

BARIÉRY V ADJUSTÁCII NA VYSOKÚ ŠKOLU U ŠTUDENTOV S PORUCHAMI POZORNOSTI A UČENIA¹

ANNAMÁRIA ANTALOVÁ – KARIN ČERNICKAJA –
LENKA SOKOLOVÁ

*Ústav aplikovanej psychológie Fakulty sociálnych a ekonomických vied
Univerzity Komenského v Bratislave*

BARRIERS TO ADJUSTMENT TO UNIVERSITY AMONG STUDENTS WITH ATTENTION AND LEARNING DISORDERS

Abstract: The aim of the study is to identify what circumstances make it difficult for students with attention and learning disorders to study at university. School functioning of pupils with attention and learning disorders is a long-term subject of interest for researchers. Less attention has been paid to the functioning of university students with these disorders. Students with neurotypical development usually overcome the common challenges associated with the nature of the university environment and the developmental period of young adulthood without serious difficulties. In the case of students with attention and learning disorders, these challenges can turn into barriers that prevent them from successfully studying and completing their studies. The paper briefly defines attention and learning disorders in adolescence and adulthood and further focuses on barriers to the adjustment of students with these disorders in the university environment. Based on a review of the literature, the authors identify two main groups of barriers: barriers at the individual level (such as cognitive specifics, relationship to oneself and social activities) and barriers associated with the physical and social environment of universities, i.e. external barriers. The mentioned phenomena make it more difficult for students to adjust to university. Their recognition can be helpful in planning more effective interventions or in further research in Slovak conditions.

Key words: attention disorders, learning disorders, university studies, barriers

Prišlo 15.2.2022. A. A., FFSEV UK, Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava.

E-mail: annamaria.antalova@fses.uniba.sk

DOI: 10.4149/ppd_202205

¹Príspevok bol podporený grantom VEGA 1/0119/21 Poruchy učenia a pozornosti u študentov a študentiek v terciárnom vzdelávaní: Prevalencia, symptomatológia, copingové a učebné stratégie (2021 – 2024).

Poruchy pozornosti a učenia sa premietajú do života osoby s takouto diagnózou (resp. s jej symptómami) rôzne a majú zväčša negatívny dopad na fungovanie jednotlivca. Odchýlky sa typicky prejavujú najmä v školskom prostredí. Keďže v prípade ADHD prejavy hyperaktivity vekom klesajú a problémy pozornosti pretrvávajú (Wasserstein, 2005), primárnu výzvu pre vysokoškolákov predstavujú práve problémy s pozornosťou. Výzvy predstavujú aj tzv. prechodové fázy života, pre ktoré sú typické vysoké nároky na mechanizmy zvládania a plánovania. Jedným takým obdobím je prechod zo stredoškolského do vysokoškolského prostredia. Kombinácia poruchy pozornosti, resp. učenia a prechodovej fázy je obzvlášť náročná, pretože študenti s poruchami pozornosti a učenia popri bežných výzvach musia prekonávať aj bariéry, ktoré súvisia so symptómami danej poruchy. Zabezpečenie prístupu k akademickému vzdelaniu študentov so špecifickými vzdelávacími potrebami (vrátane študentov s ADHD, ADD a jednotlivými poruchami učenia, ktorým sa venujeme v tejto práci) upravujú v súlade s ustanoveniami § 100 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách v znení neskorších predpisov príslušné smernice jednotlivých univerzít. Evidenciu študentov a realizáciu opatrení zabezpečujú univerzitné centrá podpory pre študentov so špecifickými vzdelávacími potrebami. Skúsenosti z praxe však ukazujú, že mnoho študentov s poruchami učenia či pozornosti študuje na vysokých školách bez toho, aby boli evidovaní v týchto centrách a využívali ich služby a podporu počas štúdia.

Cieľom tejto práce je identifikovať na základe výskumných zistení prevažne zahraničných autorov oblasti bariér, s ktorými sa stretávajú študenti s poruchami pozornosti a učenia vo vysokoškolskom prostredí. Práce slovenských a českých autorov reflektujú poznatky o poruchách pozornosti a učenia v dospelosti (napr. Krejčová, 2010; Theiner, 2012; Zelinková a Čedík, 2013), avšak výskumov venovaných problematike adjustácie mladých dospelých s týmito poruchami vo vysokoškolskom prostredí je v našom výskumnom priestore relatívne málo, ide prevažne o deskriptívne výskumy z jednotlivých inštitúcií (napr. Černáková, Pokrývková, 2019; Kocurová, 2009; Kocurová, 2019; Prášilová, Hošková, 2012; Šmidová, 2013), pričom prevažujú štúdie z českého prostredia. Pre oblasť praxe vysokoškolského poradenstva a vysokoškolskej pedagogiky ako aj smerovania ďalšieho výskumu na Slovensku preto pokladáme zhrnutie zahraničných výskumných zistení v tejto oblasti za prínosné.

Poruchy pozornosti v adolescencii a mladej dospelosti

Porucha pozornosti podľa súčasných klasifikačných systémov ochorení a porúch netvorí samostatnú nozologickú jednotku. Desiate vydanie Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-10) považuje poruchy pozornosti za súčasť tzv. *hyperkinetických porúch*, do kategórie ktorých patrí ako súčasť kategórie *porúch aktivity a pozornosti*. Piate vydanie Diagnostického a štatistického manuálu mentálnych porúch (DSM-5) považuje poruchu pozornosti za jeden z troch podtypov *poruchy pozornosti a hyper-*

aktivita, ktorá je v okruhu laickej a odbornej verejnosti známa pod skratkou ADHD (Ptáček, Ptáčková, 2018). Porucha pozornosti bola dlhodobo považovaná za typickú poruchu detského veku, no výskumy od sedemdesiatich rokov dvadsiateho storočia začali poukazovať na to, že porucha vekom nevymizne, len sa mení jej symptomatológia (Resnick, 2005; Wasserstein, 2005). MKCH-10 považuje poruchu aktivity a pozornosti za poruchu so zvyčajným začiatkom v detstve a počas dospievania, kým DSM-5 reflektuje novšie zistenia a považuje ADHD za celoživotnú. Je potrebné dodať, že nedostatky môžu vyplývať z toho, že DSM-5 stavia svoje diagnostické kritériá na predchádzajúcej verzii (DSM-4), ktorá bola vyvinutá pre detskú populáciu (Kessler et al., 2006). Celosvetový výskyt detskej ADHD sa odhaduje na 5,3 % populácie (Polanczyk et al., 2007) a miera jej perzistencie do dospelosti sa pohybuje od 5 do 75 % (Wasserstein, 2005). Základnými symptómami ADHD v detskom veku sú hyperaktivita, nepozornosť a impulzivita. Kým v dospelosti miera hyperaktivity klesá, nepozornosť naďalej pretrváva. Typické sú aj ťažkosti v oblasti exekutívnych funkcií a citov, ako napríklad prehnaná citová reaktivita, afektívna labilita a dezorganizovanosť (Wasserstein, 2005). Vekom sa nemenia len prejavy poruchy, vyvíja sa aj porozumenie diagnostikovanej osoby, mení sa aj jeho pozícia voči diagnóze a spolu s tým aj stratégie zvládania (Turgay et al., 2012). Keďže ADHD je prítomné od detstva, osoby s touto diagnózou (resp. symptómami) sprevádzajú bariéry v edukácii už od útleho detstva. V predškolskom období sa môže objaviť sťažená komunikácia s autoritou a rovesníkmi a nízka kapacita pozornosti môže spôsobiť sťažené učenie sa jazykov a gramotnosti. V školskom veku je pre deti s touto poruchou typický horší školský prospech, títo žiaci bývajú častejšie karhaní a vylúčení zo škôl, častejšie navštevujú špeciálne školy a opakujú ročníky (Daley, Britchwood, 2010). Taktiež sa menej často dostávajú na vysoké školy (Kuriyan, 2013) a ak začnú študovať na vysokej škole, musia prekonať mnoho bariér.

