

Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy

Sborník příspěvků z konference.

Praha, 22. května 2024

Presslerová Pavla (ed.) a kol.



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy

Sborník příspěvků z konference.
Praha, 22. května 2024

Presslerová Pavla (ed.) a kol.



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy. Sborník příspěvků z konference.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 22. 5. 2024.

Konference a sborník byl pořádán s podporou programu

Cooperatio – Psychological Sciences a za spolupráce těchto spoluorganizátorů:

- Katedra psychologie PedF UK
- Akademická poradna PedF UK
- Centrum Carolina – UK Point

- Katedra psychologie FF UK
- Katedra psychologie a věd o člověku FHS UK
- Přírodovědecká fakulta UK

Vědecký výbor konference:

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

PhDr. Klára Špačková, Ph.D.

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová Ph.D.

Organizační výbor konference:

PhDr. Kristýna Janyšková, Ph.D.

PaedDr. Eva Battistová

Bc. Veronika Chalupová

Terezie Šturmová

Editorka sborníku:

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Recenzenti příspěvků ve sborníku:

Mgr. Lucie Flekačová, Ph.D.

PhDr. Anna Frombergerová, Ph.D.

Mgr. Tereza Konrádová

Mgr. David Kryštof, Ph.D., PCC

Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Mgr. Monika Smolíková, Ph.D.

Mgr. Václav Škvařil

PhDr. Klára Špačková, Ph.D.

doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová Ph.D.

PhDr. Hana Valentová, Ph.D.

Mgr. Lenka Vídršperková, Ph.D.

Vydala: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta v r. 2024

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

ISBN: 978-80-7603-492-1

DOI 10.14712/9788076034921

Seznam příspěvků

Předmluva <i>Anna Kucharská a Pavla Presslerová</i>	5
Zvyšování studijní úspěšnosti studentů se specifickými potřebami na PedF UK Increasing Academic Success of Students with Specific Needs at the Faculty of Education, Charles University <i>Monika Kadrnožková, Kristýna Janýšková</i>	7
Možnosti podpory procesu adaptace zahraničních studentů na příkladu systému péče o ukrajinské studenty na Masarykově univerzitě The peculiarities of support of the process of adaptation of foreign students on the example of the system of care for Ukrainian students at Masaryk University <i>Sofia Berezka, Silvie Šimonová</i>	22
Prevence předčasného ukončení u kombinované formy studia Prevention of early termination in the combined form of study <i>Kateřina Brzáková Beksová, Lenka Nadvorníková</i>	28
Aktuální situace studia na vysoké škole pohledem studentů se zrakovým postižením The current situation of studying at university from the perspective of students with visual <i>Pavlna Šumníková, Jana Marková, Alžběta Vítková</i>	38
Neurodivergentní studující a možnosti pomoci v rámci univerzitního prostředí Neurodivergent students and possible university support <i>Anna Vozková</i>	50
Aktuální výzvy funkční diagnostiky u studentů s psychickými potížemi na Univerzitě Karlově Current challenges of functional diagnostics in students with mental health problems at Charles University <i>Pavla Presslerová</i>	62
Screening AWE u žen s PAS Screening AWE in women with ASD <i>Hana Sotáková</i>	70
Wellbeing a psychické zdraví dětí: Jak učit wellbeing budoucí učitele? Wellbeing and Mental Health of Children: How to Teach Wellbeing to Future Teachers? <i>Gabriela Dymešová, Olga Kučerová</i>	75

Kdo za to může: vnímaná odpovědnost za proces vysokoškolské výuky Who's to blame: Perceived responsibility for the process of university teaching <i>Radka High, Karolina Duschinská</i>	80
Podpora pracovního wellbeingu jako součást aktivity poradenských center VŠ Promoting occupational wellbeing as part of the activities of university counselling centres <i>Markéta Švamberg Šauerová</i>	92
Možnosti a limity koučování akademických pracovníků a akademických pracovníc Possibilities and limits of coaching academic staff <i>David Kryštof</i>	113
Psychosociální podpora po střelbě na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy Psychosocial support after the shooting at the Faculty of Arts of Charles University <i>Kristina Najbrtová</i>	120

Předmluva

Poradenství na vysokých školách se stává v posledních letech stále důležitějším tématem v oblasti podpory studujících, ale i pracovníků. S rostoucím počtem studentů, kteří se potýkají s různými studijními, psychickými i dalšími výzvami, se role odborného poradenství stává nepostradatelnou nejen v rámci individuální podpory studentů, ale také při tvorbě a implementaci preventivních programů a kurzů zaměřených na otázky duševního zdraví i dalších aktuálních témat. Kromě intervenční roviny poskytování odborného poradenství je stejně tak významné rozvíjet i empirickou rovinu poradenského procesu i analyzovat statistická data z akademických poraden, zpětných vazeb klientů poradenských služeb i dotazníkových šetření v rámci akademické obce. Pokud se budeme poradenskými tématy zabývat takto hlouběji, můžeme tak následně zkvalitňovat svou práci, rozšiřovat nabídku poradenských služeb a podpořit tak studující i pracovníky vysokých škol kvalitněji a cíleněji. A právě příležitost setkání poradenských pracovníků napříč univerzitami a vysokými školami v České republice je další osobní a sdílenou příležitostí, jak aktuální výzvy, trendy, ale i dilemata či náročné otázky sdílet, reflektovat a vzájemně se inspirovat.

Oblast poradenství a podpory vysokoškoláků zažila během několika posledních let dramatické změny. S ohledem na předchozí globální pandemii COVID-19 jsme se museli adaptovat na nové způsoby výuky, komunikace a interakce se studenty, ve společnosti dále rezonují různé krize, včetně ohrožení válečným konfliktem. V důsledku těchto otřesů se význam a dostupnost poradenství pro studující posunul do popředí zájmu a musí být flexibilní v rozvoji a zacílení svých služeb. Studenti čelí mnohým stresorům, ať už se jedná o akademickou zátěž, osobní problémy, vztahové potíže, psychickou odolnost nebo nejistoty spojené s budoucností. Nesmíme zapomínat ani na pracovníky vysokých škol, i oni mohou využívat poradenské aktivity. Odborná komunita se musí připravit na to, aby těmto potřebám odpověděla efektivně a citlivě. Tento rok nás kromě krizí globálnějších zasáhla krize, která svobodným a bezpečným prostředím vysokých škol otrásla extrémně a bolestivě, kdy jsme byli nuceni reagovat na bezprecedentní tragickou událost z prosince 2023 na FF UK. Zde se potřeba fungujícího poradenského systému ukázala jako klíčová nejen časově bezprostředně, ale zejména v dlouhodobém horizontu.

Během konference, která navázala na první ročník z roku 2022, se diskutovalo o různých aspektech poradenství, jako jsou intervenční strategie, vliv narůstajícího ohrožení psychického zdraví na vysokoškoláky, výzvy spojené s podporou studentů se specifickými potřebami a jejich narůstajícím počtem, prevence předčasných odchodů ze studia i podpora akademických pracovníků. Poměrně novým tématem byla reflexe peer prvku jako jedné z možných poradenských služeb. Dalším důležitým fenoménem, které se v rámci konference objevilo, byla problematika prevence duševního zdraví. Vzdělání o wellbeingu a osvěta v této oblasti hrají klíčovou roli i v bariérách, které mnozí studenti zažívají, když se rozhodují vyhledat pomoc. Odborníci zdůraznili, že je nezbytné zahrnout problematiku duševního zdraví a potřebu destigmatizace psychických potíží nejen jako podporu pro studenty, ale také pro pedagogy, aby byli schopni rozpoznat varovné signály a vhodně reagovat na potřeby svých studentů. V neposlední řadě se ukazuje, že vysoké školy mají také nabízet podporu a spektrum poradenských služeb i pracovníkům vysokých škol, nejen v oblasti komunikace a řešení náročných situací se studujícími či kolegy, ale také pro jejich vlastní wellbeing.

Tento sborník přináší celkem 12 příspěvků, které se podrobněji věnují zmiňovaným aktuálním tématům. Čtenář má možnost se blíže se seznámit s teoreticky pojatými příspěvky, empirickými studiemi, ale i zprávami z přímé poradenské praxe či otázkami, které v dané oblasti rezonují či přinášejí nové výzvy, věříme, že tematická pestrost i různorodost z hlediska formy jednotlivých příspěvků bude pro čtenáře zajímavá, inspirující a podněcující k dalším úvahám o významu podpory akademické obce.

V závěru této předmluvy bychom chtěly poděkovat všem účastníkům konference, kteří se podíleli na tvorbě obsahové náplně i sdílení poznatků v oblasti vysokoškolského poradenství. Přednášející i diskutující účastníci přinesli inspirující názory a přístupy, což obohatilo diskuse a rozšířilo naše obzory. Doufáme, že následující články prezentované v tomto sborníku přispějí k dalšímu zlepšení praxe v oblasti poradenství na vysokých školách a posílí naše úsilí o podporu wellbeingu všech, kteří o to projeví zájem.

Těšíme se na další odborná setkávání - na konferenci Vysokoškolské poradenství - aktuální výzvy a trendy 2025, která se uskuteční v květnu 2025!

Za odborný výbor konference

Anna Kucharská a Pavla Presslerová

Zvyšování studijní úspěšnosti studentů se specifickými potřebami na PedF UK

Increasing Academic Success of Students with Specific Needs at the Faculty of Education, Charles University

Monika Kadrnožková, Kristýna Janyšková

Abstrakt: V posledních letech se na vysokých školách, včetně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, výrazně zvýšil počet studentů se specifickými potřebami, což je součástí širšího celosvětového trendu. Tento nárůst je spojen s vyšší mírou neúspěšnosti studentů, kteří často nedokončí studium. Duševní zdraví studentů hraje klíčovou roli v jejich akademickém úspěchu, přičemž rostoucí počet studentů s duševními poruchami a následné nevyhledávání pomoci negativně ovlivňuje jejich výkon. Legislativa v České republice zajišťuje rovný přístup ke studiu všech studentů a mezinárodní přístupy ukazují na různorodé modely podpory studentů se specifickými potřebami, zahrnující přizpůsobení výuky, asistivní technologie či individuální podporu. Na Univerzitě Karlově jsou studentům se specifickými potřebami poskytovány centralizované a decentralizované služby, včetně psychologického poradenství, speciálně pedagogických a logopedických služeb, podpory v komunikaci s vyučujícími, edukace pracovníků a specializovaných kurzů. Pedagogická fakulta se zaměřuje na integraci různých forem podpory s cílem zvýšit akademický úspěch a osobní rozvoj těchto studentů.

Klíčová slova: Podpora studentů se specifickými potřebami, duševní zdraví a akademický úspěch, legislativa a rovný přístup ke studiu, centralizované a decentralizované služby, mezinárodní modely podpory

Abstract: In recent years, there has been a significant increase in the number of students with specific needs at universities, including the Faculty of Education at Charles University, which reflects a broader global trend. This increase is associated with a higher rate of academic failure among students, who often do not complete their studies. The mental health of students plays a crucial role in their academic success, with the growing number of students with mental health issues and their reluctance to seek help negatively impacting their performance. Legislation in the Czech Republic ensures equal access to education for all students, and international approaches demonstrate diverse models of support for students with specific needs, including adapted teaching methods, assistive technologies, and individualized support. At Charles University, students with specific needs are provided with both centralized and decentralized services, including psychological counseling, special education and speech therapy services, support in communication with instructors, staff education, and specialized courses. The Faculty of Education focuses on integrating various forms of support to enhance the academic success and personal development of these students.

Key words: Support for students with specific needs, mental health and academic success, legislation and equal access to education, centralized and decentralized services, international support models

Úvod

Zvýšený počet studentů se specifickými potřebami na vysokých školách vyžaduje soustavné úsilí o zajištění adekvátní podpory a efektivních opatření. Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (PedF UK) tento trend reflektuje nárůst počtu těchto studentů, přičemž podle interních statistik PedF UK došlo od roku 2011 k přibližně sedminásobnému zvýšení jejich počtu. Tento vývoj je v souladu s národními údaji, které ukazují na 350 % nárůst studentů se specifickými potřebami v České republice mezi lety 2011 a 2021 (Úřad vlády České republiky, 2021). Zároveň je třeba zmínit, že i přes tento nárůst se české vysoké školství potýká s vyšší mírou neúspěšnosti studentů, kteří z různých důvodů nedokončí své studium (Pikálková et al., 2014; Mazouch, Fischer, Vltavská, 2016; Fučík, Slepíčková, 2014; Vengřinová, 2021).

Zásadním faktorem, který ovlivňuje akademický úspěch studentů, je též problematika duševního zdraví. Podle studie Duševní zdraví studentů v Anglii: Statistika, politika a pokyny (2023) se počet studentů, kteří své instituci oznámili duševní zdravotní problém, za posledních deset let dramaticky zvýšil. Avšak pouze jedna třetina studentů zažívajících duševní obtíže vyhledává aktivně pomoc, přičemž hlavními překážkami jsou stigma a nedostatek informací o dostupných službách (Querstret, 2019). Kromě toho mnozí studenti nejsou schopni rozpoznat, že potřebují pomoc, což výrazně ovlivňuje jejich schopnost a motivaci vyhledat potřebnou podporu (Pantaleon & Dino, 2022). Neřešené problémy s duševním zdravím mohou mít negativní dopad na akademický úspěch studentů, což zahrnuje jak faktory institucionální (akademické úspěchy, kompetence, získání všeobecného vzdělání), tak individuální (osobní rozvoj, příprava na dospělost, kognitivní schopnosti) (Joseph, 2023). Posílení gramotnosti v oblasti duševního zdraví může zvýšit ochotu studentů vyhledávat pomoc v krizových situacích (Lanfredi et al., 2019). Akademický tlak, který je často spojen s nezávislým stylem učení na univerzitách, představuje významnou výzvu. Tento tlak může být důsledkem toho, že studenti nejsou dostatečně připraveni na samostatné studium, což může ovlivnit jejich úspěch (Bannigan et al., 2022).

PedF UK pojímá studenty se specifickými potřebami (SP) podle metodiky MŠMT (2024), která stanovuje kategorie studentů se specifickými potřebami následovně: student se zrakovým postižením (kategorie A), student se sluchovým postižením (kategorie B), student s pohybovým postižením (kategorie C), student se specifickými poruchami učení (kategorie D), student s poruchou autistického spektra (kategorie E), student s jinými obtížemi (tj. studující s psychickými poruchami, narušenou komunikační schopností, nebo chronickým somatickým onemocněním) (kategorie F). Současně své studenty vnímá i v širším kontextu potřeb, proto na PedF UK mezi studenty se SP řadíme i studenty-rodice, studenty se sníženým socio-ekonomickým statutem, studenty v aktuálně nepříznivé situaci a další. V souladu s metodikou MŠMT ke svým studentům přistupují i ostatní fakulty Univerzity Karlovy a též ostatní veřejné vysoké školy, neboť povinnost podporovat studenty se SP je pro všechny platná plošně. Liší se však míra poskytované podpory, a to v závislosti na personálním obsazení poradenských pracovišť jednotlivých fakult. Ne všechny fakulty takové pracoviště mají, a proto se pak musí spolehnout pouze na podpůrné služby poskytované centrálně rektorátem.

V rámci české legislativy je poskytování podpory studentům se specifickými potřebami na vysokých školách vyžadováno zákonem. Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách v § 21 stanoví povinnost poskytovat uchazečům, studentům a dalším osobám informace a poradenské služby týkající se studia a profesních příležitostí, a zajišťovat rovný přístup ke studiu (Zákon

č. 111/1998 Sb.). Tento princip byl dále posílen prostřednictvím Národního plánu na podporu rovnosti příležitostí pro osoby se zdravotním postižením 2010–2014, který doporučuje zvyšovat kvalitu služeb a podpory v různých oblastech, včetně legislativní a technické (Národní plán na podporu rovnosti příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, 2010).

Obdobný přístup není ojedinělý, například dánský systém podpory se zaměřuje na podporu studentů se specifickými potřebami a je znám jako „Specialpædagogisk st tte“. Tento zákon poskytuje rámec pro speci ln  vzdělávací podporu na vysokých školách a slou i jako model pro efektivn  podporu v oblasti speciálního vzdělávání (Friesel & Marner, 2014). Ve Velké Británii je z konn  rámec pro podporu studentů se zdravotním postižením založen na „Equality Act 2010“. Tento zákon zakazuje diskriminaci na z klad  zdravotního posti en  a zavazuje univerzity k zajištění p m ren ch úprav a podpory pro studenty se zdravotním postižením. Equality Act (2010) rozšiřuje ochranu na všechny aspekty vzdělávání, v etn e přijímacího řízení, poskytnut  studijního materiálu a p stupnosti budov. Ve Švédsku se podpora studentů se specifickými potřebami op r a o „H gskolelagen“ (Zákon o vysokých školách) a „Skollagen“ (Zákon o vzdělávání). Tyto zákony stanovují, že všechny vzdělávací instituce musí zajistit p stupnost vzdělávání pro všechny studenty, v etn e těch se zdravotním postižením. Šv dsk  univerzity jsou povinny poskytovat studentům se specifickými potřebami individu ln  podp rn  plány a zajišťovat p stupnost studijních materiálů a prostorů. V Německu je podpora pro studenty se specifickými potřebami zajiřt na prostřednictvím „Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen“ (Zákon o rovn m p stupu k osobám se zdravotním postižením). Tento zákon ukládá vysok m školám povinnost poskytovat p m ren  úpravy a podporu studentům se zdravotním postižením, aby mohli pln  využít sv  vzdělávací p ležitost. Podporu nalezneme i ve vzd len jř  státech, p kladem může být   na, kde jsou podp rn  služby pro studenty se specifickými potřebami na vysokých školách řízeny kombinací vládních pokynů (v překladu: Disability discrimination ordinance) a univerzitních iniciativ. Univerzity financovan  Výborem pro univerzitní granty poskytují podporu v souladu s legislativními požadavky, které zahrnují širokou řk lu služeb od p stupn ch učebních materiálů po poradensk  služby.

Tyto p klady ukazují, že legislativn  podpora a její implementace na vysokých školách jsou kl ov  pro zajištění rovného p stupu ke vzdělání pro studenty se specifickými potřebami nap i  nejen Evropou, přičemž poskytování p stupu studentům se specifickými vzdělávacími potřebami na vysokých školách přispívá k rovnosti jejich vzdělávacích p ležitost  (Šándorová, 2021).

P klady intervence na vysokých školách pro zajištění podpory studentů se SP

V kontextu zvyšování studijní úspěšnosti studentů se specifickými potřebami je důle it  zm nit odliřn  p stupy a intervenční opatření, kter  jsou implementována na různých vysokých školách po celém světě. P klady poukazuj  na poskytování podpory studentům na vybraných univerzitách a ilustrují, jak  specifické intervence mohou přispět k lepř mu akademickému výkonu studentů se specifickými potřebami.

Na **Univerzitě v Michiganu**¹ (University of Michigan) a **Univerzitě v Edinburhu**² (University of Edinburgh) se instituce zaměřují na přizpůsobení výuky a zkoušek. Univerzita v Michiganu poskytuje prostřednictvím Student Disability Services individuální plány přizpůsobení, zahrnující prodloužení termínů a alternativní formáty učebních materiálů. Na druhé straně Univerzita v Edinburhu nabízí osobní asistenty, úpravy v testech a přístup k přizpůsobeným studijním materiálům. Obě univerzity kladou důraz na individuální přístup, ale přístup Univerzity v Edinburhu zahrnuje více přímé asistence v průběhu akademického procesu.

Univerzita v Torontu³ a **Univerzita v Sydney**⁴ sdílejí podobný přístup k podpoře studentů, který zahrnuje jak technické pomůcky, tak školení pro učitele. Na Univerzitě v Torontu Disability Services Office poskytuje technické pomůcky a přizpůsobení učebních materiálů a školí učitele, aby efektivně podporovali studenty se zdravotním postižením. Univerzita v Sydney nabízí Student Support Services, které zahrnují alternativní testování, mentoring a přístup k přizpůsobeným materiálům. Obě univerzity se soustředí na integrovanou podporu, která zahrnuje jak přímé přizpůsobení pro studenty, tak zajištění, že učitelé jsou připraveni na různé potřeby studentů.

Univerzita Heidelberg⁵ a **Univerzita Paris-Sorbonne**⁶ cílí na přizpůsobení učebních materiálů a specializované služby. Univerzita Heidelberg poskytuje podporu prostřednictvím „Studierendenwerk“, které zahrnuje poradenské služby a přizpůsobení učebních materiálů, a rovněž se stará o specifické potřeby během zkoušek. Univerzita Paris-Sorbonne nabízí podobné služby včetně přizpůsobení výuky a podpory při vypracovávání akademických prací, což zahrnuje technické pomůcky a úpravy výukových metod. Obě univerzity kladou důraz na přizpůsobení výukového procesu a technických pomůcek, ale Univerzita Paris-Sorbonne rovněž aktivně přizpůsobuje akademické úkoly. Pro nás vzdálenější **Univerzita Keio**⁷ se soustředí na individuální asistenci a přizpůsobení výukových metod, včetně přizpůsobených učebních materiálů a přístupové technologie. Tento přístup je v souladu s trendem personalizace podpory, který je patrný i na jiných univerzitách, ale se specifickým zaměřením na technologické a materiální přizpůsobení.

