 2007 (Írsko)	pološtruktúrované interview	16	inkluzívne vzdelávanie na vysokých školách z pohľadu vysokoškolákov s postihnutím
Madriaga, 2007 (Spojené kráľovstvo)	prípadové štúdie interview životného príbehu	21	študenti s postihnutím a ich cesta k vysokoškolskému vzdelávaniu
Perkin & Croft, 2007 (Spojené Kráľovstvo)	prípadové štúdie	5	ťažkosti pri matematických úlohách a stratégie ich riešenia
Denhart, 2008 (Spojené štáty americké)	pološtruktúrované interview	11	bariéry vo vyššom vzdelávaní z pohľadu vysokoškolákov s dyslexiou
Taylor et al., 2009 (Spojené kráľovstvo)	prípadové štúdie	22	študenti s dyslexiou a ich zvládanie vysokej školy, akomodácie
Gibson & Kendall, 2010 (Anglicko)	pološtruktúrované interview	5	sebaponímanie a akademické úspechy študentov s dyslexiou
Kirwan & Leather, 2011 (Anglicko)	pološtruktúrované interview (etnografické hĺbkové rozhovory)	22	pohľad študentov na navštevovanie podporného centra a identifikované benefity
Griffiths, 2012 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	6	silné stránky a stratégie študentov s dyslexiou, výzvy učiteľskej praxe
Habib et al., 2012 (Nórsko)	pološtruktúrované interview	12	študenti s dyslexiou a virtuálne učebné prostredie
Bacon & Bennett, 2013 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	13	skúsenosti študentov s dyslexiou v umeleckých odboroch
Carter & Sellman, 2013 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	11	rozdiely v písaní esejí u študentov s dyslexiou
Evans, 2013 (Írsko)	pološtruktúrované interview	12	výzvy praktickej výučby študentov zdravotníctva s dyslexiou
Mullins & Preyde, 2013 (Kanada)	pološtruktúrované interview	10	univerzitná skúsenosť študenta s neviditeľným znevýhodnením
Wennäs Brante, 2013 (Švédsko)	pološtruktúrované interview	7	prekonávanie symptómov dyslexie

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Howlin et al., 2014 (Írsko)	pološtruktúrované interview	4	skúsenosti z praktickej výučby študentov zdravotníctva s dyslexiou
Rowan, 2014 (Nový Zéland)	interview	4	nástup na univerzitu: skúsenosti študentov s dyslexiou
Tobias-Green, 2014 (Spojené kráľovstvo)	interview reflektívne písanie	30	skúsenosti s dyslexiou v umeleckom odbore
Berget & Sandnes, 2015 (Nórsko)	riešenie úloh v online knižničnom systéme debriefing s pozorovaním	40	bariéry v online systéme knižnice
Cameron & Billington, 2015 (Spojené kráľovstvo)	fókusové skupiny	13	konštruovanie dyslexie ako „morálnej nálepky“
Doikou-Avliidou, 2015 (Grécko)	pološtruktúrované interview	10	skúsenosti študentov s dyslexiou v edukačnom, emočnom a sociálnom kontexte
Olofsson et al., 2015 (Švédsko)	pološtruktúrované interview test čítania a písania záznamy univerzity	50	akademické úspechy študentov s dyslexiou
Stampoltzis et al., 2015 (Grécko)	hlbkové pološtruktúrované rozhovory	10	pohľady študentov s dyslexiou na vyučovanie, učenie a hodnotenie vo vyššom vzdelávaní
Cameron, 2016 (Spojené kráľovstvo)	denníky interview	3	skúsenosti študentov s dyslexiou
Cavalli et al., 2016 (Francúzsko)	případové štúdie	40	zvládanie intenzívneho vystavenia písanému jazyku u študentov s dyslexiou
MacCullagh et al., 2016 (Austrália)	pološtruktúrované interview	33	skúsenosti študentov s dyslexiou s učebným procesom a činitele facilitujúce úspech
Tan et al., 2016 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	18	akademické a sociálne skúsenosti nadaných študentov s poruchami učenia
Pitt & Soni, 2017 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	5	skúsenosti študentov s dyslexiou s akademickým úspechom
Ali et al., 2019 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview	15	skúsenosti študentov zdravotníckych odborov s dyslexiou so štúdiom
Murphy & Stevenson, 2019 (Anglicko)	pološtruktúrované interview	9	študenti medicíny s dyslexiou, bariéry, facilitátory a stratégie
O'Byrne et al., 2019 (Írsko)	pološtruktúrované interview	5	skúsenosti študentov s dyslexiou s nástupom na univerzitu

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Firat & Bildiren, 2020 (Turecko)	případová štúdia	1	silné a slabé stránky študenta s poruchou učenia
Jacobs et al., 2020 (Anglicko)	pološtruktúrované interview	14	skúsenosti vysokoškolských študentov s dyslexiou
Norris et al., 2020 (Anglicko)	fókusové skupiny	15	skúsenosti študentov psychoterapie so špecifickými potrebami