Poruchy učenia v adolescencii a mladej dospelosti

Medzinárodná klasifikácia chorôb (2021) hovorí o *špecifickej poruche vývinu školských zručností* (F81), pričom ju definuje ako skupinu porúch, „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“. MKCH-10 radí *špecifickú poruchu vývinu školských zručností* medzi *poruchy psychickeho vývinu* spolu s ďalšími poruchami, ako napr. špecifická vývinová porucha reči a jazyka (F80), špecifická porucha vývinu motorických funkcií (F82). Jej symptomatológia je závislá od veku jedinca a jej špecifickosť spočíva v tom, že dysfunkcie v kognitívnych oblastiach sa môžu objaviť v rôznych kombináciách a prejavovať sa do určitej miery u každého jedinca individuálne (Váryová, Andreánska, 2007). MKCH-10 člení *špecifickú poruchu vývinu školských zručností* vzhľadom na oblasť,

ktorá je zasiahnutá, na: špecifickú poruchu čítania (F81.0); špecifickú poruchu hláskovania (F81.1); špecifickú poruchu aritmetických schopností (F81.2); zmiešanú poruchu školských zručností (F81.3); inú vývinovú poruchu školských zručností (F81.8); vývinovú poruchu školských zručností, bližšie neurčenú (F81.9).

Približne 40-60% detí aj dospelých s poruchou učenia trpí pridruženými ťažkosťami ako sú úzkosť, depresia a problémy s pozornosťou (Schulte-Körne, 2010). A. Reisová et al. (2020) analyzovali 178 štúdií skúmajúcich dospelých s poruchou učenia. Ich zistenia potvrdzujú, že u väčšiny jedincov symptómy poruchy učenia pretrvávajú do dospelosti, najväčšie deficity sa ukazujú v čítaní a písaní s dôrazom na časový limit. Porucha učenia ostáva prítomná do dospelosti, ale mení sa jej symptomatika (Suárez-Coalla, Cuetos, 2015; Váryová, Andreánska, 2007).

Presný počet či percento ľudí s poruchou učenia na Slovensku aj vo svete možno vzhľadom na nedostatok štatistických údajov z rôznych rezortov len odhadnúť. Porucha učenia je jednou z rozšírenejších vývinových porúch, u detí s prevalenciou približne 5 % (Schulte-Körne, 2010). O. Zelinková a M. Čedík (2013) taktiež tvrdia, že v populácii je minimálne 5 % jedincov s poruchami učenia, a to medzi dospelými, dospievajúcimi aj študentmi. V. Pokorná (2010) hovorí až o deväťpercentnej prevalencii v rámci českej dospeléj populácie. Z hľadiska podobnej kultúrnej a organizačnej štruktúry školských inštitúcií môžeme aj my uvažovať o 5-9 percentnej prevalencii porúch učenia v dospeléj populácii na Slovensku. Z uvedeného je evidentné, že aj u nás máme vysokoškolských študentov s poruchou učenia, a preto je potrebné venovať priestor a poukázať na bariéry, s ktorými sa môžu pri štúdiu stretávať. Treba však brať ohľad aj na skutočnosť, že podiel osôb s týmito poruchami vo vysokoškolskom prostredí spravidla nekopíruje prevalenciu vo všeobecnej populácii. Výsledky výskumu iniciatívy *To dá rozum* (Hall et al., 2019) naznačujú, že v porovnaní so základnými (11,1 %) a strednými školami (7,1 %) je zastúpenie študentov so špecifickými vzdelávacími potrebami na vysokých školách výrazne nižšie (0,8 %). M. Kocurová (2019) uvádza niekoľko možných príčin tohto javu z českého prostredia: títo študenti sú menej motivovaní k vysokoškolskému štúdiu, pre vysoké školy je náročné akceptovať ich vzdelávacie potreby, študenti naopak dokážu svoje nedostatky úspešne kompenzovať, a preto nie sú oficiálne evidovaní ako študenti so špecifickými vzdelávacími potrebami, s ohľadom na limitovanú kapacitu v niektorých odboroch nie sú títo študenti na vysokoškolské štúdium prijatí. V prípade, že na štúdium nastúpia, môžu sa títo študenti stretávať so širokou škálou bariér, ktoré vyplývajú z primárnej alebo sekundárnej symptomatológie ich poruchy.

Bariéry adjustácie vysokoškolákov s poruchami pozornosti

Študenti s ADHD dosahujú v porovnaní s neurotypickými rovesníkmi horší akademický prospech (Blasé et al., 2009; DuPaul et al., 2018; Frazi, 2007; Gormley et

al., 2016) a mávajú sťažené aj psycho-sociálne fungovanie (Grey et al., 2016; Pinho et al., 2017). Vysokoškooláci s poruchou pozornosti tvoria unikátnu skupinu študentov, ktorá čelí mnohým výzvam pri štúdiu (Advokat, 2011; Green, Rabiner, 2012; DuPaul et al., 2018). Ide o bariéry, ktoré sú prítomné na úrovni jednotlivca, a o bariéry, ktoré pôsobia na úrovni externého prostredia.

Bariéry na úrovni jednotlivca sa týkajú procesov kognície, self-procesov a sociálnej aktivity. Z hľadiska kognitívneho systému je pre osoby s ADHD v dospelosti typické tzv. hyperfokusovanie, čiže sťažený presun pozornosti od daného objektu, najmä ak ide o obzvlášť zaujímavý podnet (Ozel-Kizil et al., 2016). Hyperfokusovanie sa môže považovať za istú výhodu, z ktorej študenti ťažia pri učení sa (Sedgwick et al., 2018), no problém môže spôsobiť jeho nekontrolovateľnosť a pôsobenie atraktívnejších konkurujúcich podnetov, ktoré pozornosť od učiva odkláňajú. U študentov s ADHD bola opísaná aj zhoršená kognitívna flexibilita a rýchle a impulzívne rozhodovanie (Roshani et al., 2020). Ide o javy, ktoré môžu mať za následok preferovanie okamžitých a ľahko dostupných odmiern na úkor tých vzdialených (ako napríklad hodnotenie z predmetu). Fenomén deficitu centrality je ďalším špecifikom kognitívneho systému a znamená, že osoby s ADHD si v porovnaní s intaktnou populáciou vybavujú po prečítaní nejakého textu menej podstatných, významných obsahov (Yeari et al., 2019). Deficit centrality môže viesť k tomu, že študenti s ADHD i napriek tomu, že štúdiu venujú rovnako dlhý čas ako ich asymptomatickí rovesníci, dosahujú horšie akademické výkony. ADHD sa klasicky spája so zhoršeným exekutívnym fungovaním (Barkley, Murphy, 2011), ktoré sa podľa zistení A. Grieveho et al. (2014) prejavujú aj v každodennom fungovaní. Ide o zhoršenú schopnosť usporiadať si veci, sťaženú identifikáciu a korigovanie chýb, o chyby pri plánovaní a organizácii budúcich udalostí a o zhoršenú pracovnú pamäť. Keďže pri exekutívnych funkciách ide o pomerne veľké množstvo komplikovaných procesov, A. P. Fleming a R. J. McMahon (2012) navrhujú hovoriť o poruchách studených a horúcich exekutívnych funkcií. Za studené exekutívne funkcie považujú inhibíciu odpovedí (schopnosť utlmiť automatickú, alebo práve prebiehajúcu odpoveď v prospech adaptívnejšej) a pracovnú pamäť, a za horúcu exekutívnu funkciu pokladajú averziu k odkladaniu odmiern (čo sa prejavuje ako nižšia motivácia k dlhodobým odmenám). Poruchy týchto funkcií následne vedú k ťažkostiam v komplikovanejších úlohách (ako napríklad plánovanie, prioritizácia a organizácia), ktoré sú dôležitými predpokladmi úspešného ukončenia vysokej školy.