Zajímavý je přístup volí v Kazachstánu, kde dochází k významné aktivaci inkluzivních procesů v systému vysokého školství. Není možné uvažovat o výuce studentů se specifickými potřebami na univerzitách bez vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí a realizace opatření psychologické a pedagogické podpory. Autorky Magauova, Talipova a Makhambetova (2021) považují za nezbytné, že v této souvislosti je třeba studovat základy psychologické a pedagogické podpory osob se specifickými potřebami. Inkluzivní vzdělávání zahrnuje formování a podporu takového integrativního psychologického a pedagogického prostoru, ve kterém nebudou mít studenti se specifickými potřebami ani běžní studenti potíže v procesu vzájemné interakce. Pro účinnou podporu studentů se specifickými potřebami navrhuji následující intervence:

¹ <https://ssd.umich.edu>

² <https://www.ed.ac.uk/student-disability-service>

³ <https://studentlife.utoronto.ca/service/accessibility-services/>

⁴ <https://www.sydney.edu.au/students/disability-support.html>

⁵ <https://www.uni-heidelberg.de/de/studium/service-beratung/inklusive-studieren>

⁶ <https://lettres.sorbonne-universite.fr/vie-campus/accompagnement-publics-specifiques/accompagner-un-etudiant-ou-une-etudiante>

⁷ <https://www.keio.ac.jp/en/student-life/health.html>

- Poskytování psychologického poradenství na žádost studentů se specifickými potřebami.
- Diagnostiku kognitivní, motivační a osobnostní sféry studentů se specifickými potřebami.
- Intervenci nepříznivých osobnostních rysů, které ovlivňují studijní výsledky a celkový psychoemoční stav.
- Prevenci sedavého, maladaptivního chování, emočního vyhoření atd.
- Podporu studenta během adaptace na podmínky studia na vysoké škole.
- Pomoc při plném rozvinutí silných stránek studenta.
- Směřování studenta se specifickými potřebami k vědecko-výzkumné činnosti.
- Výuku metod tvorby komunikační kompetence a technik na zmírnění fyzického a psychoemočního napětí.
- Pomoc při sladění úkolů pedagoga s možnostmi studenta.
- Určení vhodného okamžiku, kdy by student měl přejít z jednoho úkolu na nový.
- Podpora při navazování komunikace se spolužáky.
- Pomoc při řešení aktuálních úkolů v oblasti rozvoje, vzdělávání a socializace.

Autorky Magauová, Talipová a Makhambetová (2021) vymezují přehled cílů, úkolů a metod pedagogicko-psychologické podpory studentů se specifickými potřebami v inkluzivním vzdělávacím prostředí. Cílem této podpory je zajistit kontinuitu a efektivitu pomoci, která studentům pomáhá přizpůsobit se akademickému životu a úspěšně se integrovat do vzdělávacího procesu. Klíčovými úkoly jsou vytváření pozitivního mikroklimatu, podpora adaptace, motivace a prevence problémů. Metody zahrnují psychologické poradenství, diagnostiku, intervenci a prevenci, přičemž se využívají inovativní a interaktivní technologie. Principy podpory zahrnují humanismus, individuální přístup, kontinuitu a prevenci, zatímco technologie zahrnují online platformy a nástroje pro přizpůsobení individuálních potřeb studentů. Následující námi modifikovaná tabulka cílů, úkolů a metod pedagogicko-psychologické podpory studentů se specifickými potřebami autorek Magauové, Talipové a Makhambetové (2021) nabízí další možnou inspiraci pro posilující intervence v prostředí českých vysokých škol.

Tabulka 1. Přehled cílů, úkolů a metod pedagogicko-psychologické podpory studentů

Kategorizace	Popis
Cíl	Poskytování nepřetržité pedagogicko-psychologické podpory studentům se specifickými potřebami v inkluzivním vzdělávacím prostředí.
Úkoly	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vytvoření emočně příznivého mikroklimatu ve studentském kolektivu. 2. Pomoc při adaptaci studentů se specifickými potřebami na vysoké škole. 3. Motivace studentů k rozvoji vlastní aktivity. 4. Identifikace obtíží, které negativně ovlivňují rozvoj, učení a komunikaci studentů se specifickými potřebami. 5. Monitorování často se vyskytujících obtíží u studentů se specifickými potřebami během vzdělávání. 6. Studium osobnostních rysů a možností studentů. 7. Prevence vzniku problémů v adaptaci, učení a rozvoji studentů se specifickými potřebami. 8. Pomoc při tvorbě individuálního studijního plánu pro studenty se specifickými potřebami, určování obsahu a efektivních metod výuky. 9. Sledování dynamiky individuálního rozvoje studenta se specifickými potřebami a osvojování přizpůsobeného vzdělávacího programu.

Principy modelování psychologicko-pedagogické podpory	<ol style="list-style-type: none"> 1. Princip humanismu: zaměření na potřeby studenta, vytváření příznivých podmínek pro učení a rozvoj. 2. Princip individuálního přístupu: zohlednění specifik poruch, osobnostních rysů a možností studentů. 3. Princip kontinuity a systémovosti: pedagogicko-psychologická podpora po celou dobu studia. 4. Princip respektování vzdělávacích a profesionálních sklonů: Zaměření na kognitivní zájmy a profesní orientaci. 5. Princip prevence: prevence vzniku problémových situací. 6. Princip adaptability: optimalizace adaptačního období na vysokou školu. 7. Princip integrace: vytváření tolerantního „bezbariérového“ vzdělávacího prostoru.
Psychologické poradenství	Pomoc při řešení problémů studentů, individuální, skupinové, online a offline formáty.
Psychologicko-pedagogická diagnostika	Určení individuálních rysů a možností, identifikace příčin a mechanismů poruch, zjištění silných a slabých stránek studentů.
Intervenčně-rozvojová práce	Specializovaná pomoc v kognitivní, emočně-volní a osobnostní sféře; intervence obtíží v osvojení znalostí a mezilidských problémech.
Dostupnost informací	Informace o legislativě, sociálních garancích, veřejných a státních organizacích poskytujících pomoc.
Prevenční činnost	Prevence sociální a psychologické dezintegrace, komplikací během adaptace; rozvoj doporučení pro efektivní komunikaci a psychologické klima.
Online podpora	Vývoj online platformy pro řešení psychologických a sociálních problémů; příklady: MePlusMe ⁸ .

Zdroj: vlastní modifikace tabulky Magauové, Talipové a Makhambetové (2021).

Podpůrné aktivity pro studenty se specifickými potřebami na PedF UK

Podpora studentů se specifickými potřebami na PedF UK zahrnuje jak centralizované, tak decentralizované služby. Centralizované služby⁹, poskytované pracovišti rektorátu a jinými univerzitními pracovišti jsou dostupné všem studentům se specifickými potřebami bez ohledu na fakultu. Tyto služby zahrnují například odborné posudky funkční diagnostiky, asistenci při studiu, prostorovou orientaci, nácvik studijních strategií, poradenství a podporu ve skupinách. Na druhé straně decentralizované služby jsou specificky zaměřené na studenty jednotlivých fakult a na PedF UK jsou primárně poskytovány prostřednictvím Akademické poradny¹⁰, která spolupracuje s dalšími fakultními pracovišti. Tyto služby jsou navrženy tak, aby odpovídaly specifickým potřebám studentů a zahrnují například personalizované poradenství, úpravy studijního plánu a další formy individuální podpory. Na PedF UK je zajištění podpory studentů se specifickými potřebami komplexním úkolem, který vyžaduje koordinaci mezi několika klíčovými pracovišti. Každé z těchto pracovišť hraje specifickou

⁸ <https://www.iconcipio.com/> Aplikace na podporu osobní efektivity studentů na vysoké škole využívaná univerzitami v zahraničí.

⁹ <https://centrumcarolina.cuni.cz/CA-67.html>

¹⁰ <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/>

roli v poskytování potřebné podpory a přizpůsobení studijního prostředí tak, aby vyhovovalo individuálním potřebám studentů.

Kontaktní osoby fakulty a referenti pro uchazeče a studenty se specifickými potřebami¹¹ jsou prvními kontaktními body pro studenty, kteří potřebují specifickou podporu. Tito referenti poskytují informace o dostupných službách, pomáhají s administrativními záležitostmi a koordinují komunikaci mezi studenty a ostatními fakultními pracovníky. Jsou klíčoví pro zajištění, že studenti se specifickými potřebami jsou správně informováni o možnostech podpory a mají přístup k potřebným službám.

Akademická poradna¹² je specializovaná služba, která nabízí široké spektrum podpůrných aktivit, včetně personalizovaného poradenství, úprav studijního plánu a pomoci při přizpůsobování studijního prostředí. Zaměstnanci Akademické poradny se zaměřují na poskytování individuálních řešení a strategických plánů, které pomáhají studentům se specifickými potřebami překonávat překážky v jejich studijním procesu.

Kontaktní pracovníci kateder¹³ jsou zodpovědní za zajištění, že potřeby studentů se specifickými potřebami jsou zohledněny v rámci jednotlivých kateder. Spolupracují s učiteli a dalšími akademickými pracovníky na přizpůsobení individuálních plánů a výukových metod tak, aby vyhovovaly specifickým potřebám studentů.

Studijní oddělení¹⁴ hraje klíčovou roli v administrativní podpoře studentů, včetně zajištění odpovídajících úprav v studijních plánech a poskytování informací o akademických požadavcích. Pomáhá také v oblasti registrace a evidování studentů se specifickými potřebami, což umožňuje lepší plánování a koordinaci podpůrných aktivit.

Knihovna¹⁵ nabízí přístup k specializovaným materiálům a technologiím, které mohou být nezbytné pro studenty se specifickými potřebami. Zahrnuje úpravy jako jsou přístupné formáty knih, asistivní technologie pro čtení, tisky a kopírování a další specializované služby, které usnadňují přístup k akademickým zdrojům.

Oddělení pro vědeckou činnost¹⁶ podporuje studenty, kteří se zabývají vědeckým výzkumem a potřebují speciální podporu v této oblasti, tedy především pro studenty doktorského studia. Pomáhá například s přizpůsobením metodologie výzkumu, poskytuje asistenci při sběru a analýze dat a podporuje přístup k vědeckým a odborným zdrojům.

Oddělení pro zahraniční vztahy¹⁷, které se zaměřuje na Erasmus studenty, poskytuje podporu studentům se specifickými potřebami, kteří se účastní výměnných programů v rámci Erasmus. Zajišťuje přizpůsobení programu a poskytuje informace a podporu při integraci do nového studijního prostředí v zahraničí nebo naopak zahraničních studentů zde.

Kabinet pomůcek¹⁸ se stará o poskytování fyzických pomůcek, technologií a dalších podpůrných materiálů, které mohou být nezbytné pro studenty se specifickými potřebami.

Studentská pomoc¹⁹ zahrnuje peer-to-peer podporu a asistenci, kterou poskytují studenti, kteří mohou sdílet své vlastní zkušenosti a poskytovat praktickou pomoc kolegům

¹¹ <https://pedf.cuni.cz/PEDF-2243.html>

¹² <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/>

¹³ <https://pedf.cuni.cz/PEDF-385.html>

¹⁴ <https://pedf.cuni.cz/pedf-220.html>

¹⁵ <https://knihovna.pedf.cuni.cz/>

¹⁶ <https://pedf.cuni.cz/PEDF-107.html>

¹⁷ <https://pedf.cuni.cz/PEDF-167.html>

¹⁸ <https://pedf.cuni.cz/PEDF-261.html>

¹⁹ <https://pedf.cuni.cz/PEDF-2532.html>

se specifickými potřebami. Tato forma pomoci přispívá k vytváření inkluzivního prostředí a podporuje vzájemnou pomoc mezi studenty.

PedF UK implementuje řadu podpůrných aktivit zaměřených na zajištění rovného přístupu a úspěchu studentů se specifickými potřebami (SP). Tyto aktivity zahrnují poradenství, podporu v komunikaci s vyučujícími, individuální studijní poradenství, nabídku přednášek, volitelných předmětů a kurzů či edukaci pracovníků. Každá z těchto aktivit je navržena tak, aby cíleně reagovala na specifické potřeby studentů a podporovala jejich akademický a osobní rozvoj. Poradenství na PedF UK lze vymezit na **psychologické poradenství**²⁰, které je klíčovou součástí podpůrného systému poskytujícího studentům odbornou pomoc při zvládnání psychických a emočních obtíží. Tento druh poradenství může zahrnovat terapeutické sezení, krizovou intervenci a podporu v oblasti duševního zdraví. Psychologové pracující na PedF UK pomáhají studentům rozpoznat a překonat překážky, které mohou ovlivňovat jejich studijní výkon. Důsledkem je zvýšení jejich schopnosti zvládat stres a zlepšení jejich akademických výsledků. Dále jsou zde **speciálně pedagogické poradenské služby**²¹, které se zaměřují na poskytování odborné pomoci týkající se vzdělávacích a pedagogických potřeb studentů. Tento typ poradenství zahrnuje diagnostiku specifických výukových potřeb, návrh vhodných pedagogických strategií a přizpůsobení studijních metod tak, aby odpovídaly individuálním potřebám studentů. Poradci mohou také poskytovat doporučení pro úpravy ve výuce a hodnocení, což pomáhá studentům lépe zvládat akademické požadavky. Pro studenty je také k dispozici **logopedické poradenství**²² určené všem, kteří čelí problémům v oblasti komunikace a řeči. Logopedi na PedF UK pracují na rozvoji a zlepšení komunikačních dovedností studentů, které jsou nezbytné pro úspěšné zapojení do akademického života. Tento typ poradenství zahrnuje terapeutické cvičení, nácvik správné výslovnosti a rozvoj komunikačních strategií, což přispívá k lepší interakci ve vyučování a v akademických aktivitách.

Důležitá je též **podpora v komunikaci s vyučujícími** zahrnující pomoc při vytváření a udržování efektivní komunikace mezi studenty se specifickými potřebami a jejich učiteli. Tato podpora může zahrnovat asistenci při formulaci žádostí o úpravy výuky, koordinaci přizpůsobených metod hodnocení, a facilitaci vzájemného porozumění ohledně speciálních potřeb studentů. Cílem je zajistit, aby studenti měli přístup ke spravedlivým podmínkám hodnocení, a aby byly jejich specifické potřeby zohledněny v rámci výuky. **Edukace pracovníků**²³ je nezbytná pro zajištění, že všichni zaměstnanci fakulty jsou dobře informováni o potřebách studentů se specifickými potřebami a jsou schopni poskytovat adekvátní podporu. Školení a semináře pro vyučující a administrativní pracovníky zahrnují témata jako jsou techniky inkluzivní výuky, strategie pro práci se studenty s různými specifickými potřebami, a osvěta o důležitosti přizpůsobení akademických aktivit. Tímto způsobem se zajišťuje, že podpora studentů se specifickými potřebami je konzistentní a efektivní napříč celou fakultou. Neméně důležité je **individuální studijní poradenství** poskytující studentům přímou podporu při plánování a organizaci jejich studijního procesu. Poradci pracují s každým studentem na přizpůsobení studijního plánu, plánování časového rozvrhu, a identifikaci vhodných stu-

²⁰ <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/psychologicke-poradenstvi/>

²¹ <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/specialne-pedagogicke-poradenstvi/>

²² <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/logopedie/>

²³ <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/pro-pracovniky-uk/>

dijních strategií. Tento přístup pomáhá studentům se specifickými potřebami lépe zvládat akademické požadavky a dosahovat svých vzdělávacích cílů.

Můžeme zde také zmínit přednášky, **volitelné předměty a kurzy**²⁴, které PedF UK nabízí, a které jsou speciálně navrženy pro studenty se specifickými potřebami. Tyto akademické aktivity jsou často zaměřeny na rozvoj dovedností a znalostí, které jsou klíčové pro úspěšné zvládnutí studia. Aktuálně jsou otevírány pro studenty tři kreditově ohodnocené kurzy:

- Jóga pro studenty se zdravotním znevýhodněním
- Jak zvládnout studium na vysoké škole
- Zvládání studijních nároků a duševní hygiena.

Každý z těchto kurzů hraje klíčovou roli v podpoře studentů a jejich úspěšném akademickém a osobním rozvoji. Dále jsou představeny jednotlivé nabízené předměty PedF UK a komentovány oblasti, kterým se věnují.

Jak zvládnout studium na vysoké škole

Tento kurz je navržen tak, aby poskytl studentům z ohrožených skupin a se specifickými potřebami komplexní podporu pro úspěšné zvládnutí vysokoškolského studia. Tento kurz se zaměřuje na různé aspekty studia, od orientace ve studijních systémech po efektivní zvládnutí studijní zátěže a rozvoj osobnosti studenta. Kurz poskytuje přehled různých forem podpory, které jsou k dispozici pro studenty z ohrožených skupin. To zahrnuje informace o dostupných službách, jako je psychologické a pedagogické poradenství, asistence při studiu, přístup ke speciálním technologiím a pomůckám a další specifické podpůrné služby. Studenti se naučí, jak využít tyto služby k překonání překážek a optimalizaci svého studijního procesu.

Další důležitou oblastí kurzu je motivace a rozložení studijní zátěže. Kurz zahrnuje moduly zaměřené na motivaci a efektivní plánování a organizaci času. Důraz je kladen na techniky psychohygieny, které zahrnují metody pro udržení duševní pohody, jako je správné plánování, relaxační techniky a strategie pro zvládnutí stresu. Speciální pozornost je věnována problémům s prokrastinací a technikám, jak ji překonat, což zahrnuje praktické rady a cvičení na zlepšení produktivity a koncentrace. Kurz podporuje rozvoj osobnosti studentů tím, že je vede k sebepoznání, posilování jejich silných stránek a rozvoji dovedností potřebných pro úspěšné zvládnutí akademického a osobního života. Studenti se učí, jak se stát samostatnými, odpovědnými a sebevědomými jednotlivci, kteří jsou schopni efektivně řešit problémy a dosahovat svých cílů.

Cílem předmětu je poskytnout přehled studijních nároků, seznámit studenty s orientací ve studijních systémech a plánech, informovat o kreditové zátěži, formách výuky, zpracování prací a atestování. Studenti se naučí, jak funguje kreditový systém, jaké jsou různé formy výuky, jak správně zpracovávat akademické práce a jak se připravovat na různé formy atestací. Kurz poskytuje praktický návod na používání univerzitního systému pro elektronický zápis předmětů a přihlašování na zkoušky, což je klíčová dovednost pro úspěšné zvládnutí administrativních úkolů spojených se studiem. Důležitou součástí kurzu je také seznámení se studentským hodnocením výuky a využíváním Office 365, univerzitních knihoven, studoven a elektronických akademických zdrojů. Studenti se naučí, jak využívat tyto různé univerzitní

²⁴ <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/aktuality/nabidka-pro-studenty/>

zdroje, což jim poskytuje přístup k širokému spektru nástrojů a materiálů, které jim mohou pomoci v jejich studiu.

Zvládání studijních nároků a duševní hygiena

Kurz je určen studentům se specifickými potřebami, kteří mají obtíže se zvládnutím studijních nároků či se takovýchto obtíží obávají. Svým zaměřením kurz volně navazuje na kurz Jak zvládnout studium na vysoké škole, přičemž rozvíjí dovednosti zde nabyté. V rámci kurzu se studenti hlouběji seznamují se zákonitostmi organizace času, s možnostmi efektivní přípravy na hodiny a na zkoušky (včetně obhajoby a SZZ), osvojují si metody, které pomáhají eliminovat stres a zátěž, a to jak na úrovni osobnostní, tak individuální. Cílem je naučit studenty, aby si vyzkoušeli a následně vybrali takové techniky, které následně mohou praktikovat nejen v rámci studia, ale také v běžném životě. Témata kurzu jsou: Efektivní příprava a soustředění, Mindfulness, Imaginativní techniky, Relaxační techniky, Techniky práce s tělem.

Jóga pro studenty se zdravotním znevýhodněním

Kurz jógy je speciálně navržen pro studenty se zdravotním znevýhodněním a zaměřuje se na rozvoj fyzického a duševního blaha. Jóga přináší mnoho výhod, včetně zlepšení flexibility, síly a rovnováhy, což může být obzvláště přínosné pro studenty s fyzickým postižením, ale i psychickými problémy. Kromě fyzických benefitů, jóga také podporuje relaxaci, redukci stresu a zlepšení celkové duševní pohody. Studenti se tak mohou lépe vyrovnat s akademickými nároky a zlepšit své schopnosti zvládat stresové situace.

Aktuální stav na Pedagogické fakultě

Kurzy probíhají na PedF třetím rokem a celkem jimi prošlo již více než 100 studentů jak z PedF UK, tak i z jiných fakult UK. Snahou je zaměřením a náplní kurzů maximálně přizpůsobovat potřebám studentů, proto je důležitým vodítkem při jejich tvorbě názor samotných studentů. Cyklicky je sbírána jejich zpětná vazba na průběh jednotlivých kurzů a s touto zpětnou vazbu je dále pracováno. Níže je uvedeno několik zpětnovazebních hodnocení studentů se SP, kteří prošli těmito kurzy:

„Celý kurz pro mě byl přínosný nejen díky konkrétním aktivitám a informacím, ale také díky vědomí, že nejsem jediný student se specifickými potřebami na této fakultě a že mám možnost čerpat různé druhy podpory.“ (student PedF UK_1).