Príloha 2 Prehľad výskumných štúdií s kvantitatívnym a zmiešaným dizajnom

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Carroll & Iles, 2006, (Anglicko)	dotazník na meranie úzkosti test čítania	32	úzkosť u študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Mortimore & Crozier, 2006 (Spojené Kráľovstvo)	dotazník	136	ťažkosti a potreby študentov s dyslexiou
Kirby et al., 2008a (Spojené kráľovstvo)	dotazník	79	podpora študentov s dyslexiou, vplyv nálepkovania
Kirby et al., 2008b (Kanada)	dotazník stratégií učenia	102	učebné stratégie vysokoškolských študentov s dyslexiou
Stampoltzis & Polychronopoulou, 2008 (Grécko)	dotazník	251 035	prevalencia a politika prijímania študentov s dyslexiou vo vyššom vzdelávaní
Richardson, 2009 (Spojené kráľovstvo)	dotazník	270 180	akademická úspešnosť študentov s dyslexiou
Stampoltzis et al., 2010 (Grécko)	škála akademických a profesijných učebných preferencií	60	preferencia stratégií učenia a sebahodnotenie akademických charakteristík študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Aboudan et al., 2011 (Spojené arabské emiráty)	demografický a skríningový dotazník	2 500	prevalencia dyslexie a preferencia odborov štúdia u študentov s dyslexiou
McKendree & Snowling, 2011 (Anglicko)	dotazník na zisťovanie vedeckých znalostí a kritickej analýzy medicínskych prípadov	544	akademická úspešnosť študentov medicíny s dyslexiou a bez dyslexie
Murphy, 2011 (Spojené kráľovstvo)	dotazník pološtruktúrované interview	37	skúsenosti študentov rádiografie s dyslexiou z praxe a potencionálny dopad ich poruchy na ich prax

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Kinder & Elander, 2012 (Spojené kráľovstvo)	dotazník interview	62	prístupovanie k písaniu a učeniu, autorská identita u študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Nelson et al., 2013 (Spojené štáty americké)	sebapozudzovacie škály na zisťovanie úzkosti testy na zisťovanie rozumových schopností, akademických zručností a test presnosti a plynulosti čítania	100	úzkosť pri testovaní u študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Callens et al., 2014 (Belgicko)	testy na zisťovanie kognitívnych schopností výkonové testy (čítanie, pravopis)	200	primárne symptómy študenta s dyslexiou
Jordan et al., 2014 (Spojené kráľovstvo)	škála úzkosti zo štatistiky škála úzkosti z matematiky škála copingových stratégií škála sebahodnotenia škála stavovej úzkosti	99	úzkosť spojená s matematikou štatistikou, psychická pohoda a copingové stratégie u študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Richardson, 2014 (Spojené kráľovstvo)	dotazník	196 405	akademická úspešnosť študentov s postihnutím v distančnom vzdelávaní
Richardson, 2015 (Spojené kráľovstvo)	dotazník	175 924	akademické výsledky študentov s dyslexiou v dištančnom vzdelávaní
Stack-Cutler et al., 2015a (Kanada)	dotazník	107	podpora univerzitných študentov s dyslexiou
Stack-Cutler et al., 2015b (Kanada)	dotazník	120	vplyv intrapersonálnych a interpersonálnych faktorov na spokojnosť so životom a akademický úspech dospelých ľudí s problémami s čítaním
Ghisi et al., 2016 (Taliansko)	batéria posudzovania dyslexie testy čítania a písania sebapozudzovacie škály (odolnosti, sebavedomia, depresie, správanie)	56	socio-emočné charakteristiky a odolnosť u študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Andreassen et al., 2017 (Nórsko)	denníky škála sebaúčinnosti	34	študijné stratégie študentov s dyslexiou a bez dyslexie

Štúdia	Metódy výskumu	N	Zameranie výskumu
Serry et al., 2017 (Austrália)	dotazník interview	33	vyrovnávanie sa s ťažkosťami s čítaním
Kalka & Lockiewicz, 2018 (Poľsko)	škála sebakotvenia škála šťastia škála reziliencie škála sociálnej opory	152	spokojnosť so životom, odolnosť, pocit šťastia a sociálna podpora u študentov s dyslexiou
López-Escribano et al., 2018 (Španielsko)	batéria na posúdenie dyslexie	686	prevalencia dyslexie u španielskych univerzitných študentov
Loveland-Armour, 2018 (Spojené kráľovstvo)	pološtruktúrované interview dotazník analýza produktov činnosti	8	získanie diagnózy dyslexie počas vysokoškolského štúdia
Scorza et al., 2018 (Taliansko)	psychiatrická škála	80	psychopatologické symptómy u študentov s dyslexiou
Stagg et al., 2018 (Spojené kráľovstvo)	škála akademickej sebaúčinnosti škála zdrojov akademickej sebaúčinnosti pološtruktúrované interview	44	sebaúčinnosť u študentov s dyslexiou
Longobardi et al., 2019 (Taliansko)	dotazník	585	preferencie výberu odboru vysokoškolského štúdia u študentov s dyslexiou, prevalencia dyslexie
Tops et al., 2019 (Belgicko)	dotazník stratégií učenia testy čítania a hláskovania inteligentné testy	200	študijné stratégie študentov s dyslexiou a bez dyslexie
Stoeber & Rountree, 2020 (Anglicko)	viacdimenzionálna škála perfekcionizmu škála perfekcionistačkej sebaprezentácie škála internalizácie stigmy škála copingových stratégií	115	perfekcionizmus, internalizácia stigmy, coping u študentov s dyslexiou
Sumner et al., 2020 (Anglicko a Wales)	dotazník	367	akademické sebedomie a potreby študentov s dyslexiou a dyspraxiou