Študenti s poruchami pozornosti, podobne ako študenti s poruchami učenia, tvoria zraniteľnú skupinu aj z dôvodu vzťahu, ktorý majú k sebe samému v akademickom kontexte. Študenti s ADHD majú nižšie sebahodnotenie čo sa týka pocitu pripravenosti na testy a skúšky (Lindstrom et al., 2019). S. M. Burr a J. LeFevre (2020) ukázali, že práve akademická sebadôvera je dôležitým medzičlánkom medzi intenzitou symptómov a akademickými výsledkami študentov s ADHD. D. Willoughby a M. A. Evans (2019) vychádzali z toho, že sebadôvera, sebaregulácia a sebahodno-

tiace procesy sú v prípade týchto študentov na nižšej úrovni ako u asymptomatickej študentskej populácie, a poukázali aj na to, že títo študenti vykazujú tiež nižšiu mieru sebasúcitú.

Bariéry vo vysokoškolskom prostredí môže pre študentov s poruchami pozornosti spôsobiť aj oblasť sociálnych aktivít. Na jednej strane výskumy preukázali, že je u nich prítomná sociálna úzkosť (Evren, 2017) a časté hranie videohier (tamže), ktoré bránia adekvátnym sociálnym a študijným aktivitám, na strane druhej je pre ne typická aj intenzívna socializácia a vyhľadávanie spoločnosti na úkor učenia (tamže). Výzvou v akademickej oblasti môže byť aj menšia miera priamej interakcie s učiteľmi (DuPaul et al., 2015), alebo preferencia učenia bez prítomnosti iných (Simon-Dack et al., 2016).

Druhou kategóriou bariér, ktorým čelia študenti s ADHD, sú *externé bariéry*. Ide o bariéry, ktoré vyplývajú z charakteru vysokoškolského prostredia, a o bariéry, ktoré sa spájajú s nežiaducimi sociálnymi javmi. Bariérou na úrovni vysokoškolského prostredia je spôsob organizácie štúdia, ktoré v porovnaní so stredoškolským štúdiom kladie väčšie požiadavky na samostatnosť a sebareguláciu študentov (Fleming, McMahon, 2012). Mnoho študentov sa v tomto období prvýkrát sťahuje preč od rodiny. Študenti s poruchou pozornosti neprichádzajú osamostatňovaním iba o podporu rodičov, ale často aj o kontrolu, ktorá bola potrebná pre plnenie bežných úloh (napríklad ranné vstávanie alebo dochvilnosť pri návšteve kurzov). Čo sa charakteru vysokoškolského prostredia týka, A. P. Fleming a R. J. McMahon (2012) zdôrazňujú, že ide o prostredie s nízkou externou štruktúrou a ľahkou dostupnosťou okamžitých odmien, čo zvyšuje nároky na sebareguláciu študentov. Ďalšou charakteristikou vysokoškolského štúdia sú nárazové práce. Štúdie venujúce sa stratégiám študentov s poruchami pozornosti a bez tejto poruchy potvrdzujú, že rovnaké stratégie a rovnaké množstvo úsilia vedie v prípade študentov s poruchami pozornosti k horším výsledkom (Lindstrom et al., 2019). Objektívnou prekážkou môže byť aj rozvrh. Väčší počet po sebe idúcich prednášok a seminárov predstavuje kognitívnu záťaž a kladie vysoké nároky na udržanie pozornosti. Študenti s poruchou pozornosti sa vyznačujú aj ľahkou rozptýľiteľnosťou a presunom pozornosti. Veľké skupiny na prednáškach a seminároch znamenajú viac zvukových a zrakových podnetov a sú teda potenciálnymi rušivými činiteľmi. Tento argument potvrdzuje aj výskum A. Sahmurovej a M. C. Gursesliho (2020), ktorí zistili, že hluk zväčšuje symptómy ADHD. K odklonu pozornosti od vyučovaného materiálu prispieva aj strata záujmu študentov, ktorá sa vyskytuje najmä počas dlhších, menej záživných prednášok. Inou prekážkou môže byť forma prezentácie učiva. G. Ben-Yehudah a A. Brannová (2019) zistili, že prezentácia učiva v digitálnej podobe vedie k tomu, že študenti s poruchou pozornosti si zapamätajú menej informácií. Ľahká rozptýľiteľnosť a odklon pozornosti sa prejavuje nielen na prednáškach a seminároch, ale aj na skúškach.

Študenti s poruchami pozornosti sa podľa vlastných výpovedí v súvislosti so svojou poruchou často stretávajú s miskoncepciami, podľa ktorých ide o problém

charakteru alebo nízkej úrovne intelektu (Stamp et al., 2014). Existujú aj miskoncepce, ktoré poruchu pozornosti a hyperaktivity pripisujú nesprávnej výchove rodičmi, socio-ekonomickému statusu (diagnóza znamená isté výhody), prípadne rodu a veku (poruchu pozornosti mávajú chlapci v detskom veku, čo sa pravdepodobne spája s rušivým správaním počas vyučovania na základnej škole) (French et al., 2020). Neporozumenie, prípadne obviňovanie študentov vedie k pocitom hanby, a preto namiesto toho, aby študenti požiadali o pomoc, neraz svoju poruchu zakrývajú, čo problém ďalej prehľbuje (Stamp et al., 2014). Stigmatizácia je nežiaduci fenomén, ktorý sa dotýka osoby s danou diagnózou i jej blízkych príbuzných. Má negatívny dopad aj na pohodu a spokojnosť s vlastným životom. Zdrojom stigmatizácie popri miskoncepciách môže byť aj to, že sa ADHD spája s myšlienkou o neprispôsobivosti a nebezpečnosti osoby s touto poruchou. Príčinou stigmatizácie môžu byť aj časté debaty ohľadom zneužitia medikamentov, ktoré sú predpísané na liečbu symptómov ADHD, tzv. stimulancií. Popri správaní a prežívaní dotknutých osôb stigmatizácia negatívne ovplyvňuje aj správanie autorít, ktoré prichádzajú s danou osobou do styku (Mueller et al., 2012). Práve preto by sa pozornosť pri intervenciách mala venovať nielen osobe, ktorá diagnózu má, ale celému sociálnemu kontextu.