„Postupem času se pro mě začal předmět stávat značně důležitým. Nejen obsahem samotným, ale i jeho celkovou pohodou, výrazně odlišnou od ostatních předmětů. Konkrétně přístupem vyučujících, malým „rodinným“ kolektivem a příjemnou a bezpečnou atmosférou. Brzy pro mě představoval jak pravidelný přínos praktických a zajímavých informací, které bych, ačkoli pro mě byly velmi přínosné, sama pravděpodobně nevyhledala, tak i jistotu, že se pravidelně zastavím a sama sebe pozoruji z nového úhlu, abych získala tipy, jak se rozvíjet.“ (student PedF UK_2).

„Shrnula bych to tedy tím, že tento předmět mi přinesl nejen nové vědomosti, zlepšil mi orientaci ve škole, i v mém studijním přístupu a postupu, ale i mi vytvořil prostor trávit čas napojená na sebe. Dal mi k fakultě jinou, výrazně více pozitivní konotaci, mnohem větší pocit napojení a bezpečí, což vnímám jako velmi důležité.“ (student PedF UK_3).

Doporučení pro praxi

Pro zajištění účinné podpory studentů se SP na vysokých školách je nezbytné zaměřit se na zvyšování kapacit podpůrných aktivit nejen pro studenty se SP, ale pro všechny studenty. Mnoho studentů se SP studuje tzv. „v utajení“, tedy bez toho, aby svou situaci oficiálně oznámili univerzitě (Kucharská, Špačková, Sotáková, 2021). Tito studenti mohou mít pocit studu, obav z diskriminace nebo prostě nechtějí být odlišní od svých vrstevníků. Rozšířením podpůrných aktivit i na studenty bez oficiálně přiznaných specifických potřeb lze vytvořit inkluzivnější prostředí, ve kterém se každý student bude cítit podporován a respektován.

Je také důležité si uvědomit, že studentem se SP se může stát kdokoli během svého studia. Zhoršení zdravotního stavu, nepředvídatelné životní události, rodičovství, ekonomické nebo právní obtíže mohou kdykoli ovlivnit schopnost studenta pokračovat ve studiu bez podpory. Proto by měla být univerzitní politika flexibilní a přístupná, aby mohla rychle reagovat na měnící se potřeby studentů. Instituce by měly aktivně komunikovat dostupné podpůrné služby a zajistit, aby studenti věděli, kde a jak mohou získat pomoc.

Vytvoření komplexního a flexibilního systému podpory, který je přizpůsoben individuálním potřebám studentů, je klíčem k jejich úspěchu. Zvyšování povědomí o existujících službách, školení personálu a vyučujících pro práci se studenty se SP, a pravidelné hodnocení a zlepšování podpůrných programů jsou kroky, které mohou zásadně přispět ke zlepšení vzdělávacích podmínek pro všechny studenty. V konečném důsledku, cílená podpora a inkluzivní prostředí nejenže zvyšují šance na úspěšné dokončení studia, ale také přispívají k celkovému rozvoji studentů a jejich schopnosti přispívat společnosti po ukončení studia.

Diskuze

V diskusi o podpoře studentů se SP na vysokých školách je nezbytné reflektovat širší výzvy, kterým čelí tito studenti, a to nejen v kontextu České republiky, ale i v mezinárodním měřítku. Nárůst počtu studentů se SP na vysokých školách ukazuje na rostoucí rozmanitost těchto skupin, přičemž zároveň zdůrazňuje problematiku zvyšující se neúspěšnosti u těchto studentů a prokazatelné korelace mezi přítomností SP a vyšší mírou neúspěšnosti ve studiu, jak uvádí autoři Pikálková et al. (2014) a Mazouch et al. (2016). Tento problém však není pouze otázkou znevýhodnění, ale i přístupu a přijetí systému podpory. Studie naznačují, že studenti se SP, kteří nejsou formálně registrováni, často nedostávají podporu, kterou by mohli využít, a to zejména z důvodu stigmatizace, která se pojí s označením „student se speciálními potřebami“ (Kucharská & Janyšková, 2022). Další oblastí, která významně ovlivňuje úspěšnost studentů ve vysokoškolském studiu, je otázka duševního zdraví. Data naznačují, že většina vysokých škol zaznamenává rostoucí poptávku po službách zaměřených na podporu duševního zdraví, avšak jen třetina studentů se skutečně rozhodne vyhledat tuto pomoc (Querstret, 2019).

Tento fenomén je částečně způsoben stigmatizací spojenou s mentálním zdravím a nedostatkem informací o dostupné podpoře (Pantaleon & Dino, 2022). Podobný problém se objevuje i na PedF UK, kde mnoho studentů zůstává v anonymitě a nevyužívá nabízené intervenční a podpůrné služby, právě kvůli obavám z negativního označení, které může být spojováno se SP (Kucharská & Janyšková, 2022). Vzhledem k rostoucí prevalenci duševních problémů mezi vysokoškolskými studenty je tedy nezbytné vytvářet prostředí, které bude podporovat otevřenější přístup k těmto tématům a zmírní negativní asociace spojené s vyhledáváním pomoci. Důležité je také zajistit, aby studenti byli o těchto službách dostatečně informováni a aby bylo možné je využívat v bezpečném prostředí (Lanfredi et al., 2019).

Je také obecně známo, že vysokoškolské studium klade velký důraz na aktivitu studentů, což může představovat výzvu pro ty, kteří potřebují speciální podporu. I přesto že je na univerzitách a fakultách poskytování podpůrných opatření pro studenty se SP zajištěno, často se očekává, že si studenti o tuto podporu požádají a aktivně ji vyjednájí s vyučujícími sami. Tento proces vyjednávání, který zahrnuje komunikaci o modifikacích studijních požadavků, může být pro některé studenty náročný, a to zejména pro ty, kteří nemají dostatečné dovednosti v jednání s akademickými pracovníky, nebo pro ty, kteří se teprve seznamují s procesy spojenými s vyjednáváním o podpůrných opatřeních (Friesel & Marner, 2014). Na PedF UK je podpora studentů se SP zajištěna prostřednictvím decentralizovaných služeb. Příklady z praxe ukazují, že efektivní intervence zahrnují přizpůsobení výuky a zkoušek (University of Michigan; University of Edinburgh), technické pomůcky a školení pro učitele (University of Toronto; University of Sydney) či specializované služby (Université Paris-Sorbonne; Keio University) tento proces studentům značně usnadňují. Důležitým prvkem je také podpora duševního zdraví a psychologické poradenství, které přispívá k lepšímu zvládnání stresu a akademickým výkonům studentů (Bannigan et al., 2022; Lanfredi et al., 2019).

Autorky Magauova, Talipova a Makhambetova (2021) zdůrazňují důležitost vytvoření inkluzivního prostoru, který umožní studentům se SP, stejně jako běžným studentům, bez problémů komunikovat a vzájemně spolupracovat. Pro účinnou podporu těchto studentů doporučují intervence zaměřené na několik klíčových oblastí. Mezi ně patří poskytování psychologického poradenství, diagnostika kognitivní, motivační a osobnostní sféry, intervence v případech nepříznivých osobnostních rysů a prevence maladaptivního chování nebo emočního vyhoření. Autorky Magauova, Talipova a Makhambetova (2021) rovněž navrhují podporu při adaptaci na studijní prostředí, pomoc při rozvoji silných stránek studentů a směřování studentů k vědecké činnosti. Součástí podpory je také výuka metod na zlepšení komunikační kompetence a zmírnění napětí, a to včetně přizpůsobení studijního plánu podle individuálních potřeb studentů. Kromě toho by měl být kladen důraz na podporu při přechodu mezi úkoly a při navazování komunikace s ostatními studenty. Systém podpory na PedF UK je koncipován podobně, neboť podpora je realizována prostřednictvím Akademické poradny PedF UK, která spolupracuje s fakultními pracovišti na personalizovaném poradenství, úpravách studijního plánu a individuální podpoře. Klíčovými kontaktními osobami pro studenty se specifickými potřebami jsou referenti pro uchazeče a studenty, kteří poskytují informace a administrativní podporu. Katedry, studijní oddělení, knihovna a další fakultní pracoviště se podílejí na zajištění přizpůsobení výuky a studijního prostředí pro studenty s různými potřebami. PedF UK rovněž poskytuje poradenství v oblasti duševního zdraví, speciální pedagogiky a logopedie, a to jak v individuální, tak i skupinové formě. Podporu při komunikaci s vyučujícími, edukaci pracovníků a organizaci přednášek a kurzů zaměřených

na specifické potřeby studentů jsou klíčové pro zajištění inkluzivního vzdělávacího prostředí. Nabízené kurzy jako „Jóga pro studenty se zdravotním znevýhodněním“, „Jak zvládnout studium na vysoké škole“ a „Zvládání studijních nároků a duševní hygiena“ hrají důležitou roli v podpoře akademického a osobního rozvoje studentů.

V předloženém textu bylo reflektováno několik klíčových zjištění, která podtrhují význam cílené podpory studentů se SP na vysokých školách. Kurzy zaměřené na podporu těchto studentů na PedF UK ukázaly pozitivní vliv na jejich akademický i osobní rozvoj, což dokládají zpětnovazební hodnocení studentů. Důraz na individuální přístup, pozitivní atmosféru a komunitní podporu se ukázal jako efektivní strategie, která studentům umožňuje nejen získat nové vědomosti, ale i zlepšit jejich orientaci ve škole a posílit jejich pocit bezpečí a napojení na fakultu. Studentem se SP se může stát kdokoli během svého studia, a proto je nezbytné, aby univerzitní politika byla flexibilní a schopná rychle reagovat na měnící se potřeby studentů. Vytvoření komplexního a přizpůsobivého systému podpory, zahrnujícího školení personálu a pravidelnou evaluaci, je klíčem k dlouhodobé podpoře a úspěšnému dokončení studia studentů se SP.

Závěr

Příspěvek se zabýval tématem podpory studentů se specifickými potřebami na PedF UK, které zahrnují široké spektrum podpůrných aktivit. Tyto aktivity jsou navrženy tak, aby pomohly studentům nejen překonat jejich specifické výzvy, ale také maximalizovat jejich akademický a osobní potenciál. Popsány byly centralizované, tak decentralizované služby, které Univerzita Karlova, potažmo fakulta prostřednictvím Akademické poradny studentům se specifickými potřebami poskytuje. I přes tyto snahy a již existující podpůrné aktivity, nalezneme oblasti, kde je možné pokračovat ve zlepšování a inovacích. Nedostatky mohou spočívat například v nedostatečné informovanosti o dostupných službách, nedostatečné adaptabilitě některých služeb na specifické potřeby studentů, nebo v nedostatečné koordinaci mezi centralizovanými a decentralizovanými službami, což jsou současně oblasti, na jejichž zlepšení pravidelně pracujeme.

Inspiraci pro zlepšení je možné čerpat jak ze zahraničních příkladů, kde jsou zavedené pokročilé modely podpory studentů se specifickými potřebami, tak ze zpětné vazby samotných studentů. V zahraničí jsou často implementovány inovativní přístupy, jako například personalizované studijní plány, integrované systémy podpory na bázi technologií, nebo rozvinuté programy mentorství a koučování, které mohou být inspirací pro další rozvoj našich služeb. Významnou roli mohou hrát také kvalifikovaní odborníci a specialisté, kteří mohou přinést nové perspektivy a přístupy k řešení specifických potřeb studentů. Dalším krokem může být zlepšení komunikace mezi studenty, akademickým personálem a administrativními pracovníky, což může přispět k efektivnějšímu využívání dostupných služeb a lepšímu přizpůsobení těchto služeb aktuálním potřebám studentů. To může zahrnovat například pravidelné konzultace a diskuze o konkrétních problémech a výzvách, kterým studenti čelí, a vytváření adaptivních strategií pro zajištění, že všechny formy podpory jsou skutečně relevantní a účinné.

Literatura

- Bannigan, G., Bryan, L., Burgess, A., Gillespie, L., Wylde, S., Duignan, C., & McGrath, D. (2022). SUPPORTING STUDENT SUCCESS IN HIGHER EDUCATION: WHAT DO STUDENTS NEED? *Education and New Developments 2022 - Volume 2*. <https://doi.org/10.36315/2022v2end030>
- Friesel, A., & Marnar, C. (2014). Support of students with special needs at the Technical University of Denmark. *2014 Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)*, 1-7. <https://doi.org/10.1109/ITHET.2014.7155702>.
- Fučík, P., & Slepíčková, K. (2014). Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku. Centrum pro studium vysokého školství v.v.i.*, 22(1), 24-54. ISSN 1210-6658.
- German Federal Ministry of Justice. (2024, February). *Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (BGG)*. Retrieved from <https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/>
- Heidelberg University. (2024, July). *Disability Services*. <https://www.uni-heidelberg.de/de/studium/service-beratung/inklusive-studieren>
- Hong Kong e-Legislation. (n.d.). *Disability Discrimination Ordinance (Cap. 487)* 《殘疾歧視條例》. <https://www.elegislation.gov.hk/hk/cap487>
- Joseph, M. (2023). The Impact of Mental Health on Academic Performance: A Comprehensive Examination. *Journal of Mental Health Issues and Behavior*, 3(6), 1-10. <https://doi.org/10.55529/jmhib.36.1.10>
- Keio University. (2018, April). *Support for Students with Disabilities*. <https://www.keio.ac.jp/en/student-life/health.html>
- Kucharská, A., & Janyšková, K. (2022). Poradenské služby na vysokých školách s důrazem na Karlovu Univerzitu a Pedagogickou fakultu. *Vysokoškolské poradenství-aktuální výzvy a trendy*, 8. https://pages.pedf.cuni.cz/vspporadenstvi/files/2023/02/Vysokoskolske-poradenstvi_sbornik_FINAL-1.pdf#page=9
- Lanfredi, M., Macis, A., Ferrari, C., Rillosi, L., Ughi, E., Fanetti, A., Younis, N., Cadei, L., Gallizioli, C., Uggeri, G., & Rossi, R. (2019). Effects of education and social contact on mental health-related stigma among high-school students. *Psychiatry Research*, 281, 112581. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112581>
- Lewis, J., & Bolton, P. (2023). Student mental health in England: Statistics, policy, and guidance. *London: House of Commons Library*. <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-8593/CBP-8593.pdf>
- Magauova, A., Talipova, N., & Makhambetova, Z. (2021). Modeling of psychological and pedagogical support of students with special educational needs at the university in the conditions of inclusive education. *BULLETIN Series Psychology*. <https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-7847.09>
- Mazouch, P., Fischer, J., & Vltavská, K. (2016). *Plýtvá naše společnost lidským kapitálem? Reprodukce lidského kapitálu - vzájemné vazby a souvislosti*. Praha: VŠE.
- Pantaleon, J., Uy, L., & Dino, E. (2022). Understanding Help-Seeking Behavior Among Filipino University Students. - *The IAFOR Conference on Educational Research and Innovation: 2022 Official Conference Proceedings*. <https://papers.iafor.org/submission63295/>
- Pikálková, S., Vojtěch, J., & Kleňha, D. (2014). *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

- Sveriges Riksdag. (2023). *Högskolelagen and Skollagen*. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/>
- Šándorová, Z. (2021). Special Educational Support for University Students in the Czech Republic. *Armenian Journal of Special Education*, 4(2), 270. <https://doi.org/10.24234/se.2021.4.2.270>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2022, June). *Specialpædagogisk støtte (SPS)*. <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/specialpaedagogisk-stotte-sps>
- UK Government Legislation. (2010). *Equality Act 2010*. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents>
- University of Edinburgh. (2023, March). *Disability Services*. <https://www.ed.ac.uk/student-disability-service>
- University of Michigan. (n.d.). *Services for Students with Disabilities*. <https://ssd.umich.edu> (Student Life)
- University of Sydney. (2024, November). *Disability Services*. <https://www.sydney.edu.au/students/disability-support.html>
- University of Toronto. (2024, February) *Accessibility Services*. <https://studentlife.utoronto.ca/service/accessibility-services/>
- Université Paris-Sorbonne. Service d'Accompagnement des Étudiants Handicapés. (2022, April). <https://lettres.sorbonne-universite.fr/vie-campus/accompagnement-publics-specifiques/accompagner-un-etudiant-ou-une-etudiante>
- Úřad vlády České republiky (2021). *Průzkum přístupnosti studia pro osoby se zdravotním postižením na vysokých školách*. <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/vvozp/aktuality/Pruzkum-pristupnosti-studia-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-vysokych-skolach.pdf>
- Vengřinová, T. (2021). Akademická a sociální integrace do studia na vysoké škole u první generace vysokoškoláků: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 26(1), 167-184. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19214>
- Querstret, D. (2019). Collaborating with students to support student mental health and well-being. *Engaging student voices in higher education: Diverse perspectives and expectations in partnership*, 191-207.
- Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením. (2020). *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025*. Úřad vlády České republiky. <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/vvozp/dokumenty/Narodni-plan-2021-2025-revize-2022.pdf>
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (2024). https://ppropo.mpsv.cz/zakon_111_1998

PhDr. Monika Kadrnožková, Ph.D.

Mgr. Kristýna Janyšková, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta, Akademická poradna, Univerzita Karlova

monika.kadrnozкова@pedf.cuni.cz

kristyna.janyškova@pedf.cuni.cz

Možnosti podpory procesu adaptace zahraničních studentů na příkladu systému péče o ukrajinské studenty na Masarykově univerzitě

The peculiarities of support of the process of adaptation of foreign students on the example of the system of care for Ukrainian students at Masaryk University

Sofia Berezka, Silvie Šimonová

Abstrakt: Vysokoškolské instituce mohou působit jako centra pro organizaci a realizaci podpory integrace uprchlických studentů v evropských zemích. Článek představuje příklad komplexního systému podpory procesů integrace studentů na základě zkušeností Masarykovy univerzity s ukrajinskými studenty z řad uprchlíků. Tento systém zahrnuje nejen akademickou podporu, ale také psychologickou pomoc, jazykové kurzy a sociální integraci. Masarykova univerzita vyvinula různé programy a iniciativy, které usnadňují začlenění ukrajinských studentů do akademického prostředí a širší komunity. Článek rovněž diskutuje výzvy a úspěchy, se kterými se univerzita setkala, a nabízí doporučení pro ostatní vysoké školy, které chtějí vytvořit nebo zlepšit své vlastní integrační programy pro uprchlíky.

Klíčová slova: psychologická podpora, adaptace a integrace, vysokoškolské poradenství, uprchlíci, zahraniční studenti.

Abstract: Higher education institutions can act as centres for the organisation and implementation of support for the integration of refugee students in European countries. The article presents an example of a comprehensive system of support for student integration processes based on Masaryk University's experience with Ukrainian refugee students. This system includes not only academic support, but also psychological assistance, language courses and social integration. Masaryk University has developed various programmes and initiatives to facilitate the integration of Ukrainian students into the academic environment and the wider community. The article also discusses the challenges and successes the university has encountered and offers recommendations for other universities looking to create or improve their own integration programs for refugees.

Key words: psychological support, adaptation and integration, university counselling, refugees, international students.

Úvod

Válka na Ukrajině způsobila jednu z největších migračních vln v Evropě. Podle UNHCR se v Evropě ocitlo více než 5 milionů ukrajinských uprchlíků (UNHCR, n.d.). Klasickým dlouhodobým řešením pro všechny uprchlíky je dobrovolný návrat do země původu, integrace v hostitelské zemi nebo přesídlení do třetích zemí. Vzhledem k rozsahu migrace a skutečnosti, že válka na území Ukrajiny ještě neskončila, se politiky mnoha zemí zaměřily na lokální integrační strategie. V České republice usadilo více než 300 000 Ukrajinců, z nichž 28 % tvořily děti a 65 % ženy (MVČR, 2023). V souladu s aktualizovanou legislativou o dočasné ochraně musela Česká republika, stejně jako ostatní evropské země, urychleně vypracovat programy, které by uprchlíkům poskytovaly podporu v oblasti sociální ochrany, vzdělávání, zdravotní péče a zaměstnanosti. V oblasti vzdělávání převzaly vedoucí úlohu při pomoci uprchlíkům (zejména dětem) v integračních procesech univerzity a školy. Masarykova univerzita nebyla výjimkou a jako jedna z prvních zahájila silnou kampaň na podporu a doprovázení vnitřně vysídlených osob. Masarykova univerzita nabízí širokou škálu různých služeb pro zahraniční studenty. Ukrajínští uprchlíčtí studenti se však liší řadou charakteristik, jako je věk (naprostá většina studentů nastupuje do prvního ročníku vysokoškolského studia na Ukrajině ve věku 16–17 let), psychický stav (chronický stres, emoční nestabilita, zmatenost, demotivace, sklíčenost, změny kognitivních procesů v důsledku neustálého stresu, osamělost a nedostatek motivace, protože většina těchto osob se ocitla v jiné zemi v důsledku okolností, ne z vlastní vůle), nedostatečné jazykové znalosti a kulturní rozdíly. S ohledem na popsané rysy musela instituce vyvinout výrazně odlišné přístupy k podpoře adaptačního procesu, což si vyžádalo vytvoření komplexního systému psychologické podpory pro studenty uprchlíky.

Kampaň na podporu ukrajinských uprchlíků

Na začátku invaze na Ukrajinu nabízela Masarykova univerzita řadu služeb na podporu ukrajinských uprchlíků:

- mimořádný běh přijímacího řízení;
- adaptaci některých přijímacích zkoušek;
- pomoc při hledání ubytování;
- pomoc a podporu tlumočnicka;
- bezplatné kurzy češtiny;
- bezplatné výlety (například do botanické zahrady);
- bezplatné využívání knihoven;
- bezplatné poradenské služby vyučujících (pro doktorandy, studenty vysokých škol atd.) a krizových psychologů.