T a b u ľ k a 1

Bariéry adjustácie vysokoškolákov s poruchami pozornosti

Bariéry na úrovni jednotlivca	
<i>Špecifiká kognície a exekutívnych funkcií:</i> hyperfokosovanie, zhoršená kognitívna flexibilita, impulzívne rozhodovanie, deficit centrality	Barkley, Murphy (2011); Fleming, McMahon (2012); Grieve et al. (2014); Ozel-Kizil et al. (2016); Roshani et al. (2020); Sedgwick et al. (2018); Yeari et al. (2019)
<i>Procesy self:</i> sebahodnotenie, akademická sebadôvera, sebasúcit	Burr, LeFevre (2020); Lindstrom et al. (2019); Willoughby, Evans (2019)
<i>Sociálna aktivita:</i> sociálna úzkosť, časté hranie videohier, intenzívna socializácia, ale menej frekventovaná konzultácia s učiteľmi a učenie sa bez prítomnosti iných	DuPaul et al. (2015); Evren (2017); Simon-Dack et al. (2016)
Bariéry na úrovni prostredia	
<i>Podmienky vysokoškolského prostredia:</i> ľahký prístup k okamžitým odmenám, neštruktúrované prostredie, hluk na hodinách, digitálne študijné materiály	Ben-Yehudah, Brann (2019); Fleming, McMahon (2012); Lindstrom et al. (2019); Sahmurova, Gursesli (2020)
<i>Miskoncepce, stigmatizácia a nevhodné správanie autorít voči študentom</i>	French et al. (2020); Mueller et al. (2012); Stamp et al. (2014)

Bariéry adjustácie vysokoškolákov s poruchami učenia

Vysokoškolských študentov s poruchami učenia môžeme, tak isto ako študentov s poruchami pozornosti, vnímať ako špecifickú skupinu (Tops et al., 2019). Je treba venovať jej samostatný priestor vzhľadom na inú špecifickú symptomatológiu. Pri týchto študentoch podobne ako pri študentoch s poruchami pozornosti identifikujeme bariéry adjustácie vo vysokoškolskom prostredí na úrovni jednotlivca a bariéry pôsobiace na úrovni prostredia.

Ako *bariéry na úrovni jednotlivca* sme v literatúre identifikovali najmä pretrvávajúce primárne symptómy poruchy učenia. E. Cavalli et al. (2016) a M. Rasamimanánová et al. (2020) porovnali vzorku vysokoškolských študentov s poruchou učenia so vzorkou študentov bez špecifických porúch učenia. Ich výsledky potvrdzujú, že deficit v oblasti čítania u študentov s poruchou učenia pretrvávajú, títo študenti sú však schopní vďaka rozsahu svojej slovnej zásoby do určitej miery kompenzovať deficit v oblasti čítania, čím zvládajú náročnosť prostredia vysokej školy. Porucha učenia sa odzrkadľuje taktiež v písaných textoch. Títo vysokoškoláci robia v porovnaní so svojimi rovesníkmi vyšší počet pravopisných chýb a ich texty sú hodnotené ako slabšie (Sumner, Connolly, 2020). Z povahy danej poruchy je evidentné, že pre týchto študentov sú problematické úkony, ktoré sú vnímané ako nevyhnutné pre úspešné zvládnutie vysokoškolského štúdia – hovoríme o písaní poznámok na hodinách či čítaní povinnej literatúry (MacCullagh et al., 2016; Olofsson et al., 2015). Okrem primárnych symptómov, ktoré majú vplyv na štúdium, sa niektorí vysokoškoláci s poruchou učenia musia vyrovnávať aj so sekundárnymi symptómami ich poruchy, ktoré taktiež predstavujú bariéry ich adjustácie na vysokoškolské prostredie. Študentov s poruchami učenia trápi viac somatických ťažkostí ako študentov bežnej populácie (Ghisi et al., 2016). Sú náchylnejší na úzkosť (Jordan et al., 2014; Madriaga, 2007), majú problémy s pozornosťou a vykazujú viac symptómov depresie ako ich rovesníci (Re et al., 2014). Jednotlivci s poruchou učenia dostali diagnózu, ktorá im už vo svojej podstate hovorí, že je narušená ich schopnosť učiť sa. Náplňou vysokoškolského štúdia je najmä učenie sa, a preto je pochopiteľné, že mnohí z nich majú nižšie sebavedomie ako ich rovesníci, a to najmä vo vzťahu k svojmu akademickému pôsobeniu (Gibson, Kendall, 2010; Stampoltzis et al., 2015). W. Tops et al. (2019) na vzorke 200 belgických vysokoškolských študentov zistili, že študenti s poruchou učenia cítia strach zo zlyhania oveľa častejšie ako študenti bez špecifických vzdelávacích potrieb. H. Cameronová (2016) v tejto súvislosti hovorí o metafore *nezačlenenia sa do akademického priestoru*. Študenti s poruchou učenia môžu zažívať pocit menejcennosti v prostredí vysokej školy, vychádzajúci z podstaty ich poruchy, čo ich vedie k myšlienke, že nepatria do prostredia vysokej školy (tamže). Vysokoškolské štúdium ako príprava na povolanie môže obsahovať aj *prax* ako osvojovanie si zručností priamo v mieste vykonávania budúceho zamestnania. Aj tu sme identifikovali bariéry na úrovni jednotlivca. Pri

študentoch medicínskych odborov sa stretávame so strachom zo zlyhania a taktiež obavou študentov, že ich porucha učenia môže mať negatívny dopad na ich výkon, čím môžu ublížiť pacientom (Morris, Turnbull, 2006). Napríklad študenti rádiografie uvádzali, že musia niekoľkokrát prekontrolovať, či si správne prečítali diagnózu pacienta (Murphy, 2011).

Popri bariérach adjustácie na úrovni jednotlivca vysokoškolské prostredie so sebou prináša aj *bariéry na úrovni prostredia*. Sú nimi najmä bariéry vychádzajúce z tzv. neviditeľnosti diagnózy poruchy učenia, neefektívnosť poskytovaných služieb, či nedostatočná komunikácia univerzity s externými inštitúciami.

Ako sme uviedli pre získanie akademického titulu v niektorých odboroch je nevyhnutná *prax* na cvičnom pracovisku. Prax môže predstavovať bariéru v adjustácii nielen na úrovni jednotlivca, ale aj na úrovni prostredia. S. Griffithsová (2012) sa zamerala na študentov učiteľstva s poruchou učenia. Upozorňuje najmä na to, že skúsenosti študentov, s ktorými robila rozhovory ($n = 6$), s praxou boli negatívne, najmä z dôvodu zlej komunikácie univerzity a školy, na ktorej študenti svoju učiteľskú prax vykonávali. Zároveň so súčasnou pandemickou situáciou sa nevyhnutnou súčasťou života takmer každého vysokoškolačka stala dištančná výučba a s ňou spojené používanie technológií. Technológie môžu slúžiť ako kompenzačný prostriedok (Seale et al., 2015), no na strane druhej práve pre študentov so špecifickými vzdelávacími potrebami prinášajú ďalšie bariéry. Už sledovanie jednoduchej prezentácie v programe *PowerPoint* a zároveň počúvanie vyučujúceho a písanie poznámok je pre niektorých študentov s poruchou učenia nemožné (Jacobs et al., 2020; MacCullag et al., 2016; Sumner et al., 2020). Tu môžeme vidieť prepojenie symptómov poruchy učenia a prostredia vysokých škôl. Pritom študenti podľa L. Jacobsovej et al. (2020) aj E. Sumnerovej et al. (2020) vnímajú ako bariéru v týchto situáciách najmä neochotu vyučujúcich posilať materiály prednášok vopred. Študenti psychoterapie s poruchou učenia upozorňujú na nevhodne vizuálne spracované prezentácie, kedy taktiež vyučujúci neprihliada na to, že môže mať v skupine študenta so špecifickými vzdelávacími potrebami (Norris et al., 2019). Je potrebné zdôrazniť, že štúdie E. Sumnerovej et al. (2020) sa zúčastnili aj vysokoškolskí študenti bez špecifických vzdelávacích potrieb ($n = 367$), a oni taktiež považovali prístup k *PowerPoint* prezentáciám pred prednáškami za veľmi prínosný a do budúcnosti by ho taktiež uvítali.

So získavaním podpory sa spájajú aj „nálepkovanie“ a stigmatizácia ako ďalšie výrazné bariéry na úrovni prostredia. Študenti sú nútení prezradiť svoju diagnózu, inak by im nebolo umožnené získať podporu a prispôbenie podmienok štúdia, na ktoré majú nárok (Mullins, Preyde, 2013). Aj keď viaceré výskumy potvrdzujú tvrdenie, že vysokoškolskí študenti s poruchou učenia sa za svoju diagnózu nehanbia a nemajú problém s jej prezradením spolužiakom či učiteľom (Ali et al., 2019; Serry et al., 2017), sú tu stále študenti, pre ktorých je to neprijemné a nechcú, aby boli spájaní so svojou poruchou (Jacobs et al., 2020). Skupinu participantov štúdie L. Mullinsovej

a M. Preydovej (2013) tvorili univerzitní študenti s tzv. *neviditeľnou diagnózou*, ako sú porucha učenia či ADHD. Z ich výskumu vychádza, že študenti s poruchou učenia (ale aj ADHD) majú pocit, že ich spolužiaci, ale aj učitelia spochybňujú validitu ich poruchy, pretože nie je *voľným okom viditeľná*.

Práve stigmatizácia a nepochopenie zo strany spolužiakov, ale aj učiteľov môže viesť k tomu, že študenti nevyhľadajú a následne ani nepožiadajú o pomoc či prispôbenie zo strany univerzity (Hanafin et al., 2006). Alarmujúce je najmä zistenie, že zo strany vyučujúcich sa študenti stretávajú s nepochopením, neochotou dodržiavať úpravy, ktoré navrhne napríklad univerzitný poradca pre študentov (Gibson, Kendall, 2010; Griffiths, 2012), či dokonca až s verbálnym šikanovaním zo strany vyučujúcich (Habib et al., 2012). Môžeme predpokladať, že aj kvôli týmto dôvodom medzi časté kompenzačné stratégie študentov s poruchou učenia patrí snaha správať sa asertívne, čím si zabezpečia poznámky od spolužiakov, alebo potreba vytvoriť si priateľský vzťah s prednášajúcim, čo im umožní prístup k materiálom (Hanafin et al., 2006).

T a b u ľ k a 2

Bariéry adjustácie vysokoškolákov s poruchami učenia

Bariéry na úrovni jednotlivca	
<i>Pretrvávajúce primárne symptómy poruchy učenia: deficit v oblasti čítania a písania</i>	Cavalli et al. (2016); MacCullagh et al. (2016); Olofsson et al. (2015); Sumner, Connelly (2020)
<i>Sekundárne symptómy poruchy učenia: somatické ťažkosti, úzkosť, depresia, nižšie sebavedomie, strach zo zlyhania, pocit menejcennosti</i>	Cameron (2016); Ghisi et al. (2016); Gibson, Kendall (2010); Jordan et al. (2014); Madriaga (2007); Morris, Turnbull (2006); Murphy (2011); Re et al. (2014); Stampoltzis et al. (2015); Tops et al. (2019)
<i>Nevedomosť študentov o poskytovaných službách</i>	MacCullag et al. (2016); Serry et al. (2017)
Bariéry na úrovni prostredia	
<i>Neefektívnosť poskytovaných služieb</i>	Griffiths (2012); Hanafin et al. (2006); Murphy (2011); Stampoltzis et al. (2015)
<i>Neviditeľnosť poruchy učenia: spochybňovanie poruchy, nepochopenie pedagógov a spolužiakov, neochota pedagógov poskytnúť úľavu, verbálne šikanovanie</i>	Gibson, Kendall (2010); Griffiths (2012); Habib et al. (2012); Jacobs et al. (2020); Mullins, Preyde (2013); Norris et al. (2019); Sumner et al. (2020)
<i>Obava zo stigmatizácie</i>	Hanafin et al. (2006); Jacobs et al. (2020)
<i>Nedostatočná komunikácia univerzity a miesta praktickej výučby</i>	Griffiths (2012)
<i>Metódy výučby: prehľadnosť a dostupnosť prezentácií, prednášky, písanie poznámok</i>	Jacobs et al. (2020); MacCullag et al. (2016); Norris et al. (2019); Sumner et al. (2020)

Ako sme uviedli, vysokoškolskí študenti s poruchou učenia sa stretávajú s rôznymi bariérami na úrovni jednotlivca i na úrovni externého prostredia. Štúdie potvrdzujú, že aj napriek tomu, že univerzity poskytujú študentom s poruchou učenia určitý druh podpory, jej realizácia býva z pohľadu študentov neefektívna a sú s ňou nespokojní (Griffiths, 2012; Hanafin et al., 2006; MacCullag et al., 2016; Murphy, 2011; Stampoltzis et al., 2015). Mnohokrát ani nevedia, že univerzita takýto druh služby poskytuje (MacCullag et al., 2016; Serry et al., 2017). Vysokoškooláci s poruchou učenia preto mnohokrát ostávajú bez pomoci univerzity a sú odkázaní na svoje vlastné copingové a kompenzačné stratégie (Jacobs et al., 2020). Aj napriek tomu je potrebné vzhľadom na bariéry, ktoré sme uviedli, poskytovať týmto študentom na vysokých školách podporu, pričom by tieto služby mali byť dostupnejšie, študenti by mali byť o nich viac informovaní a aj prístup k nim by mal byť individuálnejší. Prikláňame sa k názoru, že najmä individuálny prístup je nevyhnutný pre efektívnu podporu študentov s poruchou učenia (Sumner et al., 2020).

Diskusia a záver

Študentov s poruchami pozornosti (ADHD a ADD) alebo učenia možno považovať za zraniteľnú skupinu s ohľadom na adjustáciu vo vysokoškolskom prostredí. Popri pretrvávajúcich symptómoch ich porúch, ktoré sa premietajú najmä do kognitívnych aspektov učenia a organizácie štúdia, je významnou bariérou ich štúdia nižšie sebavedomie a akademické sebahodnotenie a naopak zvýšená úzkosť spojená so štúdiom. Hoci sa obe skupiny študentov podľa zistení výskumných štúdií mierne líšia v konkrétnych kognitívnych špecifikách a vzdelávacích potrebách (napríklad sťažená práca s textom a písanie poznámok verus koncentrácia pozornosti a neštruktúrovanosť vyučovacieho prostredia), resp. v preferovaných vyučovacích metódach a podmienkach pre učenie, spája ich najmä spoločná obava zo stigmatizácie vyplývajúca z negatívnych skúseností s prístupom autorít či rovesníkov, s miskoncepciami a predsudkami o povahe ich študijných ťažkostí.

Analýza výskumných štúdií a literatúry nám poskytla bohatý obraz o bariérach, s ktorými sa študenti s poruchou učenia a pozornosti môžu stretnúť pri nástupe a štúdiu na vysokých školách. Poukázali sme na to, že obe tieto skupiny, teda aj študenti s poruchou učenia aj študenti s poruchou pozornosti, si vyžadujú podporu, ktorá by mala byť nasmerovaná nielen na jednotlivca. Z výsledkov vyššie citovaných štúdií vyplýva, že jednou z kľúčových tém a odporúčaní je práve zvyšovanie informovanosti vysokoškolských pedagógov o vzdelávacích špecifikách, potrebách a bariérach študentov s poruchami učenia a pozornosti a možnostiach modifikácie vyučovacích metód a organizácie ich štúdia. Dôležité je taktiež komunikovanie podporných služieb či možných kompenzačných a študijných stratégií smerom k samotným študentom. Obava zo stigmatizácie a neprijatia často študentom

bráni vyhľadať v menej osobnom a neraz až anonymnom prostredí vysokej školy odbornú či sociálnu oporu, čím sa bariéry vyplývajúce priamo zo symptómov ich porúch ešte prehlbujú.