Po otevření možnosti mimořádného přijetí bylo podáno více než 900 žádostí o přijetí. Na univerzitu tak přišlo poměrně velké množství studentů ve věku 16–17 let, kteří nebyli adaptováni nejen na specifika studia na evropské univerzitě, ale ani na sociokulturní prostředí České republiky. Vzhledem k hloubce a závažnosti problému se univerzita rozhodla vytvořit komplexní systém podpory integrace ukrajinských studentů uprchlíků.

Účelem podpůrného systému je podporovat studenty postihnuté válkou na Ukrajině a urychlit proces adaptace a integrace, který slouží k prevenci mezikulturních konfliktů, překonávání stereotypů a komunikačních bariér, podporuje rozvoj osobnosti a budování společenské koheze vzájemným pochopením a sdílením hodnot.

Na implementaci systému se podílelo několik center a oddělení univerzity: Poradenské centrum, Kariérní centrum, Centrum Teiresiás, studijní oddělení fakult a Centrum jazykového vzdělávání MU. Každé centrum poskytovalo řadu služeb zaměřených na podporu procesu integrace studentů na univerzitě. Některé akce byly systematicky spoluorganizovány několika centry.

Komplexní systém pro podporu integračního procesu na Masarykově univerzitě

Komplexní systém podpory integrace ukrajinských uprchlíků zahrnoval individuální i skupinové formy práce a měl následující složky:

- informační: poskytování užitečných a důležitých informací pro studenty o dostupných službách v rámci univerzity i mimo ni; zahrnující stávající požadavky a pravidla studia, specifika českého vysokoškolského systému (včetně informací o vízech, zdravotním pojištění atd.), orientaci mezi službami, obhajobu práv studentů;
- poradenství: psychologické poradenství, kariérní poradenství (jak napsat životopis, jak plánovat svůj kariérní rozvoj, jaké jsou požadavky na konkurenceschopného odborníka na evropském trhu práce), adaptační poradenství (otázky spojené s překážkami v adaptaci a učení) a studijní poradenství;
- vzdělávací a rozvojová složka (školení, semináře, workshopy a předměty zaměřené na rozvoj osobnosti studenta, jeho měkkých dovedností a vlastností, například adaptability).

Podívejme se blíže na jednotlivé komponenty.

Informační složka komplexního systému podpory pro studenty uprchlíky byla zaměřena na zajištění přístupu k důležitým informacím v rodném jazyce studentů. Přístup byl zajištěn vytvořením webové stránky v ukrajinštině, vytvořením brožury o hlavních službách na univerzitě pro studenty, včetně speciálních služeb v ukrajinštině, a také distribucí newsletteru s akcemi a novinkami pro studenty z řad uprchlíků prostřednictvím e-mailu. Kromě toho byly informace poskytovány studentům na vyžádání. Studenti byli z počátku zmatení a nevěděli, kam se obrátit, a proto přítomnost konzultanta, který by mohl koordinovat, usměrňovat a navrhovat, kam se obrátit s konkrétním problémem studenta, výrazně usnadnila adaptaci v rámci univerzity.

V rámci informační složky jsme systematicky prováděli anonymní průzkum mezi studenty s cílem zjistit jejich aktuální potřeby a současný stav adaptace. Na základě získaných údajů jsme připravili semináře, workshopy a kurzy na témata, která studenty zajímají.

Všechny semináře, školení a workshopy byly zařazeny do *složky školení a rozvoje*, kterou jsme rozdělili do tří částí. Zde je uveden orientační seznam akcí, které jsme uspořádali v uplynulých dvou letech.

Vzdělávací semináře. Jednalo se o sérii vzdělávacích seminářů, jejichž cílem bylo seznámit studenty se specifiky a pravidly studia na univerzitě, s klíčovými principy evropského vzdělávacího systému a se studentským životem. Příklady témat: „Úspěšná adaptace: první

kroky“, „Jsem budoucí student Masarykovy univerzity“, „Specifika práce s informačním systémem MU“, „Rozvoj odolnosti proti stresu v procesu adaptace“, „Time-management: základní techniky“, „Rekvalifikace: Jak správně a hladce přejít do jiné profese“, „Psychohygiena během studia v nových podmínkách“, „Well-being jako základní podmínka rychlého přizpůsobení“, „Jak být konkurenceschopný v nových podmínkách“, „Příprava na zkoušky bez stresu“.

Další složkou školení byl dlouhodobý letní trénink. Trénink vznikl za účelem podpory a rozvoje adaptability nezbytné pro úspěšnou integraci a socializaci. Trénink zahrnoval práci s uzavřenými skupinami účastníků jednou týdně během července a srpna 2022. Každá lekce tréninku se věnovala konkrétnímu tématu a měla za úkol dosáhnout dílčích cílů nutných pro úspěšnou integraci a socializaci:

- *já a moje identita* (cíl: pomoci studentům najít rovnováhu mezi jejich vlastní identitou a hodnotami v nové společnosti);
- *komunikační dovednosti a nekonfliktní komunikace* (cíl: rozvoj komunikačních dovedností v novém kulturním prostředí, zvýšení sebevědomí, vytvoření základů nekonfliktní komunikace);
- *odolnost proti stresu během adaptace* (cíl: představení klíčových technik pro relaxaci a zlepšení odolnosti vůči stresu);
- *emoční inteligence* (cíl: rozvoj emoční inteligence: naučit se rozlišovat své emocionální stavy a kontrolovat je, vnímat emocionální stavy druhých a reagovat na ně, rozvoj empatie);
- *kritické myšlení a kreativita* (cíl: představení kritického myšlení a metody rozvoje: analýza informací, budování schopnosti činit informovaná rozhodnutí; získání nových perspektiv a úhlů pohledu, překračování stereotypů, rozvoj kreativity);
- *asertivita a sebevědomé chování* (cíl: rozvoj schopnosti konstruktivně prosazovat svůj názor, budování důvěry ve své schopnosti).

Mezi rozvojové aktivity dále patřily komunikační zóny. Ty představovaly společenská setkání u čaje a kávy na různá témata (podle komunikačních dovedností). Hlavním cílem komunikačních zón bylo pomoci studentům vzájemně se poznat a společně prožít těžké chvíle adaptace rozvíjením jejich komunikačních dovedností. Každá komunikační zóna měla své vlastní téma, které bylo moderováno a zahrnovalo několik interaktivních cvičení pro práci se skupinovou dynamikou. Během komunikačních zón jsme viděli, jak je pro studenty důležité pochopit, že se svými problémy nejsou sami, ale že existují další lidé, se kterými se mohou o své problémy podělit; že existují lidé, kteří jim rozumí, protože mají stejné problémy; že existují lidé, kteří mohou sdílet své vlastní zkušenosti. Někdy bylo pro studenty léčivé už jen to, že o svých starostech a obavách mluvili nahlas. Pozitivním bonusem samozřejmě bylo, že našli přátele a podporu.

Prvky cvičení a techniky používané při výcviku a v komunikačních zónách lze nalézt v publikovaných pracích (Berezka, 2022; Mikulová & Berezka, 2023).

Ve spolupráci s Centrem jazykového vzdělávání jsme pro studenty připravili a realizovali následující binární předměty: „Komunikační a prezentační dovednosti jako úspěšný start kariéry“, „Asertivita v interkulturním a vícejazyčném prostředí“ a „Wellbeing ve studentském životě“. Tyto předměty byly vedeny dvěma lektory a ve dvou jazycích (češtině a ukrajinštině) a byly zaměřeny na zlepšení jazykových znalostí studentů v češtině, rozšíření jejich znalostí o komunikaci ve vícejazyčném a mezikulturním prostředí a rozvoj dovedností důležitých pro úspěšné začlenění do společnosti.

Studenti, kteří nastoupili na univerzitu později, se samozřejmě již lišili od těch, kteří přišli na začátku války. Všichni již uměli česky (protože téměř všichni studovali rok na českých školách), byli uvědomělejší při podávání přihlášek a připravovali se na přijímací zkoušky. Jak již bylo zmíněno výše, potřeby studentů průběžně monitorujeme různými anonymními průzkumy. Podle jejich výsledků jsme v průběhu času upravili náš systém podpory.

Například jsme nahradili dlouhodobé školení o rozvoji adaptability třídním seminářem pro studenty prvního ročníku. Klíčová témata tohoto semináře jsme zachovali:

- seznámení se specifiky a pravidly studia na Masarykově univerzitě;
- seznámení se specifiky práce s univerzitním informačním systémem;
- seznámení s hlavními středisky a službami pro studenty;
- seznámení se zásadami obchodní a mezikulturní komunikace (včetně korespondenční etikety);
- seznámení s univerzitními budovami a městem Brnem. To se uskutečnilo prostřednictvím webkvízu “Goosechase”. Výprava pomohla nejen utvořit si představu o univerzitě a kulturních a historických památkách Brna, ale také pomohla studentům lépe se poznat navzájem.

V loňském roce jsme navíc vytvořili trénink pro rozvoj měkkých dovedností. Trénink kombinuje komunikační zóny a tréninková cvičení zaměřená na rozvoj klíčových měkkých dovedností nezbytných pro úspěšnou seberealizaci. Tato školení se konala jednou měsíčně během roku 2023.

Jednotlivá školení měla vždy standardní strukturu: úvod, cvičení pro aktivaci pozornosti a vytvoření pozitivní atmosféry, hlavní část (obsah závisel na tématu a zahrnoval použití interaktivních technik a cvičení pro rozvoj specifických dovedností v bezpečném prostoru), energizéry (pro udržení dynamiky ve skupině) a závěrečná část (reflexe a domácí úkoly). Všechna školení probíhala v souladu se zásadami důvěrnosti, dobrovolnosti, vzájemného respektu, nehodnotícího přístupu a tolerance odlišností. Pro obsah jsme kombinovali techniky různých moderních přístupů v psychologii (humanistická psychologie, integrativní, transakční analýza a kognitivně behaviorální psychologie).

Poslední složkou našeho systému na podporu integračního procesu studentů uprchlíků byla individuální práce v podobě různých typů konzultací. Studenti mohli zdarma navštěvovat psychologické poradenství, kariéerní poradenství a adaptační poradenství (v rodném jazyce) a studijní poradenství (s možností překladu). Je třeba poznamenat, že podle našeho názoru dostupnost různých forem práce poskytla nejen komplexní přístup k řešení problému, ale také pomohla studentům postupně se otevřít a integrovat. Například někteří studenti na počátku, přestože chápali složitost vlastního emočního stavu v cizí zemi, se obávali jít k neznámému psychologovi. Díky účasti na skupinových lekcích se seznámili s univerzitními poradci a mohli s důvěrou přicházet na individuální sezení. Individuální práce pomohla i v případech, kdy byly ve skupině identifikovány emočně náročné životní případy (taková studenta přešli na individuální formát práce).

Komplexní a systematický přístup k integračnímu procesu nám umožňuje sledovat pozitivní změny v psychoemočním stavu studentů. Kromě toho se studenti již dobře orientují v organizaci univerzity (vědí, na koho se v různých případech obrátit), pomáhají svým krajanům, kteří právě studují v nižších ročnících, vytvářejí vlastní zájmové kroužky, realizují vlastní projekty, studují a pracují v České republice.

Další zlepšení vidíme v úpravě našeho systému tak, aby jej bylo možné používat pro další zahraniční studenty.

Poděkování

Ráda bych upřímně poděkovala vedení Masarykovy univerzity, vedoucím středisek a všem starostlivým lidem v České republice, kteří v této těžké chvíli podpořili Ukrajinu a poskytli ochranu ukrajinským uprchlíkům. Vaše úsilí a obětavost jsou neocenitelné a hluboce si vážíme Vaší solidarity a pomoci. Díky Vám mohou ukrajinští studenti pokračovat ve svém vzdělávání a nacházet naději i v těch nejtěžších chvílích. Děkujeme Vám za Vaši laskavost, podporu a otevřená srdce.

Literatura

- UNHCR. (n.d.). *Situace na Ukrajině*. UNHCR. Citováno dne 2. července 2024, z <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>.
- Ministerstvo vnitra České republiky. (2023). *V České republice je aktuálně 325 tisíc uprchlíků z Ukrajiny*. Citováno dne 2. července 2024, z <https://www.mvcr.cz/clanek/v-ceske-republice-je-aktualne-325-tisic-uprchliku-z-ukrajiny.aspx>.
- Berezka, S. (2022). Psychological support of the integration process of Ukrainian students: European experience. In S. Maksymenko & L. Onufrieva (Eds.), *Collection of Research Papers „Problems of Modern Psychology“* (Issue 58, pp. 9-26). Kamianets-Podilskyi.
- Mikulova, M., & Berezka, S. (2023). Prevention of emotional exhaustion at university for Ukrainian refugees. In *Cross Border Seminar Dresden 2023*. Retrieved from file:///C:/Users/531326/Desktop/CBS_Kompendium_2023.pdf

Sofia Berezka

kandidátka psychologických věd,
konzultantka psychologického a kariérního poradenství
Kariérní Centrum Masarykovy univerzity, Komenského nám. 220/2 Brno
berezka@kariera.muni.cz

Mgr. Silvie Šimonová

manažerka poradenského centra
Poradenské Centrum Masarykovy univerzity, Žerotínovo nám. 9 Brno
simonova@rect.muni.cz

Prevence předčasného ukončení u kombinované formy studia

Prevention of early termination in the combined form of study

Kateřina Brzáková Beksová, Lenka Nadvorníková

Abstrakt: Příspěvek prezentuje zjištěné důvody studijní neúspěšnosti studentů bakalářských studijních programů speciální pedagogika a sociální práce v kombinované formě studia na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Kromě obecně známého faktoru, jako je nesoulad rodinného a pracovního života se studijními povinnostmi, jsou dalšími uváděnými důvody pochybnosti o smysluplnosti některých povinných předmětů v kontextu studijního programu či vysoká administrativní a časová zátěž (odborná praxe). Příspěvek také představuje preventivní opatření, která jsou realizována především formou konzultací a implementace prvků wellbeigu do většiny předmětů. Vysoký počet předčasného ukončení studia je tématem supervizních setkání členů Katedry sociální práce a speciální pedagogiky FP TUL, která garantuje výše uvedené studijní programy a vedou vyučující k sebereflexi.

Klíčová slova: Kombinovaná forma studia; podpora; prevence; studijní neúspěšnost; wellbeing

Abstract: The paper presents the identified reasons for the academic failure of students of bachelor study programmes in special pedagogy and social work in the combined form of study at the Faculty of Science, Humanities and Pedagogy of the Technical University of Liberec. In addition to general well-known factors such as the incompatibility of family and work life with study obligations, the other reasons cited are doubts about the meaningfulness of some compulsory subjects in the context of a degree programme or high administrative and time burden (professional practice). The paper also presents the preventive measures that are implemented mainly in the form of consultations and the implementation of wellbeing elements in most courses. High dropout rates are a topic of supervision meetings of the Department members Social Work and Special Education at FP TUL, which guarantees the above-mentioned degree programmes and leads teachers to self-reflection.

Keywords: Combined form of study; support; prevention; academic failure; wellbeing

Úvod

Předčasné ukončování studia je jedním z palčivých problémů současného českého vysokého školství. Tématu se v ČR aktuálně věnuje platforma Vzdělávání 21 Univerzity Karlovy, Centrum pro studium vysokého školství, ale též i MŠMT. V celoevropském kontextu pak např. Evropská komise (srov. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Wollscheid, Stensaker, Jongbloed et al., 2015). MŠMT (2018, 2016)

poukazuje ve svých analýzách na to, že v oblasti pregraduálního vzdělávání je největší počet studujících ukončujících předčasně studium v bakalářských studijních programech (38 %), i když od roku 2014 stoupá počet drop outu také u studentů v navazujících magisterských programech, ale je jich podstatně méně než v bakalářském stupni.

Tento fenomén má řadu příčin a samozřejmě i negativních dopadů, nejen na jedince samotného, ale i na vzdělávací instituci (např. při akreditačním procesu) a především na společnost jako takovou. Heublein (2014) uvádí mezi nejčastější důvody předčasného ukončení vysokoškolského studia v Německu neschopnost studujícího vyrovnat se s požadavky vzdělávací instituce či neztotožnění se s daným oborem. Jedná se o multifaktoriální proces, na který lze nahlížet z různých úhlů pohledu. Důvody mohou být individuální, institucionální, administrativní, ale též sociální a další. Kehm, Larsen & Sommersel (2019) zmiňují Tintův sociologický přístup, ve kterém akcentuje předuniverzitní a vnitrouniverzitní příčiny studijního neúspěchu. Mezi ty předuniverzitní řadí například osobnostní, rodinné, sociodemografické a individuální faktory, k vnitrouniverzitním počítá administrativní zátěž ze strany vzdělávací instituce, požadavky na atestace, studijní podmínky, motivaci ke studiu atd. MŠMT (2016) ve své studii uvádí také důvody neúspěšného ukončení vysokoškolského studia. Mezi tři nejčastější patří nespokojenost s náplní studia, s kvalitou výuky a vysoká náročnost studia.

Proto jsme se zajímali o faktory a důvody, které vedou „naše“ studující k předčasnému ukončování studia (drop outu) na Katedře sociální práce a speciální pedagogiky FP TUL (dále jen KSS), abychom mohli nastavit adekvátní preventivní opatření. K tomuto záměru nás primárně vedl nepříznivý úbytek studentů prvních ročníků bakalářských studijních programů speciální pedagogika a sociální práce v kombinované formě studia během posledních několika let (viz Tabulka 1). Obdobná zjištění uvádí také analýza MŠMT (2018), se zaměřením na pedagogické fakulty. Tato studie uvádí, že největší úbytek studujících je v prvním ročníku (cca 40 %). Na KSS FP TUL převažuje předčasné ukončení studia u studentů kombinované formy, u denního studia je drop out minimální (průměrně 2 studující v ročníku) a důvodem těchto ukončení bývá většinou nesoulad s výběrem oboru. U studujících kombinované formy studia je spektrum faktorů podstatně širší, a ty jsme chtěli prozkoumat a nastavit co nejvhodnější možnosti podpory.

Předpoklady studijního úspěchu a souladu s osobními preferencemi

Soulad osobních a profesních hodnot je nezbytný nejen při vzdělávání v přímé interakci s vědomím smyslu, štěstí, se spokojeností a rovnováhou, které podmiňují bio-psycho-sociální zdraví. V rámci studijního mikroklimatu se pocity sounáležitosti, bezpečí a přijetí významně podílejí na utváření pozitivních vztahů, což také podporuje sebevědomí. Krom toho respektující přístupy vysokoškolských učitelů vedou k zážitku sebehodnoty, a ta pak k většímu úsilí o úspěch. Studijní úspěšnost uspokojuje ambice vyučujících, působí preventivně proti frustraci, ale zároveň zvyšuje pravděpodobnost profesní imitace a setrvání absolventů ve studovaném oboru. Kočí (2024) uvádí, že duševní zdraví a wellbeing studentů determinuje řada socioekonomických, biologických a environmentálních faktorů, přičemž nízká úroveň wellbeingu při studiu často souvisí s náhlými sociálními změnami či se stresujícími podmínkami a nepohodou v práci (navíc také se sociálním vyloučením, nezdravým životním stylem,

špatným fyzickým zdravím či s porušováním lidských práv). Náchylnost k duševním potížím studentů zároveň mohou zvyšovat psychologické a osobnostní faktory.

Dalšími okolnostmi, které predikují úspěch terciárního vzdělávání, jsou obecné i studijní předpoklady a dovednosti nebo počty zájemců u přijímacího řízení či úroveň a zaměření předchozího vzdělání, ale také podnětnost prostředí, ve kterém studující aktuálně žijí. Předčasné ukončení studia můžeme považovat za řešení krizové situace, resp. překážku, která brání v uspokojení důležitých potřeb. Aktuálně se studujícím jeví jako nepřekonatelná při obvyklém uplatňování osvojených způsobů zvládnání v adekvátním čase a s využitím běžných adaptačních mechanismů, a proto vyžaduje změnu (srov. Baštecká 2003, s. 275; Hálek 2008, s. 32; Vágnerová 2014, s. 53).

Průběh a interpretace výsledků úvodní fáze výzkumu

Prvotní reflexí nežádoucího fenoménu bylo pilotní dotazníkové šetření katedry, kterým jsme chtěli zmapovat status quo mezi studujícími prvních ročníků kombinované formy studia. Pilotáž proběhla během zimního semestru akademického roku 2023/2024, konkrétně v době od 20. 10. 2023 do 10. 11. 2023. Dotazníky byly distribuovány elektronicky nebo osobně, v závislosti na preferencích respondentů. Výzkumný vzorek tvořili všichni studenti prvního ročníku obou studijních programů, tj. 75 studentů. Návratnost činila 28 % (N=21), ale jen 4 studující (19 % z těch, kteří dotazník vyplnili, resp. 5, 33 % ze všech studujících) deklarovalo potřebu podpory. Z jiných, neoficiálních komunikačních kanálů jsme zjistili, že podporu a protektivní opatření potřebují i další studující, proto náš zájem neochabl a nabízeli jsme pomoc i nadále. Chtěli jsme zjistit důvody odchodů ze studia a okamžitě implementovat účinnou protekci. Nakonec se na nás obrátilo 10 studujících (13, 33 %) z celkového počtu 75 (100 %).