Výskumné zistenia, ktoré uvádzame vyššie, pochádzajú predovšetkým zo zahraničných výskumov. Ako píše M. Kocurová (2019), záujem zahraničných výskumníkov o tému vysokoškolákov s poruchami učenia či pozornosti je často podmienený konkrétnou situáciou v danej krajine (špecifiká vzdelávacieho systému, prevalencia jednotlivých porúch, či prístup k ich diagnostike a intervenciám v školskom prostredí). Uvedomujeme si preto, že hodnotiť súčasnú situáciu v slovenskom kontexte je veľmi náročné, vzhľadom na nedostatok výskumov, ktoré by sa zaoberali prežívaním štúdia slovenskými vysokoškolákmi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Aktuálne zistenia o potrebách a zároveň aj bariérach, s ktorými sa vysokoškolskí študenti s poruchou učenia a poruchou pozornosti na Slovensku stretávajú, by mohli pomôcť k efektívnejšej podpore, a tým aj k inkluzívnejšiemu vzdelávaniu na našich vysokých školách.

LITERATÚRA

- ADVOKAT, C. – LANE, S. M. – LUO, C. 2011. College students with and without ADHD: comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, vol. 15, no. 8, p. 656–666. DOI: 10.1177/1087054710371168
- ALI, K. – KISIELEWSKA, 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*, vol. 24, no.1, p. 154–162. DOI: 10.1111/eje.12479
- BARKLEY, R. A. – MURPHY, K. R. 2011. The nature of executive function (EF) deficits in daily life activities in adults with ADHD and their relationship to performance on EF tests. *Journal of Psychopathology and Behaviour Assessment*, vol. 33, no. 2, p. 137–158. DOI: 10.1007/s10862-011-9217-x
- BEN-YEHUDAH, G. – BRANN, A. 2019. Pay attention to digital text: The impact of the media on text comprehension and self-monitoring in higher-education students with ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 89, p. 120–129. DOI: 10.1016/j.ridd.2019.04.001
- BLASE, S. L., GILBERT, A. N. – ANASTOPOULOS, A. D. – COSTELLO, E. J. – HOYLE, R. H. – SWARTZWELDER, H. S. – RABINER, D. L. 2009. Self-reported ADHD and adjustment in college. *Journal of Attention Disorders*, vol. 13, no. 3, p. 297–309. DOI: 10.1177/1087054709334446
- BURR, S. M. – LEFEVRE, J. 2020. Confidence is key: Unlocking the relations between ADHD symptoms and math performance. *Learning and Individual Differences*, vol. 77, art. 101808, DOI: 10.1016/j.lindif.2019.101808
- CAMERON, H. 2016. Beyond cognitive deficit: the everyday lived experience of dyslexic students at university. *Disability and Society*, vol. 31, no. 2, p. 1–18. DOI: 10.1080/09687599.2016.1152951
- 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*, vol. 51–52, p. 89–102. DOI: 10.1016/j.ridd.2016.01.006

- ČERNÁKOVÁ, E. – POKRÝVKOVÁ, J. 2019. Študenti so špecifickými potrebami vo výučbe na vysokej škole. In: ADAMEC, P. – ŠIMÁNĚ, M. – KOVÁŘOVÁ, E. (Eds.): Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2019. Udržitelnost ve vzdělávání: Minulost, současnost a budoucnost, s. 41-48.
- DALEY, D. – BIRCHWOOD, J. 2010. ADHD and academic performance: Why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child: Care, Health and Development*, vol. 36, no. 4, p. 455-464. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x>
- DUPAUL, G. J. – FRANKLIN, M. K. – POLLACK, B. L. – STACK, K. S. – JAFFE, A. R. – GORMLEY, M. J. – ANASTOPOULOS, A. D. – WEYANDT, L. L. 2018. Predictors and trajectories of educational functioning in college students with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 31, no. 2, p. 161-178.
- DUPAUL, G. J. – PINHO, T. D. – POLLACK, B. L. – GORMLEY, M. J. – LARACY, S. D. 2015. First-year college students with ADHD and/or LD. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 50, no. 3, p. 238-251. DOI: [10.1177/0022219415617164](https://doi.org/10.1177/0022219415617164)
- EVREN, C. – DALBUDAK, E. – OZEN, S. – EVREN, B. 2017. The relationship of social anxiety disorder symptoms with probable attention deficit hyperactivity disorder in Turkish university students; impact of negative affect and personality traits of neuroticism and extraversion. *Psychiatry Research*, vol. 254, p. 158-163. DOI: [10.1016/j.psychres.2017.04.039](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.04.039)
- FLEMING, A. P. – MCMAHON, R. J. 2012. Developmental context and treatment principles for ADHD among college students. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 15 no. 4, p. 303-329. DOI: [10.1007/s10567-012-0121-z](https://doi.org/10.1007/s10567-012-0121-z)
- FRAZIER, T. W. – YOUNGSTROM, E. A. – GLUTTING, J. J. – WATKINS, M. W. 2007. ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 40, no. 1, p. 49-65. DOI: [10.1177/00222194070400010401](https://doi.org/10.1177/00222194070400010401)
- FRENCH, B. – PEREZ-VALLEJOS, E. – SAYAL, K. – DALEY, D. 2020. Awareness of ADHD in primary care: Stakeholder perspectives. *BMC Family Practice*, vol. 21, no. 45, DOI: [10.1186/s12875-020-01112-1](https://doi.org/10.1186/s12875-020-01112-1)
- GHISI, M. – BOTTESI, G. – RE, A. M. – CERE, S. – MAMMARELLA, I. C. 2016. Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology*, vol. 7, DOI: [10.3389/fpsyg.2016.00478](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*, vol. 25, no. 4, p. 187-193. DOI: [10.1111/j.1467-9604.2010.01465.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01465.x)
- GORMLEY, M. J. – DUPAUL, G. J. – WEYANDT, L. L. – ANASTOPOULOS, A. D. 2016. First-year GPA and academic service use among college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, vol. 23, no. 14, p. 1766-1779. DOI: [10.1177/1087054715623046](https://doi.org/10.1177/1087054715623046)
- GRAY, S. A. – FETTES, P. – WOLTERING, S. – MAWJEE, K. – TANNOCK, R. 2016. Symptom manifestation and impairments in college students with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 49, no. 6, p. 616-630. DOI: [10.1177/0022219415576523](https://doi.org/10.1177/0022219415576523)
- GREEN, A. L. – RABINER, D. L. 2012. What do we really know about ADHD in college students? *Neurotherapeutics*, vol. 9, no. 3, p. 559-568. DOI: [10.1007/s13311-012-0127-8](https://doi.org/10.1007/s13311-012-0127-8)
- GRIEVE, A. – WEBNE-BEHRMAN, L. – COUILLLOU, R. J. – SIEBEN-SCHNEIDER, J. A. 2014. Self-Report assessment of executive functioning in college students with disabilities. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 27, no. 1, p. 19-32.
- GRIFFITHS, S. 2011. '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*, vol. 12, no. 2, p. 54-65. DOI: [10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x](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*, vol. 28, no. 6, p. 574-584. DOI: 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 [online]. To dá rozum. MESA10. [cit. 24.10.2021]. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/>
- HANAFIN, J. – SHEVLIN, M. – KENNY, M. – NEELA, E. M. 2006. Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, vol. 54, no. 3, p. 435-448. DOI: 10.1007/s10734-006-9005-9
- 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 and Society*, vol. 37, no. 4, p. 662-683. DOI: 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*, vol. 20, no. 3, p. 225-240. DOI: 10.1002/dys.1478
- KESSLER, R. C. – ADLER, L. – BARKLEY, R. – BIEDERMAN, J. – CONNERS, C. K. – DEMLER, O. – FARAONE, S. V. – GREENHILL, L. L. – HOWES, M. J. – SECNIK, K. – SPENCER, T. – USTUN, T. B. – WALTERS, E. E. – ZASLAVSKY, A. M. 2006. The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the national comorbidity survey replication. *American Journal of Psychiatry*, vol. 163, no. 4, p. 716-723. DOI: 10.1176/ajp.2006.163.4.716
- KOCUROVÁ, M. 2009. Zkušenosti s diagnostikou a intervencí u studentů s poruchami učení na ZČU v Plzni. In: *Vysokoškolské poradenství versus vysokoškolská pedagogika*. Praha: Asociace vysokoškolských poradců; Česká zemědělská univerzita, s. 169-175.
- KOCUROVÁ, M. 2019. Vývojové poruchy učení jako sociální riziko. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in special education*, roč. 8, č. 2, s. 111-126.
- KREJČOVÁ, L. 2010. Dospělí s dyslexií. *Psychologie pro praxi*, roč. 45, č. 1, s. 45-55.
- KURIYAN, A. B. – PELHAM, W. E. – MOLINA, B. S. – WASCHBUSCH, D. A. – GNAGY, E. M. – SIBLEY, M. H. – BABINSKI, D. E. – WALTHER, C. – CHEONG, J. – YU, J. – KENT, K. M. 2012. Young adult educational and vocational outcomes of children diagnosed with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 41, no. 1, p. 27-41. DOI: 10.1007/s10802-012-9658-z
- LEWANDOWSKI, L. J. – LOVETT, B. J. – CODDING, R. S. – GORDON, M. 2007. Symptoms of ADHD and academic concerns in college students with and without ADHD diagnoses. *Journal of Attention Disorders*, vol. 12, no. 2, p. 156-161. DOI: 10.1177/1087054707310882
- LIANG, H. – KELSEN, B. A. 2017. Gender differences in university EFL students' language proficiency corresponding to self-rated attention, hyperactivity and impulsivity. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, vol. 15, no. 41. DOI: 10.25115/ejrep.41.16017
- LINDSTROM, W. – NELSON, J. M. – FOELS, P. 2019. Postsecondary attention-deficit/hyperactivity disorder and deliberate practice: Study time, study quality, and self-perceptions. *Psychology in the Schools*, vol. 57, no. 1, p. 44-61. DOI: 10.1002/pits.22316
- MACCULLAGH, L. – BOSANQUET, A. – BADCOCK, N. A. 2016. University students with dyslexia: a qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, vol. 23, no. 1, p. 3-23. DOI: 10.1002/dys.1544
- MADRIAGA, M. 2007. Enduring disablism: students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability and Society*, vol. 22, no. 4, p. 399-412. DOI: 10.1080/09687590701337942

- Medzinárodná klasifikácia chorôb – MKCH-10* [online]. 2021. Národné Centrum Zdravotníckych Informácií. [cit. 24.10.2021] Dostupné na: <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>
- MORRIS, D. – TURNBULL, P. 2006. Clinical experiences of students with dyslexia. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 54, no. 2, p. 238-247. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2006.03806.x
- MUELLER, A. K. – FUERMAIER, A. B. – KOERTS, J. – TUCHA, L. 2012. Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, vol. 4, no. 3, p. 101-114. DOI: 10.1007/s12402-012-0085-3
- MULLINS, L. – PREYDE, M. 2013. The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability and Society*, vol. 28, no. 2, p. 147-160. DOI: 10.1080/09687599.2012.752127
- MURPHY, F. 2011. On being dyslexic: Student radiographers' perspectives. *Radiography*, vol. 17, no. 2, p. 132-138. DOI: 10.1016/j.radi.2010.08.005
- NIGG, J. T. 2013. Attention-deficit/hyperactivity disorder and adverse health outcomes. *Clinical Psychology Review*, vol. 33, no. 2, p. 215-228. DOI: 10.1016/j.cpr.2012.11.005
- NORRIS, M. – HAMMOND, J. – WILLIAMS, A. – WALKER, S. 2019. Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: a qualitative study. *BMC Medical Education*, vol. 20, no. 2, p. 1-11. DOI: 10.1186/s12909-019-1913-3
- NORWALK, K. – NORVILITIS, J. M. – MACLEAN, M. G. 2008. ADHD symptomatology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of Attention Disorders*, vol. 13, no. 3, p. 251-258. DOI: 10.1177/1087054708320441
- OLOFSSON, K. – TAUBE, K. – AHL, A. 2015. Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, vol. 21, no. 4, p. 338-349. DOI: 10.1002/dys.1517
- OZEL-KIZIL, E. T. – KOKURCAN, A. – AKSOY, U. M. – KANAT, B. B. – SAKARYA, D. – BASTUG, G. – COLAK, B. – ALTUNOZ, U. – KIRICI, S. – DEMIRBAS, H. – ONCU, B. 2016. Hyperfocusing as a dimension of adult attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 59, p. 351-358. DOI: 10.1016/j.ridd.2016.09.016
- PINHO, T. D. – MANZ, P. H. – DUPAUL, G. J. – ANASTOPOULOS, A. D. – WEYANDT, L. L. 2017. Predictors and moderators of quality of life among college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, vol. 23, no. 14, p. 1736-1745. DOI: 10.1177/1087054717734645
- POKORNÁ, V. 2010. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. Praha: Portál.
- POLANCZYK, G. – De LIMA, M. S. – HORTA, B. L. – BIEDERMAN, J. – ROHDE, L. A. 2007. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, vol. 164, no. 6, p. 942-948. DOI: 10.1176/ajp.2007.164.6.942
- PRÁŠILOVÁ, M. – HOŠKOVÁ, P. 2012. Specifické poruchy učení u studentů Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze. *Media4u Magazine*, roč. 1, s. 31-34.
- PTÁČEK R. – PTÁČKOVÁ, H. 2018. ADHD variabilita v dětství a dospělosti. Praha: Karolinum.
- RASAMIMANANA, M. – BARBAROUX, M. – COLÉ, P. – BESSON, M. 2020. Semantic compensation and novel word learning in university students with dyslexia. *Neuropsychologia*, vol. 139, art. 107358. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2020.107358
- RE, A. M. – GHISI, M. – GUAZZO, E. – BOZ, F. – MAMMARELLA, I. C. 2014. Psychopathological problems in university students with dyslexia. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, vol. 18, no. 2, p. 279-289. DOI: 10.1449/77638
- REIS, A. – ARAÚJO, S. – MORAIS, I. S. – FAÍSCA, L. 2020. Reading and reading-related skills in adults with dyslexia from different orthographic systems: a review and meta-analysis. *Annals of Dyslexia*, vol. 70, no. 3, p. 339-368. DOI: 10.1007/s11881-020-00205-x
- RESNICK, R. J. 2005. Attention deficit hyperactivity disorder in teens and adults: They don't all outgrow it. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 61, no. 5, p. 529-533. DOI: 10.1002/jclp.20117