Nástrojem sběru dat byl strukturovaný dotazník o 6 otázkách zaměřených na zjišťování spokojenosti se studiem, emoční naladění, realizované a poptávané nástroje podpory při studiu, přetíženosť studijními povinnostmi a ne/uvvažování předčasného ukončení studia. Dotazník obsahoval jak uzavřené, tak otevřené otázky, které měly za cíl identifikovat studující s potřebou podpory. Data z dotazníku byla přepsána do tabulky (Excel) a pomocí kvantitativních metod vyhodnocena. Bylo zjištěno, že potřebu podpory deklarují 4 studující, kteří se zapojili do další části výzkumu, tentokrát kvalitativního designu. Nástrojem byl polostrukturovaný rozhovor, který se uskutečnil online či face to face, dle preferencí respondentů. Rozhovor byl nahráván a následně doslovně přepsán a analyzován pomocí tematického kódování. Výsledná zjištění jsou prezentována v další části příspěvku.

V rámci výuky předmětů 1. semestru, která je garantována naší katedrou, jsme studentům nastínil obecné celouniverzitní poradenské a podpurné možnosti TUL, tj. služby Akademické poradny a centra podpory TUL, spolupráci se studentskými tutorkami a katedrovou tutorkou. Z vlastní iniciativy KSS bylo našim studentům navíc nabídnuto anonymní elektronické poradenství, online poradenství nebo osobní schůzka a individuální poradenství formou podpurných rozhovorů na katedře.

K zjišťování důvodů předčasného ukončení studia nás vedly, jak bylo uvedeno výše, vysoké počty studujících, kteří předčasně ukončili studium. Z dat získaných ze studijního oddělení FP TUL je zřejmé, že nejčastěji nastává předčasné ukončení v průběhu prvního roku studia,

proto jsme se zaměřili především na první ročníky. Pro ilustraci uvádíme v Tabulce 1 údaje za poslední 3 roky, tj. od akademického roku 2021/2022. Předchozí data z akademických roků 2019/2020 a 2020/2021 záměrně neuvádíme, neboť byla pravděpodobně ovlivněna koronakrizí. Velká část studujících programů Speciální pedagogika a Sociální práce v kombinované formě studia pracuje (pracovala) v pomáhajících profesích, a tak logicky dala přednost zaměstnání a péči o potřebné a studium na FP TUL ukončila či přerušila. Pro srovnání uvádíme také údaj z akademického roku 2013/2014, tj. 10 let starý, deklarující pouze mírný nárůst předčasného ukončování studia u studujících v programu Sociální práce.

Tabulka 1 Počty studujících, kteří ukončili studium

Akademický rok (nástup)	Speciální pedagogika			Sociální práce		
	1. roč.	2. roč.	3. roč.	1. roč.	2. roč.	3. roč.
	(abs./rel.)	(abs./rel.)	(abs./rel.)	(abs./rel.)	(abs./rel.)	(abs./rel.)
2013/2014	10 (25 %)	0 (0 %)	2 (7 %)	6 (17 %)	0 (0 %)	3 (10 %)
2021/2022	14 (33 %)	3 (10 %)	1 (4 %)	8 (24 %)	2 (8 %)	0 (0 %)
2022/2023	7 (17 %)	2 (6 %)	-----	15 (38 %)	1 (4 %)	-----
2023/2024	11 (34 %)	-----	-----	13 (37 %)	-----	-----

Zdroj: volně dle studijního oddělení FP TUL

První nabídku podpůrných rozhovorů s jednou z vyučujících²⁵ v zimním semestru využily 4 studentky, které chtěly o svých studijních nejistotách mluvit. Jednalo se však překvapivě o studentky, jejichž problémy se dosud neprojevíly v docházce, plnění praxí ani v odevzdávání semestrálních úkolů; resp. všechny splnily, co bylo za 1. semestr třeba. Tato skutečnost nás vede k otázce: co je možné udělat pro to, aby k drop outu nedocházelo, a to zejm. u zodpovědných a profesně motivovaných studujících, z nichž mnozí již mají cenné životní či pracovní zkušenosti, případně jsou vysokoškolsky vzdělaní v jiném oboru (což jim zřejmě paradoxně nedodalo určitou studijní rezistenci). Naším cílem je podporovat wellbeing a pozitivní sociální klima prostředí katedry. Hodláme vzdělávat pomáhající profesionály, jejichž životní spokojenost a související postoje se dále promítají do celého spektra klientely speciální pedagogiky a sociální práce. Předkládáme již realizovaná opatření a plánovanou strategii udržitelného předcházení a řešení problému předčasného odchodu ze studia na naší katedře.

Faktory ovlivňující zhoršený wellbeing a zjištěné potřeby

Z podpůrných rozhovorů se studenty ohroženými drop outem vyvstala aktuální potřeba reflektovat situaci prvních ročníků kombinované formy studia v rámci obou studijních pro-

²⁵ Vyučující, která podporu poskytuje, garantuje a vyučuje mj. předměty Psychohygiena, Reflexe praxe, Psychosociální komunitní trénink, Psychoterapeutické přístupy v práci s rodinou. Zároveň je absolventkou šestiletého psychoterapeutického výcviku a zabývá se poradenstvím.

gramů (speciální pedagogiky a sociální práce) vyučujícími. Byly zjištěny následující negativní faktory a z nich plynoucí neuspokojené potřeby, které zhoršují wellbeing:

- pochybnost o smysluplnosti a využitelnosti některých úvodních povinných předmětů v kontextu studijního programu, a především pak v praxi, což vyžaduje implementaci trendu učit profesně, např. sdílet zkušenosti z praxe;
- objevila se nízká motivace k teoretickému samostudiu a frustrace ze zátěže, kterou obnáší domácí příprava na studium;
- jako zásadní překážka ve studiu se ukázala povinnost být na přednášce, na které se studenti nudí, protože informace již znají, obsah považují za neužitečný, anebo je odrazuje monotónnost výkladu;
- k ukončení studia podněcuje i pocit nespravedlnosti, kdy nároky vyučujícího značně převyšují jeho vlastní kompetence, když například zadá rozsáhlý úkol, striktně požaduje včasné plnění, ale sám již svoji práci neodvede (nerespektuje právo na více zápočtových termínů, nereaguje včas, nedá zpětnou vazbu, zda bylo zadání pochopeno, nevysvětlí svoje hodnocení, pozdě zapisuje výsledky atestace do IS/STAGu²⁶ apod.);
- studující dále zatěžují nezdůvodněné změny v rozvrhu;
- ponižující přístup a přísné sankce za nesplnění náhradních podmínek plnění, kdy se zrušení výuky nestalo jejich vinou;
- za komplikující okolnosti studia považují netransparentní vysvětlení podmínek úspěšného zvládnutí předmětu, chaoticky interpretované informace od některých vyučujících, kdy např. nejsou do poslední chvíle zřejmé podmínky odevzdání úkolu;
- v neposlední řadě studenti považují za vyčerpávající vysokou administrativní a časovou zátěž při plnění odborné praxe.

Celková nespokojenost některých studentů do jisté míry souvisí i s organizací života, kde vzniká obava, že se studium dostává před prioritu osobní pohody anebo rodiny. Pak jsou pohnutkou k odchodu zdánlivě marginální problémy, např.:

- zážitek pocitu méněcennosti;
- mnoho seminárních úkolů s vícestupňovou návazností;
- nepřehledně vedené kurzy e-learningu;
- neefektivní komunikace s některými vyučujícími apod.

V rámci podpůrných rozhovorů nám reflexe zjištěných potřeb kromě neuspokojených potřeb také ukázala, jak studující vnímají vlastní obranné mechanismy, ale i tzv. highlightery (životní pilíře), které jejich rozhodnutí ukončit studium odvrátily, nebo třeba jen oddálily.

²⁶ IS/STAG - Informační Systém **ST**udijní **AG**endy, který slouží k evidenci studentů, jejich studijních výsledků a lze využít jako další nástroj komunikace mezi vyučujícími a studujícími. Systém eviduje taktéž absolventy Technické univerzity v Liberci a slouží jako depozitář závěrečných absolventských prací. Jedná se ekvivalent k SIS (Studijnímu Informačnímu Systému), jež využívá Karlova univerzita.

Protektivní faktory studujících, které pomáhají zvyšovat šance na dokončení studia

Z analýzy rizikových vlivů sekundárně vyplynuly aspekty, které studujícím naopak pomáhají ve studiu setrvat. Studující, kteří využili podpůrné rozhovory, téměř shodně zmiňovali následující faktory, které jim osobně pomáhají dále pokračovat ve studiu: rodina, podpora a důvěra blízkých, přátelé, spolužáci²⁷, nebo i konkrétní spolustudující (který také zvažoval odchod, a nakonec ve studiu pokračuje), někteří učitelé - „Jednou z věcí, která mi pomohla zůstat na oboru, byla Vaše nabídka si o tom promluvit. Vidět zájem, že Vás to zajímá, snažíte se podpořit studenty a nechcete, aby odcházeli další studenti. To bylo ze strany univerzity, co mi pomohlo“. Navíc se jako podpůrné ukázalo otevření a samotné sdílení problémů a jejich copingové zpracování, k nimž směřovaly realizované rozhovory: „Upřímně, jsem teď asi nejbližší tomu, abych to na škole vzdala, ale jak jsem si sepisovala ty body, tak mám trochu větší chuť to ještě zkusit“. Jako protektivní faktor zřejmě také působí vidina smysluplného budoucího uplatnění a již obětovaný čas: „Z mé strany to byla motivace, energie a úsilí, které jsem do toho všeho dala a nechtěla jsem to všechno zahodit jen tak. Asi toto mi pomohlo nejvíce ve studiu dále pokračovat“. Nebo další respondentka uvedla toto: „Už jsi přece zvládla rok, to nezhodíš“.

Jedna ze studentek dokonce řekla, že pozitivní motivací je pro ni „z velké části asi nějaká hrdost, kterou si chci dokázat, že i když mi život stále hází klacky pod nohy, tak mě to nerozhodí natolik, abych to vzdala. A také přesvědčení, že se pro obor hodím a že můžu být velkým přínosem. Chci se věnovat pedagogice, což jde ruku v ruce s titulem. A také bych si strašně moc přála, aby mi jednou říkali paní učitelko“. V podpůrné komunikaci se objevily názory, že pozitivní motivací jsou také již získané cenné zkušenosti z praxí, anebo nezanedbatelná vstřícnost současného zaměstnavatele²⁸. Naopak jako negativní motivace u někoho funguje určitá výzva z rodiny: „A co chceš dělat bez vysoké“, anebo: „Věděli jsme, že to vzdáš“.

Jaké kroky jsme podnikli a co nabízíme v 1. semestru

Pro studenty je k dispozici Akademická poradna a centrum podpory (poradenství pro studenty se specifickými potřebami). Studium je zahájeno seminářem Úvod do studia a Úvodním setkáním se studenty (které vedou administrativní pracovník, garant programu a tutor). Jsou nabízeny individuální konzultace v rámci předmětů (email, telefonické, meet). Nově se otevřeně řeší již zavedený ukazatel v IS/STAGu, tzv. Kvalita výuky, který poměrně transparentně poukazuje na preference studentů, resp. jaké vedení výuky oceňují a proč. Prevencí neúspěchu a předčasného ukončení studia se opakovaně zabýváme na poradách Katedry a katedrových supervizích. Prosazujeme individuální přístup, diferenciaci vzdělávacích strategií vzhledem k maximálnímu možnému rozvoji potenciálu studujících. Máme již také zkušenosti s podporou studentů, kteří byli v nedávné minulosti ohroženi studijním neúspěchem během pracovní

²⁷ Někteří respondenti vypověděli, že jim v smelování pro studium důležitého kolektivu pomáhal např. předmět Reflexe praxe, nebo Psychosociální komunitní trénink, kde se řešil jejich wellbeing a spokojenost ve studiu.

²⁸ Bez podpory v paralelním zaměstnání by většina pracujících studentů, kteří zpravidla potřebují být na výuce většinu pátků (cca15 dní) a zároveň vykonat souběžné praxe v rozsahu 56 hodin v každém semestru, studovat zřejmě ani nemohla.

povinnosti v pandemii Covidu-19. Na tuto tradici jsme navázali již osvědčenou nabídkou individuální či skupinové podpory formou psychoterapeutických interview, jejichž preferovanou podobu si student může sám zvolit. Podpůrné rozhovory trvají průměrně hodinu a frekvenci si studující určují podle vlastní potřeby. Tuto formu podpory v akademickém roce 2023/24 celkem využilo 8 studentek 1. ročníku kombinované formy studia (obou výše zmíněných studijních programů), které původně hodlaly studium ukončit.

Profil Katedry sociální práce a speciální pedagogiky zaměřený na sounáležitost a prevenci

Zjištěné informace z podpůrných interview jsou výchozím předpokladem další, propracovanější nabídky podpory. Do studijních programů jsou již nyní nebo v nové akreditaci zakomponované předměty, které podporují wellbeing a duševní flexibilitu, např. Etika, Psychohygiena, Reflexe praxe, Psychosociální komunitní trénink, Psychosomatické aspekty zdraví a nemoci, Psychoterapeutické přístupy v práci s rodinou.

Preferovaný postoj členů KSS vůči studujícím cílí na posílení jejich self-efficacy (sebeúčinnosti, důvěry v sebe sama, ve vlastní schopnosti, sebeuplatnění a přesvědčení o vlastní způsobilosti plánovat a jednat). Prosazujeme partnerský a podporující přístup, přičemž očekáváme, že takový přístup budou studující dále delegovat ve svém povolání. Budujeme prostředí založené na sounáležitosti a humanitě, přímo na KSS se studujícími spolupracujeme v rámci vlastních vytvořených dobrovolnických projektů²⁹. Na všech katedrách FP TUL je nově zřízena pozice provázejícího tutora, a to jak z řad studentů vyšších ročníků, tak z pedagogů.

Soulad očekávaných emočních dovedností u studujících s vlastní transparentí morálního chování může rozvíjet potřebnou všímavost. Pozitivní emoce a kladné sebevyjádření jsou přenosné. Když se s námi lidé cítí lépe, mají chuť dobré pocity delegovat dál. Čím vyšší je míra self-efficacy u studujících, tím pravděpodobnější je motivační propojení s jejich vyučujícími, čímž se zvyšuje oboustranná úspěšnost, a tedy i spokojenost. Motivovaný učitel chce nadchnout, nadšení vede k inspirující energii, inspirovaný studující touží uspět a úspěch zakládá pocity štěstí. Šťastní lidé lépe kooperují, jsou k sobě navzájem loajální a jejich pracovní soulad podporuje nové motivy. Ukazováním, vedením nenásilné proaktivní komunikace, podporou, pochopením, zájmem a oceněním se zvyšuje ochota inovace výukových metod, dochází k rozvoji kompetencí a zážitku úspěchu. Učit v partnerské pohodě je výzvou i příležitostí k spolupráci (např. v tandemu se studujícími). Čas, který studující tráví na výuce, je třeba maximálně využívat k přenosu užitečných informací, aby současný požadavek povinnosti být na přednášce (viz Studijní a zkušební řád TUL, 2022) byl v souladu se smysluplností jejího obsahu.

²⁹ Jedním z hlavních společných projektů KSS FP TUL je vzdělávací program „Přijďte k nám na vejšku“, kde se od března 2023 vzdělává 23 osob ve věku 17–65 let s mírnou, středně těžkou až těžkou poruchou intelektu a přidruženými obtížemi (s pervazivními vývojovými poruchami, Downovým syndromem, narušenou komunikační schopností, sluchovými a zrakovými vadami aj). Primárně je koncept zaměřený na rozvoj rozumových schopností a emoční inteligence, a to maximálně interaktivní formou, kde výuku vedou zpravidla 2 vyučující a 3–4 asistentky pedagoga, resp. studující speciální pedagogiky.

Diskuze

Realizovaný výzkum nám pomohl identifikovat nejčastější důvody předčasného ukončování studia u studujících programu Speciální pedagogika a Sociální práce v kombinované formě. Jedná se například o tyto důvody:

- frustrace ze zvýšené zátěže,
- časově náročná domácí příprava,
- povinná účast na přednáškách a nuda ve výuce,
- nízká motivace,
- netransparentnost podmínek atestu, případně jejich změna během semestru,
- vysoká administrativní zátěž a byrokracie spojená se studiem,
- nezáživnost některých předmětů a zdánlivá nesouvislost se studovaným oborem.

Některé námi zjištěné faktory se částečně odlišují od těch, které uvádí analýza MŠMT (2016) u studujících kombinované formy studia a jiné jsou naopak obdobné. Totožně se objevuje důvod náročnost studia a nespokojenost s jeho náplní studia. V odpovědích našich respondentů se naopak neobjevily jako důvod předčasného ukončení rodinné důvody či nutnost pracovat. Výsledky pilotáže kromě výše uvedeného poukázaly na to, že o předčasném ukončení studia uvažují paradoxně studující, kteří řádně a včas plní studijní povinnosti, či dokonce mají průměrné nebo nadprůměrné studijní výsledky. Opačné zjištění naopak uvádějí Cruz-Campos et al. (2023), kteří zjistili, že studující s horšími akademickými výsledky jsou ve větším riziku předčasného ukončení studia. V tomto ohledu je třeba konstatovat, že naše studie má spíše interní kvalitativní rozměr, navíc je limitovaná specifičností studovaného oboru, ale také velikostí výzkumného vzorku drop outem ohrožených studentů.

Věříme, že identifikace faktorů pomůže k nastavení správných preventivních a podpůrných nástrojů ze strany KSS FP TUL a drop out studujících se během několika dalších semestrů sníží. Důležité je totiž nejen hledisko lidské, partnerské a profesionální, ale též ekonomické a hospodářské. Neboť např. jak uvádí Evropská komise (srov. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Wollscheid, Stensaker, Jongbloed, et al., 2015), je třeba zvyšovat počty vysokoškolsky vzdělaných jedinců, rozšiřovat přístup ke studiu všem členům společnosti a vychovávat vzdělané profesionály, kteří se efektivně uplatní na trhu práce. Tímto pak i my na KSS FP TUL, i když pouze v rozsahu, který je dán velikostí naší katedry, můžeme dílčí měrou naplňovat výstupy vyplývající z Boloňského procesu. V rámci mezioborové a mezifakultní spolupráce (dosud oficiálně neorganizované) sdílíme a porovnáváme zjištěná data s dalšími vyučujícími. V horizontu nadcházejícího akademického roku plánujeme podobný monitoring rozšířit i na jiné obory (neformální spolupráce v tuto chvíli probíhá např. s katedrou matematiky FP TUL, kde je riziko nedokončeného studia poměrně vysoké).

Závěr

Přestože mnozí máme vlastní studijní zkušenosti s možná přísnějšími podmínkami a přehlížením problému neúspěchu, hodláme učit jinak, odborně a lidsky. Nepohoda a negativní prožitky (vztek, strach a ponížení) vedou k napětí, selhávání, nesnášenlivosti a pocitům

neštěstí, které u budoucích pomáhajících pracovníků vnímáme jako profesní pre-devastaci. V souladu s aktuálními trendy ve vzdělávání na naší katedře prosazujeme etiku smysuplného života, která tvoří základ pro vyvážené vztahy a vytváření příležitostí k šťastným situacím. Uplatňujeme didaktiku imitačního učení, a to tak, aby se proklamované hodnoty propisovaly skrze naše studenty do jejich povolání a tím i do lidí, se kterými se ve školství i v sociální práci potkají.

V regionu nám chybí odborníci v praxi obou oborů, které naše KSS nabízí. Zájem o studium speciální pedagogiky i sociální práce převyšuje poptávku jiných specializací FP TUL. Během posledních 3 let bylo průměrně přijato ke studiu v programu Speciální pedagogika cca 20 %, v programu Sociální práce cca 30 % všech zájemců o studium, což svědčí o dostatečné selekci. Výzkumy ukazují (např. Diem & Wolter, 2019), že dokonce i samotné počty zapsaných studentů do studia nebo jejich výkyvy mohou ovlivňovat míru předčasného ukončování studia.

Drop out v prvním ročníku je pro nás výzvou ke sladění profilu katedry, resp. našich oborů s profilem studujících. Záleží nám na každém studentovi. Úspěšní absolventi nám děkují za podporu, vrací se. S odstupem se po státních závěrečných zkouškách poptávají po možnosti další rozšiřující výuky, což svědčí o jejich sounáležitosti s naší katedrovou filosofií, s ideou spokojenosti a pěstováním dobrých vztahů v interakci student - učitel.