- ROSHANI, F. – PIRI, R. – MALEK, A. – MICHEL, T. M. – VAFABEE, M. S. 2020. Comparison of cognitive flexibility, appropriate risk-taking and reaction time in individuals with and without adult ADHD. *Psychiatry Research*, vol. 284, art. 112494. DOI: 10.1016/j.psychres.2019.112494
- SAHMUROVA, A. – GURSESLI, M. C. 2020. Effects of noise pollution on attention deficit and hyperactivity disorder in college students. *The IIOAB Journal*, vol. 11, no. 5, p. 48-53.
- SEALE, J. – GEORGESON, J. – MAMAS, C. – SWAIN, J. 2015. Not the right kind of 'digital capital'? An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions. *Computers and Education*, vol. 82, p. 118-128. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.11.007
- SEDGWICK, J. A. – MERWOOD, A. – ASHERSON, P. 2018. The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: A qualitative investigation of successful adults with ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, vol. 11, no. 3, p. 241-253. DOI: 10.1007/s12402-018-0277-6
- 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*, vol. 23, no. 1, p. 5-30. DOI: 10.1080/19404158.2017.1341422
- SCHULTE-KÖRNE, G. 2010. The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Ärzteblatt Online*, vol. 107, no. 41, p. 718-727. DOI: 10.3238/arztebl.2010.0718
- SIMON-DACK, S. L. – RODRIGUEZ, P. D. – MARCUM, G. D. 2016. Study habits, motives, and strategies of college students with symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, vol. 20, no. 9, p. 775-781. DOI: 10.1177/1087054714543369
- STAMP, L. – BANERJEE, M. – BROWN, F. C. 2014. Self-advocacy and perceptions of college readiness among students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 27, no. 2, p. 139-160.
- 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*, vol. 30, no. 2, p. 157-170.
- SUÁREZ-COALLA, P. – CUETOS, F. 2015. Reading difficulties in Spanish adults with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, vol. 65, no. 1, p. 33-51. DOI: 10.1007/s11881-015-0101-3
- SUMNER, E. – CONNELLY, V. 2020. Writing and revision strategies of students with and without dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 53, no. 3, p. 189-198. DOI: 10.1177/0022219419899090
- 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*, vol. 27, no. 1, p. 94-109. DOI: 10.1002/dys.1670
- ŠMIDOVÁ, M. 2013. Students with special needs in the university environment. *Studia Aloisiana*, vol. 5, no. 1, p. 31-43.
- THEINER, P. 2012. ADHD od dětství do dospělosti. *Psychiatrie pro praxi*, vol. 13, no. 4, p. 148-151.
- TOPS, W. – GLATZ, T. – PREMCHAND, A. – CALLENS, M. – BRYSSBAERT, M. 2019. Study strategies of first-year undergraduates with and without dyslexia and the effect of gender. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 35, no. 3, p. 398-413. DOI: 10.1080/08856257.2019.1703580
- TURGAY, A. – GOODMAN, D. W. – ASHERSON, P. – LASSER, R. A. – BABCOCK, T. F. – PUCI, M. L. – BARKLEY, R. 2012. Lifespan persistence of ADHD: the life transition model and its application. *The Journal of Clinical Psychiatry*, vol. 73, no. 2, p. 192-201. DOI: 10.4088/jcp.10m06628

- VÁRYOVÁ, B. – ANDREÁNSKA, V. 2007. Vývinové poruchy. In: HERETIK, A. – HERETIK, A. A KOL. 2007. Klinická psychológia. Nové Zámky: Psychoprof, s. 439-474.
- WASSERSTEIN, J. 2005. Diagnostic issues for adolescents and adults with ADHD. Journal of Clinical Psychology, vol. 61, no. 5, p. 535-547. DOI: 10.1002/jclp.20118
- WILLOUGHBY, D. – EVANS, M. A. 2019. Self-processes of acceptance, compassion, and regulation of learning in university students with learning disabilities and/or ADHD. Learning Disabilities Research and Practice, vol. 34, no. 4, p. 175-184. DOI: 10.1111/ldrp.12209
- YEARI, M. – VAKIL, E. – SCHIFFER, L. – SCHIFF, R. 2019. The origin of the centrality deficit in individuals with attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, vol. 41, no. 1, p. 69-86. DOI: 10.1080/13803395.2018.1501000
- Zákon č. 131/2002 Z. z. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- ZELINKOVÁ, O. 2002. Jedinci s dyslexií na stredných a vysokých školách. Pedagogika, roč. 52, č. 3, s. 369-372.
- ZELINKOVÁ, O. 2012. Dyslexie u studentů vysokých škol. Psychologie pro praxi, roč. 47, č. 1-2, s. 49-64.
- ZELINKOVÁ, O. – ČEDÍK, M. 2013. Mám dyslexii: Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení. Portál.

Súhrn: Cieľom štúdie je identifikovať, aké okolnosti sťažujú študentom s poruchami pozornosti a učenia vysokoškolské štúdium. Školské fungovanie žiakov s poruchami pozornosti a učenia je dlhodobým predmetom záujmu výskumníkov. Menej pozornosti sa venuje fungovaniu vysokoškolských študentov s týmito poruchami. Bežné výzvy spojené s charakterom vysokoškolského prostredia a s vývinovým obdobím mladej dospelosti prekonávajú študenti s neurotypickým vývinom väčšinou bez vážnejších ťažkostí. V prípade študentov s poruchami pozornosti a učenia sa tieto výzvy môžu zmeniť na bariéry, ktoré im bránia v úspešnom štúdiu a jeho ukončení. Príspevok stručne vymedzuje poruchy pozornosti a učenia v adolescencii a dospelosti a ďalej sa zameriava na bariéry v adjustácii študentov s týmito poruchami vo vysokoškolskom prostredí. Na základe prehľadu literatúry autorky identifikovali dve hlavné skupiny bariér: bariéry na úrovni jednotlivca (ako sú kognitívne špecifiká, vzťah k sebe samému a sociálne aktivity) a bariéry spojené s fyzickým a sociálnym prostredím vysokých škôl, t. j. externé bariéry. Uvedené javy spôsobujú, že adjustácia študentov na vysokú školu je sťažená. Ich rozpoznanie môže byť nápomocné pri plánovaní účinnejších intervencií, resp. ďalšom výskume v slovenských podmienkach.

Kľúčové slová: poruchy pozornosti, poruchy učenia, vysokoškolské štúdium, bariéry

Mgr. et Mgr. Annamária Antalová je doktorandkou tretieho ročníka v Ústave aplikovanej psychológie Fakulty sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave. V dizertačnej práci sa venuje študentom s poruchami pozornosti. Zaujíma sa o individuálnu psychológiu Alfreda Adlera.

Mgr. Karin Černickája ukončila magisterské štúdium na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave a nastúpila na doktorandské štúdium v Ústave aplikovanej psychológie Fakulty sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského

v Bratislave v odbore psychológia zdravia. V dizertačnej práci sa zaoberá vysokoškólákmi s poruchou učenia.

Doc. Mgr. Lenka Sokolová, PhD. je vysokoškolskou učiteľkou v Ústave aplikovanej psychológie Fakulty sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave. Venuje sa pedagogickej a školskej psychológii a metodike vyučovania psychológie pre rôzne cieľové skupiny. V súčasnosti realizuje výskum zameraný na metódy a stratégie učenia sa vysokoškolákov.