Literatura

- Baštecká, B. (2003). *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál.
- Cruz Campos, J. C., Maldonado J. J. V., Martínez Domingo J. A. & Campos Soto M. N. (2023) Causes of academic dropout in higher education in Andalusia and proposals for its prevention at university: A systematic review. *Front. Educ.* 8, 1130952. DOI: 10.3389/educ.2023.1130952.
- Diem, A. & Wolter, S. C. (2014). A place too crowded to study: The impact of student cohort growth on the probability of university dropout. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 189-212. DOI:10.1556/063.9.2019.1.20.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Wollscheid, S., Stensaker, B., Jongbloed, B. et al. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe - Main report*. [on-line]. [vid. 16/06/2024]. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/82696>.
- Hálek, V. (2008). *Krizový management: teorie a praxe*. Bratislava: Donau Media.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497-513.
- Kehm, B. M., Larsen, M. R. & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147-164. DOI:10.1556/063.9.2019.1.18.
- Kočí, J. (2024). *Faktory určující well-being a duševní zdraví studentů*. [on-line]. [vid. 16/06/2024]. Dostupné z: <https://rdvs.cz/article/336>.
- MŠMT (2018). *Přehledová analýza vývoje studijní úspěšnosti na českých veřejných vysokých školách*. [on-line]. [vid. 16/06/2024]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Studijni_uspesnost_na_ceskych_vysokych_skolach_v_roce_2018.pdf

TUL (2022). *Studijní a zkušební řád technické univerzity v Liberci*. [on-line]. [vid. 02/07/2024].
Dostupné z: https://www.fp.tul.cz/images/fakulta/vnitri_predpisy/studijni-a-zkusebni-rad-tul-ucinny-od-5-9-2022.pdf

Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

MŠMT (2016). *EUROSTUDENT VI Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů*. [on-line]. [vid. 16/09/2024]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_zaverecna_zprava.pdf

ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci,
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky, Studentská 1402/2, 461 17, Liberec 1
katerina.brzakova.beksova@tul.cz

Mgr. et Mgr. Lenka Nádvořníková, Ph.D.

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci,
Katedra sociální práce a speciální pedagogiky, Studentská 1402/2, 461 17, Liberec 1
lenka.nadvornikova@tul.cz

Aktuální situace studia na vysoké škole pohledem studentů se zrakovým postižením

The current situation of studying at university from the perspective of students with visual

Pavλίna Šumníkova, Jana Marková, Alžběta Vítková

Abstrakt: Vysoké školy poskytují dle zákona 111/1998 Sb. podporu studentů na vysokých školách. Cílem textu je představit na základě kvalitativního výzkumného šetření současné možnosti studia studentů se zrakovým postižením. Text popisuje situace, které školy a jejich vyučující velmi dobře zvládají i problémy, které stále přetrvávají.

Klíčová slova: vysokoškolský student, těžké zrakové postižení, studium, bariéry, technologie

Abstract: According to Act 111/1998 Coll., universities provide support for students at universities. The aim of the text is to present, based on a qualitative research investigation, the current study opportunities for students with visual impairment. The text describes the situations that schools and their lecturers manage very well and the problems that persist.

Key words: college student, severe visual impairment, learning, barriers, technology

Úvod

Přechod na vysokou školu je významnou etapou v životě každého studenta, plnou výzev a nových zkušeností. Pro studenty se zrakovým postižením představuje tento krok nejen akademické a sociální příležitosti, ale také specifické obtíže spojené s jejich postižením. Jde o omezené možnosti příjmu informací, prostorovou orientaci a samostatný pohyb i sociální dovednosti.

V současné době je hlavní je velmi významná gramotnost v oblasti technických možností a informačních technologií. Jedná se hlavně o oblast využívání asistivních technologií. Pro studenty s lehkým zrakovým postižením (kategorie A1, uživatel zraku, dle klasifikace MŠMT) jde o prostředky pro přizpůsobení tištěného a elektronického textu a přizpůsobení pracovního prostředí při práci s dokumenty a aplikacemi. Pro studenty s těžkým zrakovým postižením a nevidomé (kategorie A2, uživatel hmatu, dle klasifikace MŠMT) se jedná o znalost šesti- a osmibodového i osmibodového písma včetně specifických norem používaných ve studovaných předmětech, práci s hmatovými dokumenty, odečítačem obrazovky, hmatovým a hlasovým výstupem, včetně schopnosti samostatné editace dokumentů určených pro vizuální/hmatový tisk (dle závažnosti postižení a vhodnosti daných dokumentů pro daného studenta).

V oblasti mobility by měl být student plánující studium na vysoké škole schopen zvládat techniky samostatného pohybu a prostorové orientace. Je vhodné, aby student se zrakovým postižením ještě před nástupem do studia byl seznámen s prostory, kde bude studium probíhat a zvážit, jaká bude potřeba intervence ze strany školy (zda je student schopen se pohybovat samostatně, zda potřebuje lektora nebo asistenta, zda je potřeba přesunout výuku do jiných prostor) (Zezulková et al., 2013).

Poslední je oblast kompetencí sociálních. Jde o schopnosti usnadňující navázání, udržování a vhodné ukončení kontaktu s jedinci i skupinami (Květoňová & Šumníková, 2022). Osoby se zrakovým postižením neznají potřebu očního kontaktu, mívají chudou mimiku a neschopnost vnímat nonverbální signály. Při komunikaci může docházet k jejímu omezení či špatnému pochopení. V tomto ohledu by měl mít student se zrakovým postižením ovládnuté kompetence na řešení běžných denních situací (umět se představit, simulovat oční kontakt, umět si říct o pomoc, ale zároveň ji odmítnout, pokud je nechtěná, snahu o začlenění do skupiny, vyjádření nesouhlasu, položení dotazu, příjem a poskytování oprávněné kritiky apod.) (Zezulková et al., 2013).

Přijímací řízení

Přijímací zkoušky se pro studenty se zrakovým postižením upravují. Je potřeba zdůraznit, že cílem úprav přijímacích zkoušek není zvýhodnění studentů s postižením, ale možnost pracovat v rovnocenných podmínkách v porovnání s ostatními studenty. Přizpůsobení podmínek je individuální na základě specifikací daného uchazeče o studium (zvětšení písma, prodloužení času na vypracování testu, hlasový výstup, materiál v Braillově bodovém písmu apod.) (Mertin, 2011).

V rámci České republiky 90 % fakult uvedlo, že úpravy přijímacích zkoušek poskytuje, 10 % uvedlo, že ne - většinou z důvodu, že se na jejich školu přijímá bez přijímacího řízení na základě předchozích studijních výsledků. Soukromé školy uvedly, že nemají v tomto směru jednotná pravidla a k uchazečům přistupují podle jejich potřeb (Úřad vlády České republiky, 2021). Při výzkumu provedeném v roce 2006 mezi českými školami byla patrná vzrůstající tendence zlepšování podmínek pro studenty s různými typy postižení, ale velké procento škol nemělo uvedeno, že by pro osoby s postižením zraku prováděla jakékoliv úpravy (Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením, 2006).

Možnosti studia

V současné době v České republice může student se zrakovým postižením nastoupit téměř na libovolný obor na vysoké škole, kromě těch, u kterých by zrakové postižení omezovalo výkon pracovního zaměření, ke kterému studium spěje (například obor Veterinární ochrana veřejného zdraví na Veterinární univerzitě Brno (Veterinární univerzita Brno, 2023)). I další státy podstoupily kroky k inkluzi studentů se zrakovým postižením do akademického prostředí.

Na Slovensku kromě zákonem daných vysokoškolských poradenských zařízení fungují také neziskové organizace angažující se ve stejné oblasti. Většina je propojená ve Sdružení informačních a poradenských center mladých v Slovenské republice. Kromě této sítě pracují

v oblasti výzkumu, projektů a aktivit pro mládež i další občanská sdružení i jednotlivci. Vysokoškolská poradenská praxe je v současné době zaměřená na specifické potřeby studentů. Vychází z komunikace a spolupráce s danými studenty s postižením (Vadíková, 2022).

Ve Velké Británii od roku 2010 v rámci UK Equality Act („britský zákon o rovnosti“) bylo stanoveno, že student s postižením nesmí být vyloučen z výuky a ani mu nesmí být bráněno se k výuce přihlásit. Dále mu musí být poskytnuty v rozumné míře takové podmínky výuky, aby nebyl znevýhodněn oproti ostatním studentům bez postižení. Jako hlavní problém tohoto zákona je formulace „v rozumné míře“, neboť je velmi subjektivní a neustanovuje žádnou přímou povinnost pro danou instituci. Navíc jsou rozhodnutí o opatřeních vykonávána přímo vyučujícími, kteří mohou mít nepřesné názory na to, jaké jsou opravdové požadavky osob s daným postižením (Hewett et al., 2017).

V USA je právo na vzdělávání stanoveno jak Americans with Disabilities Act („zákon o Američanech s postižením“) z roku 1990, tak Rehabilitation Act („zákon o rehabilitaci“) z roku 1973. Tyto zákony mají za úkol zajišťovat, že osobám s postižením budou poskytnuty veškeré zdroje pro jejich úspěšný život ve společnosti. To zasahuje oblasti vzdělávání i zaměstnávání. Univerzity tedy mají povinnost zajistit osobám s postižením přístup ke studiu pomocí asistenčních technologií při studiu, úpravy informací pro jejich lepší dostupnost a mají také povinnost zajistit dostupnou dopravu a ubytování, stejně, jako je tomu pro studenty bez postižení (Sprabary, 2021).

Názory a pocity studentů na jejich průběh studia

V této části článku jsou uvedeny základní informace o realizaci předvýzkumu, průběhu výzkumu, jeho metodice, cílech a dílčích výsledcích výzkumného šetření.

Předvýzkum

V rámci předvýzkumu byly uskutečněny rozhovory s devíti respondenty (srov. Tabulka 1) v období od března do listopadu 2023 s cílem zjistit aktuální možnosti studentů se zrakovým postižením a porozumět jejich situaci při studiu (Vítková, 2024; Marková, 2024). Jména respondentů jsou smyšlena. Byla zvolena metoda hovorů přes internet, ve dvou případech šlo o osobní setkání. Možností kontaktu přes internet se zvyšuje množství osob, které je výzkumník schopen oslovit, ale nevýhodou může být menší ochota se zúčastnit než při přímém oslovení, popřípadě mohou další nevýhodu představovat možné technické problémy (Procházka, 2006). Pro zamezení úzkého specifického výběru respondentů, který by mohl zkreslovat výsledky (Couper, 2000), byly osloveny veškeré veřejné vysoké školy uvedené na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2023). Do každé z těchto škol byl odeslán email na příslušné středisko podpory. Pokud nebyl nalezen kontakt na středisko, byl email zaslán na studijní oddělení. V emailu byla uvedena žádost o to, zda by mohli kontaktovat možné respondenty z řad studentů, kteří mají zrakové znevýhodnění, zda by byli ochotni pro rozhovor na Skype/MS Teams/Google Meet. S těmito platformami se studenti aktivně setkávali hlavně v období covidové epidemie a jejich využití tedy nebylo pro respondenty problém (Šumníková, 2022). Na vybrané platformě byl následně veden rozhovor s polootevřenými otázkami. Rozhovor byl se souhlasem dotazovaných nahráván. Byl

z nahrávky přepsán, data byla kódována a byl proveden výběr informací zásadních pro dané téma. Pro doplnění informací byly prostudovány stránky Centra Alfons a Střediska Teiresiás a ostatních středisek podpory. V tomto výzkumu byly použity metody kvalitativního výzkumu, neboť cílem bylo získat prvotní vhled do komplexní problematiky (Švaříček & Šedřová, 2007). Při výzkumu byl dodržován etický kodex dle Švaříček et Šedřová, 2007.

Tabulka 1. Přehled respondentů

Respondent	Věk	Univerzita - obor	Centrum podpory
Petr	22	VUT - Informační technologie	Alfons
Jan	23	VUT - Mechanika	Alfons
Aleš	31	Masarykova univerzita - Informační technologie	Teiresiás
Pavla	25	Univerzita Palackého - Politická analýza	Centrum podpory studentů se specifickými potřebami
Roman	22	Univerzita Palackého - Speciální pedagogika	Centrum podpory studentů se specifickými potřebami
Vít	29	Univerzita Palackého - Informatika (doktorské studium)	Centrum podpory studentů se specifickými potřebami
Pavel	28	Univerzita Palackého - Historické vědy (doktorské studium)	Centrum podpory studentů se specifickými potřebami
Janka	23	Masarykova univerzita - Filozofická fakulta	Teiresiás
Zuzka	27	Karlova univerzita - Filozofická fakulta	Akademická poradna, individuálně

Cíl a metodika výzkumného šetření

Cílem šetření bylo zjistit názory a pocity studentů/studentek na vlastní studium. V souvislosti s tím byly stanoveny 3 výzkumné otázky:

- Jak probíhá konkrétně realizace podpory studentů se zrakovým postižením na vysoké škole?
- Jak studenti se zrakovým postižením využívají možnosti podpory při studiu?
- Jak možnosti podpory studenti sami hodnotí?

Rozhovor je analyzován formou otevřeného kódování (Švaříček, 2024). Z důvodu velkého objemu dat, která vznikla v rámci výzkumných šetření byla pro tuto část výzkumného šetření využita pouze část související s výše popsanými fenomény (Marková, Vítková, 2024). Na základě kvalitativního rozboru vznikly 3 kategorie - viz Tabulka 2.

Tabulka 2. Přehled kategorií a kódování

KATEGORIE	KÓDY
Vstup na vysokou školu	Výběr studijního oboru Přijímací řízení
Vysoká škola a úpravy studia	Poskytovaná podpora Náročnost studia Kontakt se střediskem Negativní zkušenosti
Budoucnost	Pohled do budoucnosti

Výsledky výzkumného šetření

Analýzou a následnou selekcí vznikly dílčí kategorie (Švaříček, 2024). Za klíčovou považujeme kategorii Poskytovaná podpora a Negativní zkušenosti.

Vstup na vysokou školu

a) Výběr studijního oboru

Volba studijního oboru je zásadním životním rozhodnutím. V případě osob se zrakovým postižením musí být brán důraz na budoucí vykonávání povolání a jeho přístupnost v rámci jejich diagnózy nebo jejího možného vývoje. Z respondentů 4/9 volili technické zaměření a 5/9 humanitní.

Petr na dotaz, zda mu rodiče pomáhali s výběrem studijního oboru podal jasnou odpověď. „no, pomáhali, do oboru mě donutili, znova by to studovat nešel, vybral bych si jiný obor na té samé škole“. Ostatní respondenti uváděli, že většinou tíhli k něčemu, co je ve škole dlouhodobě zajímavé. Jan: „Vybíral jsem si sám střední technickou a pak jsem chtěl na informatiku.“ Aleš: „Počítače mě vždycky zajímaly, přemýšlel jsem nad psychologií, ale nakonec vyhrály počítače.“

Někteří svoje preference konzultovali s rodiči, nechali si poradit.

Roman: „Mamka mě poradila. Bratr má úplně stejný obor (speciální pedagogiku), máma má psychologii, táta má taky podobný obor“ Co se týče spokojenosti s oborem, respondenti reagovali převážně kladně. Všichni respondenti (9/9) buď už mají práci v oboru nebo se chystají si ji ve stejném oboru najít.

Petr: „Sem jsem šel taky šel víceméně z donucení, šel s kámošem. On chtěl jít taky na jiné obor, ale shodli jsme se, že tohle by mohlo být kompromisem, ale ve výsledku jeho vyhodili, a já jsem tam zůstal sám, ale jako, ale baví mě to.“ Aleš doplňuje: „pracuji v oboru, takže jo.“

b) Přijímací řízení

Janka se účastnila přípravného kurzu na Masarykově univerzitě, který byl zaměřen na specifika Testu studijních předpokladů, jež tato univerzita pro přijímací zkoušky používá. V přihlášce označila, že je studentkou se speciálními potřebami, a bylo nutné přiložit lékařské potvrzení, které tuto skutečnost potvrzovalo. V průběhu přípravného kurzu měla Janka příležitost domluvit se na specifických úpravách a podmínkách pro své přijímací řízení: „Já jsem to měla tak, že jsem měla zadání v Brailu a elektronicky zároveň, s tím, že jsem odpovědi psala do toho elektronického a měla jsem ještě Pichták na poznámky. (...) Mám pocit, že teď už

toho tam tolik není, ale tehdy tam byla celá sekce na prostorovou představivost, kde si měla různý bludiště, tvary a měla jsi spočítat kolik čtverečků je v síti a nějaký 3D modely. Takže to jsem všechno měla udělaný na tom fuseru, plus, když tam byly nějaký 3D modely, tak jsem to neměla rozkreslený, ale měla jsem vyloženě 3D model. Třeba kostku.“ Později dodala, že měla také časové navýšení.

Po přijetí na fakultu měla Janka schůzku ve Středisku pro studenty se specifickými nároky, známé jako Teiresiás, které je zřizováno Masarykovou univerzitou. Teiresiás slouží jako podpůrné a poradenské centrum pro celou Masarykovu univerzitu. Každá fakulta má svého referenta, na kterého se studenti z dané fakulty mohou obrátit, z jedním z nich měla Janka schůzku. *„Na schůzce jsme tedy řešili, co a jak. Potom jsem měla ještě schůzku, tam je vyloženě sekce knihovna, kde digitalizují materiály. Takže jsem se zkontaktovala s paní, která tam šéfuje a řešily jsme, jaký materiály budu potřebovat zpřístupnit. Plus, jak nejsem z Brna a stěhovala jsem se tam, tak jsem měla první týden výcvik prostorovky. Jedna paní mi ukazovala trasu z koleje na fakultu a potom na tý fakultě, protože ta fakulta má víc budov, takže mi ukazovala ty trasy tam.“*

Zuzka, stejně jako Janka, zaškrtila v přihlášce na studijní obor, že je studentka se speciálními potřebami a přiložila soubor s lékařským potvrzením. Zuzka na rozdíl od Janky, měla rovnou v přihlášce dodat i žádost s úpravami, které si přeje od fakulty získat. *„Pak jsem na tom pedáku měla dopředu schůzku, kde jsme se domlouvali, jak to teda chci. A na fildě jsem jí neměla, takže je to asi podle fakulty.“* Poté popisuje, jak vypadaly jednotlivá přijímací řízení na obou fakultách: *„Na pedáku mi dali přijímačky v Brailu a psala jsem do počítače jenom třeba 1A, 2B, a tak, na fildě mi dali přijímačky do notebooku, ze kterýho mi to potom přepsali do toho archu, a samozřejmě mi přidali časovej limit o 100 %.“* I ostatní studenti potvrzují modifikace, které jsou součástí.

Studenti se shodují, že před přijetím na vysokou školu procházejí procesem s ohledem na své zrakové postižení. Janka se účastnila přípravného kurzu na Masarykově univerzitě, kde si domluvila úpravy pro přijímací řízení včetně zadání v Braillově písmu a časového navýšení. Po přijetí na univerzitu měla schůzky ve Středisku pro studenty se specifickými nároky, známém jako Teiresiás, kde řešila potřebné materiály a organizační záležitosti. Zuzka na rozdíl od Janky musela všechny úpravy a potřeby domlouvat individuálně s každou fakultou a vyučujícími. Její přijímací proces na různých fakultách zahrnoval úpravy ve formě testu v Braillově písmu a elektronické podoby také časové navýšení.

Forma, jak příprava probíhá, se různí, základem je, aby student, který se dostaví na přijímací řízení měl vše připraveno na základě jeho potřeb pro zdárné vykonání.

Vysoká škola a úpravy studia

a) Poskytovaná podpora

Všem studentům s postižením zraku byla poskytována určitá míra podpory dle potřeby.

Petr: *„Zařídil si modifikace, ale od té doby víceméně ne, rád bych (více komunikoval se střediskem), ale nezbývá mi na to moc čas“*

Janovi nebyla poskytnuta pouze podpora v rámci jeho zrakové diagnózy, ale i pro další obtíže: *„Šel jsem tam po střední, měl jsem psychické problémy, bral jsem medikamenty. Bátl jsem se, že neudělám bakaláře, ale pak jsem měl podporu z hlediska jazykové kultury, čas navíc skrz*

ty oči. Teď už to tak nevyužívám, mám studijní průměr 1,67, jednou za půl roku se ozvu, že jsem dokončil semestr, ale nepotřebuju žádný jiný přístup, na papír vidím, na počítači má Flux, takže to tlumí modré světlo a všechno mám v tmavých režimech“

Podporu i v další oblasti také řešila Pavla: „Teď jsem měla přes Vánoce burn-out, takže jsem nestihla odevzdat práce. Učitelé sice pochopili, že to odevzdám později, ale chtěla jsem to mít ještě pojištěné ze strany centra. Nabízeli mi, že bych mohla mít vlastní termíny zkoušek, tam, kde to jde, abych neměla všechno dohromady, ale nepovedlo se mi získat od paní psychiatricky potvrzení na diagnózu.“

Aleš měl jako nevidomý podpůrná opatření největšího rozsahu. „Středisko mi poskytlo komplexní podporu... Na TSP byly prostorové obrazce, tak Teiresiás měl modely, podle kterých jsem byl schopný udělat tu otázku. Zajišťovali 1:1 nějakou transformaci testů a studijních materiálů, aby pro mě byly dobré. Pak probíhalo poradenství, rozmysleli jsme, co si kdy zapsat, aby se to stihlo a dávalo to smysl, materiály se často musely zpracovávat, převáděly se do digitální podoby, něco se muselo tisknout - hmatová grafika, pak velmi často probíhala individuální výuka, hlavně na bakaláři, vůbec jsem nechodil na cvika a často ani na ty přednášky, protože to nedávalo smysl, ve středisku byl jeden lektor na jednoho až tři lidi. V prostorách střediska, látka byla stejná ale jinak podaná, abychom to dávali a nikoho nezdržovali. Pak jsem teda měl nárok na prodloužený čas na zkouškách a dělal jsem je většinou tam, byl tam někdo, kdo mě kontroloval, abych nepodváděl. Co se týče závěrečných prací, tak pomáhali s typografií... Probíhalo tam toho hodně hlavně na bakaláři, na magistru už jsem chodil míň, tam se pracovalo v týmech, tak už to bylo lepší.“ Dokonce uváděl, že po dohodě možnost podpory střediska i v nestandardních situacích, za předpokladu, že se student aktivně podílí na zorganizování dané možnosti. ... „V průběhu studia jsem byl na Erasmu, pomáhali s prvotní orientací v novém prostředí, ale to není běžný postup, musel jsem na to napsat grant a pak si to zaplatit.“ Student dané popisuje obsírně z důvodu upozornění, co vše je možné, jak sám dodává.

Zuzka na rozdíl od Janky, která poskytla seznam požadavků vyučujícím předem, si musela veškeré své potřeby a požadavky vyjednat přímo s jednotlivými vyučujícími osobně. Zuzka hledá knihy potřebné ke studiu na různých fakultních internetových knihovnách, které poskytují digitalizaci textů. V prvním ročníku využívala služby asistence, naopak službu návěku prostorové orientace nevyužila: „Kromě digitalizace jsem využívala v prváku asistenci při studiu, to jsem s jednou spolužačkou z ročníku byla domluvená, a to jsem potřebovala jenom v prváku na exkurze na praxe, protože tam to nešlo. Prostě je zbytečný abych se učila trasu na každou, když tam jdeš jednou. (...) A jinak jsem měla ještě nárok na prostorovku, kterou jsem nevyužila.“

Všichni respondenti (9/9) byli s prací odvedenou odbornými pracovníci spokojeni a nikdo z nich nenašel nic, co by mohl kritizovat. Aleš dodává: „Ano, určitě, Teiresiás je rozhodně špička v Česku, rozhodně patří mezi špičky v rámci světa.“

b) Náročnost studia

Náročnost studia každý z respondentů reflektoval trochu jinak, ale spojujícím prvkem bylo hlavně to, že jim škola zabírá hodně času.

Petr: „Kdybych viděl v pohodě, bylo by to jednoduchý, bych řekl“

Jan: „Nic jiného, než školu nestíhám“

Aleš: „Středně náročné..., byly předměty, které byly náročné, třeba matematika, tam to bylo... tam to dávalo hodně zabrat, ale předměty teoretické, přednášky nebyly tak složité. Náročnější to

asi bylo než pro lidi, co to postižení nemají, protože jsem měl víc hodin, zprostředkovalo středisko Teiresiás, některé předměty na jeden semestr jsem měl na dva semestr kvůli individuálnímu studijnímu plánu, ne kvůli intelektu, doufám, ale kvůli tomu postižení. Učebnice byly zpracované už předtím, to se teď dělat nemuselo, ale látka musela být zprostředkovaná jinak, aby mi to k něčemu bylo. Na matematiku byl individuální lektor, pracoval jsem přes braillovský display. Když na to člověk nevidí a musí to vstřebat hmatem, a je to něco složitýho, jako matematické výrazy a grafy, tak to zabere víc času. Ale zároveň bych chtěl říct, že to zabralo víc času, ale dělal stejné zkoušky ze stejných věcí, což mohl být rozdíl od střední školy, kde to nemůžu stoprocentně říct.“ Student na základě výpovědi zdůrazňuje, že oceňuje jednotné plnění bez úlev.

Vít dodává: „bakalář mi přišel těžší, magistr docela lehké, ale doktorát je těžký.“

c) Kontakt se střediskem

Jan a Aleš uvádí pravidelný kontakt se střediskem, zatímco Jan říká, že se domluvili na začátku studia a od té doby pravidelný kontakt neprobíhá. V případě pravidelného kontaktu se jednalo o kontakt se střediskem jednou za semestr, pokud nebylo potřeba vícekrát, aby se domluvili, zda je podpora v pořádku, jaké je teď v následujícím semestru čekají předměty a zda je potřeba někde nějaké změny.

Petr: „Když se něco potřebuje vyřešit, tak píšu do centra a pomůže mi ta paní, která mě má na starost, ale teďka se to stalo poprvý, že jsem něco potřeboval, ale jinak to většinou stačí řešit s učitelem.“ Petr se zde vyjadřoval k nutnosti vyjednávat si již sjednanou úpravu výuky zahrnující poskytnutí materiálů, kterou vyučující nerespektoval.

Aleš nastoupil na školu před rokem 2019, takže v tu dobu ještě bylo přizpůsobení studia pro osoby s postižením méně rozšířeno. Kontaktoval nejprve různé univerzity, aby zjistil, zda mu umožní studovat a jaké úpravy jsou schopni a ochotni poskytnout.

Všichni respondenti (9/9) kontakt se střediskem chválí, pokud mají problémy, odpovídají rychle a jsou ochotni situaci řešit.

d) Negativní zkušenosti

Při dotazech na negativní zkušenosti nebo reakce během studia Petr a Jan studující VUT oba uvedli obdobný problém ve studiu, a to neochotu vyučujícího matematiky poskytnout materiály. To u Jana způsobilo to, že po dlouhé době bez jakéhokoliv nutného zásahu kontaktoval odborné pracoviště, aby mu vyjednali taková opatření, jaká mu byla určena. V tomto případě se ale jednalo o komplexní problém s vyučujícím jako s osobou. Jan: „nikdy problém nebyl, jenom s jedním matikářem... nedal čas navíc, s ním měli všichni problémy, i z vedení“.

S neochotou vyučujícího poskytovat materiály přístupné všem studentům se setkali i další respondenti. Například Pavla opakovaně žádala jednu vyučující, aby upravila svoje prezentace tak, aby pro ni byly čitelné, jelikož jsou to jediné, se kterými má problém, ale bezvysledně. Ví, že to může řešit se střediskem, ale tam si nechtěla na vyučující jmenovitě stěžovat. Měla obavy možného zhoršení přístupu ze strany vyučující. I Vít se setkal s neposkytnutím materiálů, ale pouze v případě, že se vyučující rozhodl, že materiály neposkytne nikomu bez rozdílu. Vít to ale zvládl vyřešit. „průběžně jsem si fotil prezentaci a pak jsem to dal centru, at mi to zdigitalizuje pomocí rozpoznávání textu.“

Aleš si pamatoval na to, že byl v některých předmětech podhodnocován, že je nezvládne. Protože se jich mohl účastnit, ukázala se obava vyučujících jako neopodstatněná. „jediné, co se stalo, že u těch předmětů.... třeba u toho volitelného byly pochyby, jestli to zvládnou odstudovat,

nebo prostředí, kde se dělaly testy, nebylo přizpůsobené, pak se ale ukázalo, že jo, že to půjde, jinak mě nic nenapadá.“

Jan si v souvislosti s tématem vzpomněl na zážitek, který nehodnotil až tak negativně, ale vnímal na něm svoje omezení. „Byl jsem na cvičení a tabuli byl link, na který jsme se měli přihlásit, aby vyučující věděl, kdo tam nebyl. Tak jsem během hodiny zjistil, že mám napsanou absenci a šel jsem za ním. A on mi říkal, že ten odkaz přece musím vidět a že doufá, že jsem přijel autem. No, přijel. Navigace říká, kudy mám jet, i když nepřečtu značky.“

Pohled do budoucnosti

Při dotazech na budoucí plány se odpovědi lišily podle toho, zda respondenti již pracují, či je výběr a hledání povolání ještě čekají.

Petr má obavu z toho, že se mu bude hůře shánět pracovní uplatnění z důvodů vysokých nároků firem na zdravotní prohlídky. „... těžko říct, mění se každým dnem, dřív jsem byl rozhodnutý jít do zahraničí, ale uvidíme, nejsem si jistý, ale každopádně bych to chtěl dotáhnout na inženýra, tady ten obor přece jenom není to, co mě zajímá, chci jít...ten inženýr je to kvůli čemu studuju toho bakaláře, jenom abych se tam nějak dostal.“

Vít se obává toho, že by jeho zrakové postižení mohlo negativně ovlivnit jeho možnosti hledání zaměstnání. „Mám spíš obavy z toho, jestli ten zaměstnavatel nebude mít nějaké předsudky, že řekne „jak člověk s tímto postižením může vůbec pracovat“. Asi z toho má člověk obavy, jestli dokáže přesvědčit toho zaměstnavatele, že to opravdu zvládne.“

Pavel má také obavy z budoucnosti, ale nejsou přímo spojené se zrakovou vadou. „Rád bych zůstal na vysoké škole v oboru, ale jsem si víceméně jistý tím, že se mi to nepodaří, protože není dostatečný prostor v tom oboru na to přijímat další lidi. A i když jsou zapotřebí, tak na ně nejsou peníze.“

Návrhy na zlepšení

Na základě provedeného výzkumného šetření vyplynuly následující návrhy na zlepšení podmínek, které vyplývají spíše z potřeby neustálé osvěty stran osob bez postižení a nutnosti spolupodílet se na případných úpravách prostředí při rekonstrukcích budov či možnostech jednoduchých úprav v budovách stávajících viz Tabulka 3 (Vítková, 2024).

Tabulka 3: Návrhy na zlepšení situace při studiu

	Respektování přání zrakově znevýhodněných ohledně jejich základních potřeb (osvětové kurzy) „Kdyby nás ty lidi netahali do výtahů. Mně nevadí jet výtahem, ale je pro mě lepší jít po schodech, když můžu, je to i zdravější, a ještě navíc na orientaci kolikrát lepší.“ Tato poznámka souvisí se zásadami kontaktu s nevidomým.
Okolí	Podpora aktivit, které napomáhají sociální integraci studentů se zrakovým postižením, tedy zvýší povědomí mezi vidomými studenty a personálem o specifických potřebách a preferencích zrakově znevýhodněných studentů.

Komunikace	<p>Větší komunikativnost vyučujících během řešení dodání digitalizovaných studijních textů: <i>„Ne vždycky to funguje úplně stoprocentně, ty vyučující občas neposkytnou materiály a moc nekomunikují.“</i> <i>....Ještě jako na historii to bylo super, vysvětlovat tam historikům, že jako počítač mi vážně nepřečte nějakéj historickéj rukopis, kteréj je ještě špatně naskenovanéj.“</i></p>
Možnosti prostorové orientace v prostorách fakulty	<p>Více orientačních zvukových majáků, které nevidomým pomohou s orientací Popis prostor budov v Braillově písmu Zvýšení kontrastního rozdílu mezi vybavením a stěnami budov</p>

Diskuse

Ze získaných dat je patrné, že studenti se zrakovým postižením mohou studovat různé studijní obory a od středisek podpory je jim poskytována dostatečná podpora v rámci možnosti studovat. Žádný ze studentů nezmiňoval, že by požadoval jakékoliv změny v rámci práce, jakou odborná střediska vykonávají.

Pro osoby ve věku vysokoškolských studentů je zásadním tématem osamostatnění (Samokhvalova & Krukova, 2017). Základem vysokoškolského studia aktivita studenta (Kucharská & Janyšková, 2022). Je tedy vhodné, aby studenti aktivně spolupracovali s odborným pracovištěm a komunikovali s vyučujícími ohledně poskytovaných úprav, což všichni dotazovaní dělají. U osob se zrakovým postižením je dle výzkumů předpokládána nižší sociální aktivita a složitější navazování vztahů v kolektivu (Huurre & Aro, 2000; Huurre & Aro, 1998; Scarpa, 2011), což je dle našeho šetření velmi individuální.

Závěr

Na základě provedeného výzkumného šetření zahrnujícího rozhovory s aktuálně studujícími studenty s těžkým zrakovým postižením, bylo možné získat cenné informace o jejich každodenních výzvách, potřebách a metodách, které používají k překonávání překážek. V porovnání služeb čtyř akademických středisek podpory v České republice se zahraničními je patrné, že odvádějí velmi dobrou práci. Systém je nastaven tak, že žádnému z respondentů není jejich postižení překážkou ve studiu a jejich práva jsou prosazována tak, že není potřeba vnějších iniciativ pro zlepšení jejich práce (v porovnání například s USA nebo s Velkou Británií) (distance-educator.com, 2018; Hewett et al., 2017).

Získané poznatky poukázaly na důležitý význam personalizované podpory a dostupnosti specializovaných pomůcek a technologií, které umožňují studentům s postižením efektivně se vzdělávat a zapojit se do života na vysoké škole. Analýza rozhovorů rovněž odhalila, že navzdory značnému pokroku v poskytování podpory studentům se zrakovým postižením, stále existují oblasti, ve kterých je potřeba dalšího vývoje a zlepšení. To se týká jak technické a materiální podpory, tak také většího porozumění a citlivosti ze strany akademického personálu a spolužáků.

Univerzity by proto měly nadále pracovat na rozvoji a zdokonalování prostředí, ve kterém mohou všichni studenti, bez ohledu na své specifické potřeby, dosáhnout svého maximálního

potenciálu. Je důležité zaměřit se na individuální příběhy a zkušenosti studentů, které mohou i nadále přinést cenné poznatky o tom, jaké konkrétní problémy řeší v praxi a jaké podpůrné mechanismy by pro ně byly nejefektivnější.

Tento příspěvek přispívá k lepšímu porozumění situace studentů se zrakovým postižením na vysokých školách a naznačuje směry, jakými se mohou univerzity ubírat, aby jim poskytovaly efektivnější podporu.

Poděkování

Poděkování in memoriam nevidomému PhDr. Josefu Cerhovi (1956–2020), který vystudoval Filozofickou fakultu obor psychologie v letech 1975–1979. Svým příkladem a angažovaností otvíral cesty dalším nevidomým v přístupu ke vzdělání a pracovnímu uplatnění.

Literatura

- Couper, M. P. (2000). Web Surveys: A review of issues and approaches. *Public Opinion Quarterly*, 64(4), 464–494.
- DISTANCE-EDUCATOR.COM. (2018). 50 colleges hit with ADA lawsuit. Dostupné z: <https://distance-educator.com/50-colleges-hit-with-ada-lawsuits/>. [citováno 2024-06-22].
- Huurre, T., Aro, H. (2000). The Psychosocial Weil-Being of Finnish Adolescents with Visual Impairments versus those with Chronic Conditions and those with no Disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(10), 625–637.
- Huurre, T. M., Aro, H. M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(2), 73–78.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89–109.
- Kucharská, A., Janyšková, K. (2022). Poradenské služby na vysokých školách s důrazem na Karlovu Univerzitu a Pedagogickou fakultu. In: A. Kucharská. *Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy. Sborník příspěvků z konference*. Praha, 25. května 2022 (p. 160). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN: 9788076033528.
- Květoňová, L., Šumníková, P. (2022). *Speciální pedagogika znevýhodněného člověka se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
- Marková, J. (2024). *Možnosti vysokoškolských studií studentů se zrakovým postižením*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Martin, J. K., Stumbo, N. J., Martin, L. G., Collins, K. D., Hendrick, B. N., Nordstrom, D., Peterson, M. (2011). Recruitment of Students with Disabilities: Exploration of Science, Technology, Engineering and Mathematics. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(4), 285–299.
- Mertin, V. (2011). *Modifikace přijímacího řízení pro uchazeče s handicapem*. IForum. Dostupné z: <https://iforum.cuni.cz/IFORUM-10419.html>. [citováno 2024-06-11].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY (2023). Pravidla pro poskytování příspěvků a dotací veřejným vysokým školám pro rok 2023. Příloha č. 3 Metodický pokyn k financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/59303/>. [citováno 2024-06-23].

- Procházka, D. Metodologie internetového výzkumu. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd. 2006.
- Samokhvalova, A. G., Krukova, T. L. (2017). Teens' coping/non-coping with communication difficulties in a special boarding school. *Social Welfare: Interdisciplinary approach*, 1(7), 104.
- Scarpa, S. (2011). Physical self-concept and self esteem in adolescents and young adults with and without physical disability: The role of sports participation. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1), 38–53.
- Sprabary, A. (2021). *Guide for Visually Impaired College Students. All about Vision*. Dostupné z: <https://www.allaboutvision.com/resources/guide-for-visually-impairedcollege-students/>. [citováno 2024-06-22]
- Šumníková, P. (2022). Možnosti distanční výuky studentů se zrakovým postižením. In: A. Kucharská. *Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy. Sborník příspěvků z konference. Praha, 25. května 2022* (pp. 80–83). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN: 9788076033528.
- Švaříček, R., Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-313-0.
- ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY (2021). *Průzkum přístupnosti studia pro osoby se zdravotním postižením na vysokých školách*. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/vvozp/aktuality/Pruzkum-pristupnosti-studia-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-vysokych-skolach.pdf> [citováno 2024-06-22].
- Vadíková, K. M. (2022). VŠ poradenstvo na Slovensku: situácia, výzvy, trendy. In: A. Kucharská. *Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy. Sborník příspěvků z konference. Praha, 25. května 2022* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-807-603-35-28.
- VETERINÁRNÍ UNIVERZITA BRNO (2023). Směrnice děkana č. 3 /2023. *Podpora studentů se specifickými potřebami při studiu na Fakultě veterinárního lékařství Veterinární univerzity Brno*.
- Vítková, A. (2024). *Student se zrakovým postižením na vysoké škole*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- VLÁDNÍ VÝBOR PRO OSOBY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM (2006). *Přehled možností studia na vysokých školách pro studenty se zdravotním postižením*. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/V__2009.pdf. [citováno 2024-06-22].
- Zeulková, E., Novohradská, H., Kovářová, R., Kaleja, M. (2013). *Studenti se specifickými vzdělávacími potřebami na vysoké škole*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN: 978-80-7464-276-0.

PhDr. Pavlína Šumníková, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra speciální pedagogiky,
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha 1
pavlina.sumnikova@pedf.cuni.cz

Mgr. Jana Marková

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra speciální pedagogiky,
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha 1

Bc. Alžběta Vítková

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra speciální pedagogiky,
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha 1

Neurodivergentní studující a možnosti pomoci v rámci univerzitního prostředí

Neurodivergent students and possible university support

Anna Vozková

Abstrakt: Tento příspěvek shrnuje aktuální zahraniční výzkumy, zkušenosti a názory, které jsou spojeny s konceptem neurodiverzity a neurodivergentními studujícími, tyto termíny jsou zatím v českém prostředí spíše ojedinělé, a proto je cílem textu seznámit širší odbornou veřejnost s aktuální problematikou v této oblasti. Cílem příspěvku je definovat a vysvětlit koncepty neurodiverzity a neurodivergence, stejně jako další související pojmy, dále se věnuje podstatným problémům, které mohou řešit ve spojitosti s neurodivergencí jak poradenští pracovníci, tak studující na vysoké škole. Patří tam například způsoby oslovování, sdělování diagnózy, stigmatizace a další obtíže. V závěrečné části jsou shrnuta doporučení a možnosti, které mohou vysoké školy uplatnit při podpoře těchto studujících a návrhy, jakým směrem do budoucna rozvíjet poradenské a podpůrné služby, tak aby neurodivergentním studujícím co nejvíce pomohly překonat obtíže, s nimiž se musejí v prostředí vysokých škol vyrovnávat.

Klíčová slova: neurodiverzita, neurodivergence, vysokoškolští studující, poruchy autistického spektra, univerzitní podpora

Abstract: This article summarizes current foreign research, experiences, and opinions associated with neurodiversity and neurodivergent students. These terms are still relatively new in the Czech educational environment, so the text aims to inform a broader professional audience about current issues in this area. The article aims to define and explain the concepts of neurodiversity and neurodivergence, along with other related terms. It also addresses significant issues that counseling professionals and university students may face about neurodivergence, such as approaches to addressing students, disclosing diagnoses, stigma, and other challenges. The concluding section summarizes recommendations and strategies universities can implement to support these students effectively. It suggests directions for the future development of counseling and support services aimed at helping neurodivergent students overcome the challenges they have to deal with in the university environment.

Key words: neurodiversity, neurodivergence, university students, autism spectrum disorder, university support

Úvod

Koncepty **neurodiverzity** a neurodivergence³⁰ jsou v českém prostředí stále relativně novými pojmy, které se však postupně dostávají do povědomí. Často se stává, že sami studující přicházejí s tímto označením, protože je významně rozšířené na sociálních sítích a v online prostředí. V posledních letech se tyto termíny často objevují ve videích, na obrázcích nebo v názvech skupin. Nejčastěji se pojmy neurodiverzita a neurodivergence spojují s poruchami autistického spektra (v textu je využívána zkratka PAS)³¹, avšak zahrnují mnohem širší spektrum jedinců s různými obtížemi a silnými stránkami.

Příspěvek je určen především poradenským pracovníkům, kteří pracují na vysokých školách, ale i vyučujícím a všem ostatním, které toto téma zajímá. Cílem je nejprve definovat a vysvětlit koncepty neurodiverzity a neurodivergence a další s nimi související pojmy. Podle mého názoru je důležité nejen porozumět významu těchto slov, ale také filozofii a myšlenkám, které jsou s nimi spojené. Mnoho neurodivergentních studujících se s těmito koncepty může ztotožňovat, proto je relevantní se s nimi seznámit, například když se objeví v poradenském procesu.

Dále se text věnuje také způsobům oslovování, problematice sdělování diagnózy, stigmatizaci a dalším obtížím, které neurodivergentní studující mohou na vysoké škole řešit. Je zakončen návrhy, jak je možné neurodivergentní studující podpořit, které vycházejí ze zahraničních výzkumů a zkušeností a jsou doplněny o mé postřehy, které jsem nasbírala za přibližně deset let, kdy se věnuji podpoře a poradenské práci s klienty s poruchami autistického spektra, ADHD a dalšími neurovývojovými poruchami. Poslední tři roky se přitom zaměřuji na práci s vysokoškolskými studujícími³².

Vnímám jako klíčové, aby vysoké školy, vyučující, pracovníci poradenských center ale i další odborníci byli s paradigmatickým neurodiverzity obeznámeni. Také proto, že aktuálně nastavená podpora pro studující se specifickými studijními potřebami je pro neurodivergentní studující často nedostatečná a do budoucna bude nutné hledat pro ni vhodné úpravy.

Neurodiverzita a neurodivergence

Hnutí za neurodiverzitu (*neurodiversity movement*)³³ se začalo formovat koncem 90. let 20. století a zpočátku bylo úzce spojeno s poruchami autistického spektra (PAS), protože někteří lidé s PAS věřili, že patologizace a léčba jejich stavu není nutná a že jejich odlišnosti jsou přirozenou součástí lidské rozmanitosti. Tito jedinci proto nepovažují PAS za nemoc, ale za jiný způsob fungování, který přináší jak obtíže, tak výhody (Chapman, 2019; Chamak,

³⁰ V textu využívám termín neurodivergentní studující, jako zastřešující termín (více informací o terminologii je v kapitole Neurodiverzita a neurodivergence a Označení a jazyk), zároveň v souladu s aktuálním doporučením NIH v textu střídám oslovení identity-first a person-first.

³¹ I tento text vychází velmi často z výzkumů zaměřených na studující s PAS, protože se jedná v rámci neurodivergentního hnutí o aktuálně nejaktivnější skupinu, zároveň je však důležité, že neurodivergence zahrnuje mnoho dalších skupin a minorit.

³² Působila jsem na Karlově Univerzitě v Praze a nyní na České zemědělské univerzitě v Praze.

³³ Kromě hnutí za neurodiverzitu se objevuje tzv. hnutí za autistická práva (the autistic rights movement), které se objevilo jako reakce na převažující vnímání autismu v rámci patologického paradigmatu. (Walker & Raymaker, 2021)

2010). Že by autisté neměli být vnímáni pouze z medicínského hlediska upozorňuje například významný autistický aktivista a profesor psychologie Dr. Nick Walker, který čerpá nejen z akademických prací a teorií, ale také z vlastní zkušenosti.

Termín neurodiverzita jako první použila australská autorka Judy Singer, která ve své závěrečné práci popsala, že neurologické rozdíly tvoří novou kategorii, která by měla být zohledněna v rámci vnímání minoritních skupin a při politických rozhodnutích (Singer, 2017 in Araujo, Silva & Zanon, 2023). Základní myšlenkou teorie neurodiverzity je, že lidé se liší v mnoha ohledech, například v genderu či sexualitě, a je tedy přirozené, že existují i neurokognitivní odlišnosti. Tyto odlišnosti nejsou dány pouze fungováním mozku, ale zahrnují celou nervovou soustavu, včetně tělesných vjemů (Walker & Raymaker, 2021). Naše identity jsou složeny z mnoha vrstev, nejen kognitivní, ale i genderové, sexuální a dalších. Tyto identity se vzájemně prolínají a tvoří jedinečné osobnosti.

Koncept neurodiverzity reaguje na tradiční rozdělení, které označuje způsoby myšlení jako „normální“ a „mimo normu“ (Walker & Raymaker, 2021). Toto dělení dominuje v rámci medicínského pojetí, kde je možné určit odchylky od normy a ty jsou považovány za patologické a vyžadující léčbu (Chapman, 2019). Kritéria, která se stanoví například na základě testových hodnot, jsou do určité míry stanovena uměle a mohou vést k tomu, že přirozené neurologické variace jsou označeny za atypické a patologické. Nutnost vytvořit kritéria normality vzniká z různých důvodů, například proto že jeden typ je považován za „funkčnější“ či „snadnější pro interakci“ (Legault, Bourdon & Poirier, 2021). Cílem konceptu neurodiverzity je posun od dichotomie normální-nenormální k rozmanitosti kognitivních projevů a k tomu, že je vnímána jako přirozená.

Dalším důležitým termínem je neurodivergence, která zahrnuje jedince s PAS, ADHD, dyslexií a dalšími neurologickými odlišnostmi. Podobně jako neurodiverzita zdůrazňuje tento koncept, že výše uvedené diagnózy nejsou poruchou nebo onemocněním, ale jiným způsobem fungování mozku (Loy-Ashe, 2023). Termíny neurodiverzita a neurodivergence jsou někdy používány jako synonyma, což je však chybou, protože jejich význam je odlišný.

Zjednodušeně je možné říct, že všichni lidé jsou neurodiverzní, protože jejich způsob myšlení a vnímání se do určité míry liší. Jen část z nich je ale neurodivergentní. U neurodivergentních jedinců je odlišnost v myšlení a vnímání výrazně odlišnější od většiny, díky čemuž mohou mít neurodivergentní jedinci větší problémy v běžném fungování. Legaulta, Bourdona & Poiriera (2021) upozorňují, že neurodivergence má normativní povahu. Aby mohl být někdo označen za neurodivergentního, musí existovat skupina neurotypických jedinců (NT)³⁴, kteří mají styl kognitivního fungování odpovídající převládajícím sociálním normám.

Proč je důležité zabývat se koncepty neurodiverzity a neurodivergence? Například proto, že se ukazuje, že neurodivergence může mít významný dopad na jedince, což si často neurotypická většina nemusí uvědomovat. Někdy se v souvislosti s tím objevují termíny jako neurotypická privilegia (Walker, 2014) nebo kognitivní nespravedlnost (Legault, Bourdon & Poirier, 2021). Neurodivergentní lidé se často musí přizpůsobit většinovému kognitivnímu fungování, které pro ně nemusí být efektivní, znevýhodňuje je, ale je považováno za správné.

³⁴ Termín „neurotypický“ v literatuře označuje buď jedince, kteří nemají PAS (Attwood, 1998) nebo v rámci aktuálního neurodiverzního paradigmatu, se objevuje pojetí, že existuje určité spektrum se dvěma okraji: neurodivergentní a neurotypický. Podle toho, jak se jedinec přizpůsobuje normativním očekáváním daným společností je možné ho na tomto spektru umístit, může tak být více neurotypický nebo více neurodivergentní (Chapman & Botha, 2023)

Nedostatek porozumění se může objevit i u odborníků pracujících s neurodivergentními jedinci. Odborná literatura je často psaná experty „o nich“ (o klientech) a může docházet k šíření nepravdivých až škodlivých informací, například že lidé s PAS nemohou být empatičtí (Chapman & Botha, 2023). Z mé zkušenosti je při práci s neurodivergentními klienty klíčové odpoutat se od představy, co je „normální“, jak by měl jedinec fungovat a co by měl chtít.

Označení a jazyk

Je důležité zdůraznit, že lidé spadající do kategorie neurodivergentních tvoří velmi nehomogenní skupinu. Někteří se identifikují jako neurodivergentní a ztotožňují se s výše uvedenými koncepty, zatímco jiní vnímají své znevýhodnění jako poruchu, kterou je třeba léčit. Při komunikaci s každým jednotlivcem je důležité snažit se přizpůsobit se jeho/jejím preferencím, což se výrazně odráží v používaném jazyce.

V českém prostředí byl a stále je významný trend využívat tzv. *person first oslovení*, což znamená, že se nejprve hovoří o člověku (muži, ženě) a teprve potom se zmiňuje jeho diagnóza či znevýhodnění. Tento přístup aktuálně převládá.

Nicméně National Institutes of Health (NIH) v USA vydal doporučení s názvem „Writing Respectfully: Person-First and Identity-First Language“ (Jak psát s respektem: člověk na prvním místě a identita na prvním místě). V tomto dokumentu uvádí, že je vhodnější místo plošného využívání jednoho typu oslovení přizpůsobit se podle preferencí jednotlivců. Například komunity neslyšících preferují označení, které zdůrazňuje, že patří ke skupině neslyšících, což je pro ně důležitá součást jejich identity. Stejně tak někteří autisté považují jazyk upřednostňující identitu za vhodnější, protože je v souladu s konceptem neurodiverzity (Wooldridge, 2023).

Nelze jednoznačně určit, které označení a pojetí je správné. Zejména v prostředí lidí s PAS existuje mnoho rozporů a debat, někdy označovaných jako „autistické války“, které se týkají otázky, zda je autismus lékařskou diagnózou (tento názor často zastávají rodiče dětí s těžkou formou PAS), nebo přirozenou lidskou odlišností (tuto stranu zastávají nejčastěji sebeobhájci, kteří se snaží o zmírnění stigmatizace) (Stubbe, 2024).

I při pojmenování jednotlivých neurodivergentních stavů se mohou objevovat obtíže, protože někteří jedinci považují za problematické používat slova jako „porucha“ nebo „nemoc“. Například v ADHD komunitě se objevují návrhy, aby označení bylo pouze ADH (z čehož může vzniknout označení jedince jako ADHer) nebo přejmenování na „VAST“ (Variable Attention Stimulus Trait) (Hallowell & Ratey, 2021). Další možností je ASC – Autism Spectrum Condition (Rynkiewicz, Janas-Kozik, & Słopień, 2019).

Sdělování diagnózy a stigmatizace

Jedním z často diskutovaných témat mezi vysokoškolskými poradci a pedagogy je otázka studentů, kteří by mohli využít podpory v rámci statutu studenta se specifickými potřebami, ale z nějakého důvodu o ni nepožádají. Tento problém se často objevuje i v zahraniční literatuře, kde autoři zkoumají, proč neurodivergentní studenti nechtějí hovořit o svých obtížích a nepožádají o pomoc, na kterou mají nárok (Davis, Watts, & López, 2021).

Z vlastní poradenské praxe mohu říci, že jedním z častých důvodů je, že si tito studující často neuvědomují, že mají problém, který by mohl být diagnostikován. Ačkoli možná vědí, že se v některých oblastech liší od svých vrstevníků, díky nadprůměrné inteligenci často vyvinou různé strategie, jak se s těmito rozdíly vypořádat. Proto se nikdy nedostanou k odborné pomoci. Na vysoké škole však jejich zvládací mechanismy mohou začít selhávat nebo si začínou více uvědomovat svou odlišnost.

Mé zkušenosti potvrzují i výzkumy, podle kterých například až 50-60 % lidí s poruchou autistického spektra (PAS) nemá oficiální diagnózu (Lewis, 2017). Obzvláště problematická je diagnostika u autistických žen, které jsou často diagnostikovány později nebo vůbec. To může být způsobeno lepšími sociálními a komunikačními dovednostmi, ale i nedostatkem informací o projevech PAS u žen. Ženy navíc častěji maskují symptomy (Lockwood a kol., 2021). Často se také objevuje chybná diagnóza, protože autismus je stále vnímán jako diagnóza spojená převážně s muži. Nicméně se ukazuje, že autismus u žen má specifické projevy, zejména u žen s vyšším IQ, což jsou typicky studentky vysokých škol (Rynkiewicz, Janas-Kozik, & Słopień, 2019).

Studentky s PAS nebo ADHD často potřebují zvýšenou podporu, zejména po pozdní diagnóze, kdy se musí vyrovnat s přijetím své situace a hledáním nových způsobů zvládnání, zatímco současně čelí vysokým nárokům vysokoškolského studia. U žen s PAS se navíc častěji objevují další psychologické problémy, jako jsou úzkosti, tikové poruchy, deprese, sebevražedné tendence či poruchy příjmu potravy (Rynkiewicz, Janas-Kozik, & Słopień, 2019). Poradci na vysokých školách by měli být seznámeni s projevy PAS a ADHD u žen, aby je mohli případně odkázat na vhodnou pomoc nebo diagnostiku.

Jednou z překážek při získání statutu studenta se specifickými potřebami je ale samotná diagnostika. V České republice dospělí s PAS nebo ADHD často čelí nedostatku odborníků poskytujících diagnostiku, a čekací doby mohou být velmi dlouhé, někdy i v řádu let. Diagnostika je navíc někdy zpoplatněna a pro některé studenty je cena příliš vysoká. Včasná diagnostika je však zásadní, protože bez ní mohou studenti čelit zbytečným překážkám, které je mohou vést k předčasnému ukončení studia (Cage & Howes, 2020).

Dalším důvodem, proč studenti o svém stavu neinformují, je strach ze stigmatizace (Kuder & Accardo, 2018). Podle jedné studie (Tan a kol., 2024) se například na australských univerzitách často objevuje nedostatečné povědomí o autismu mezi pedagogy a zaměstnanci, což vede k šíření stereotypů a zpochybňování potřeb autistických studujících. Například studentům v pomáhajících profesích je doporučováno změnit obor, protože existuje představa, že autističtí lidé nejsou empatičtí. Zároveň mají studující pocit, že toto chování nemá žádné následky a že ho nemají, jak řešit

Tyto výsledky nejsou typické pouze pro studující z Austrálie, ale v rámci mých praktických zkušeností se objevují i v České republice, kde se také neurodivergentní studující setkávají s názory, že některé obory pro ně nejsou vhodné, že by neměli studovat na vysoké škole nebo s vyučujícími, kteří nejsou ochotní upravit svou výuku nebo způsoby zkoušení jejich potřebám. Je tak pochopitelné, že studenti mohou mít pocit, že zveřejnění jejich diagnózy je zbytečné a možná spíše kontraproduktivní.

Sdělení diagnózy je navíc spojeno s nutností sebeobhajoby a sebeprosazení. Od studentů se očekává, že kromě akademických nároků budou ještě obhajovat své potřeby, žádat o podporu a vzdělávat pedagogy o svých obtížích, což představuje další zátěž (Dexter a kol., 2022). Mnozí neurodivergentní studenti navíc zažili šikanu a viktimizaci již na základní

škole, což ovlivňuje jejich ochotu sdílet informace o své diagnóze (Goddard & Cook, 2022). Zkušenosti se šikanou také často vedou k tomu, že mají problém se postavit za sebe a své potřeby. Odborníci, kteří s nimi pracují, by se ideálně měli vzdělávat v trauma-informovaném přístupu³⁵ (Tan a kol., 2024).

Obtíže neurodivergentních studujících

Přestože se neurodivergentní studenti často nepovažují za znevýhodněné či postižené, mohou při snaze zapojit se do většinové, neurotypické společnosti narážet na problémy a nedorozumění. Vysokoškolští studenti musí mít obvykle velmi dobře rozvinuté exekutivní funkce³⁶, které jsou klíčové pro jejich akademický úspěch a výkon – nejen inteligence a pile rozhodují o jejich výsledcích (Ramos-Galarza a kol., 2020).

Pro neurodivergentní studenty jsou však exekutivní funkce často problematické, což je nutné zohlednit při práci s nimi. Například studenti s ADHD mají zhoršené exekutivní funkce přímo v důsledku své diagnózy a jsou popsány v rámci symptomatiky ADHD. Proto mohou potřebovat více pomoci při sestavování rozvrhů, plánování psaní závěrečných prací či vytváření nových režimů (Wischnewsky, Gallagher & Crandall, 2023).

V praxi se tak setkáváme s inteligentními studenty, kteří selhávají v rámci vysokoškolského systému – nikoli kvůli nedostatku znalostí nebo schopností, ale kvůli jiným obtížím. Bohužel někteří vyučující a další pracovníci VŠ jejich problémy často vnímají jako lenost nebo nedostatek motivace. Mnoho těchto studentů už někdy slyšelo, že by se „měli více snažit a neměli by problém“ (Wischnewsky, Gallagher & Crandall, 2023). I proto je zásadní zvyšovat povědomí o neurodiverzitě a možných projevech neurodivergence u studujících mezi pracovníky vysokých škol.

Jedním z klíčových období, kdy studující potřebují pomoc je začátek studia, protože může mít významný dopad na jejich další úspěch a spokojenost. Zorientovat se v málo strukturovaném, nepředvídatelném prostředí a administrativních záležitostech je pro neurodivergentní studenty většinou mnohem náročnější. Frustrace, úzkost a rezignace se mohou dostavit již v prvních měsících studia, což někdy vede k předčasnému ukončení. Poradenská pracoviště by měla zajistit, že jejich podpora je snadno dostupná a nepředstavuje další administrativní zátěž, která by studenty mohla odradit od vyhledání pomoci (Tan a kol., 2024).

Frustrace a úzkost na začátku studia se mohou prohloubit a přerůst v duševní obtíže, což je aktuálně vážný problém mezi všemi vysokoškolskými studenty. Neurodivergentní studenti se navíc potýkají s duševními problémy častěji než jejich neurotypičtí spolužáci. Odhady v rámci výzkumů a statistik jsou různé, například Davis, Watts a López (2021) uvádějí, že až 78,2 % studentů s PAS (poruchou autistického spektra) má přidruženu nějakou další duševní poruchu, nejčastěji úzkostnou či depresivní.

³⁵ Tello (2018) uvádí, že trauma informovaný přístup vytváří prostředí bezpečí a uzdravení, vychází z toho, že odborníci rozumí tomu, jak funguje trauma, že existuje mnoho lidí, kteří si traumatem prošlo a při práci s klienty se podle toho řídí, tak aby klientovi dále neublížovali.

³⁶ Exekutivní funkce jsou klíčové pro každodenní fungování jedinců, a především vysokoškolských studujících. Jedná se o soubor komplexních kognitivních schopností a seberegulačních mechanismů, které organizují a řídí naše myšlení, emoční reakce a chování. Zahrnují různé oblasti jako je aktivace, plánování, pozornost apod. (Parker a kol., 2011)

Není výjimkou, že studenti zahajují vysokoškolské studium ve stabilním psychickém stavu, ale nadměrný stres může způsobit zhoršení jejich duševního zdraví – to platí pro neurotypické i neurodivergentní studenty. Riziko zhoršení duševního stavu je vyšší u studujících s PAS, pokud se psychické problémy projevily už před nástupem na VŠ (Cage & Howes, 2020).

Tito studenti potřebují zvýšenou pozornost, protože ne vždy dokážou sami požádat o pomoc, nebo nevědí, kde ji hledat. Dostupná a efektivní podpora je zásadní nejen pro úspěšné dokončení studia, ale také proto, že studenti s PAS mají až devítinásobně vyšší riziko sebevraždy než neurotypičtí jedinci (Cusack a kol., 2016).

Duševní zdraví studentů je úzce spjato s jejich sociálním fungováním. Existuje mýtus, že lidé s PAS nemají zájem o vztahy a přátelství, což většinou není pravda. Lidé s PAS často touží po navázání smysluplných vztahů, ale kvůli komunikačním obtížím je pro ně socializace složitější. Až 70,8 % studentů s PAS má problémy se socializací (Davis, Watts & López, 2021).

Ačkoli studenti s PAS většinou netouží po velkém množství přátel a častých společenských akcích, chtějí navazovat hluboké a smysluplné vztahy. Při hledání přátelství však musejí překonávat překážky, jako jsou problémy v komunikaci nebo sensorická přecitlivělost, která jim často brání účastnit se společenských aktivit v hlučných a přelidněných prostředích jako jsou bary či hudební akce (Goddard & Cook, 2022).

Úspěšná socializace je klíčová pro úspěch i celkovou spokojenost všech studentů, včetně těch neurodivergentních. Studenti s PAS, kteří nejsou spokojeni se svým sociálním životem, často vykazují zhoršené duševní zdraví. Někteří se socializace obávají kvůli dřívějším zkušenostem se šikanou či sociálním vyloučením (Goddard & Cook, 2022). Proto je klíčové podporovat neurodivergentní studenty nejen v akademických úkolech (např. plánování a techniky efektivního učení), ale také věnovat pozornost jejich duševnímu zdraví a sociálnímu fungování, což jsou oblasti, které mají na jejich akademickou úspěšnost důležitý vliv.

Možnosti podpory na univerzitě

Obtíže, s nimiž se neurodivergentní studenti potýkají, jsou často velmi specifické, a ne vždy zapadají do existujících podpůrných opatření uvedených v metodickém materiálu MŠMT. Mezi tato opatření, označovaná jako servisní a organizační, patří například časová kompenzace, osobní asistence nebo přepisovatelský servis (MŠMT, 2024). Poradenská pracoviště a centra pro studenty se specifickými studijními potřebami tak často čelí problémům s poskytováním vhodných služeb těmto studentům.

Do budoucna by bylo vhodné upravit servisní a organizační opatření tak, aby lépe vyhovovala neurodivergentním studentům a poskytla jim potřebnou podporu. Na některých českých vysokých školách již vznikají specifické služby a nové metody, které podporují neurodivergentní studenty. Například Centrum podpory pro studenty se specifickými potřebami (2024) na Univerzitě Palackého nabízí studentům s PAS možnost rozvoje individuálních dovedností prostřednictvím přístupu Positive Behaviour Support, zatímco Mendelova univerzita v Brně (Poradenské centrum, n.d.) poskytuje terapii pomocí EEG biofeedbacku. To ukazuje na potřebu hledat nové funkční možnosti pomoci těmto studentům. Zahraniční výzkumy rovněž potvrzují nutnost rozšiřovat a individualizovat služby pro studenty s PAS a další neurodivergentní studenty (Davis, Watts & López, 2021).

Zásadním krokem je zvyšování povědomí o neurodivergentních studujících, jejich potřebách a specifikách mezi vyučujícími a zaměstnanci. Klíčové je také aby poradenští pracovníci, kteří těmto studentům pomáhají, byli dobře obeznámeni s obtížemi, s nimiž se neurodivergentní studenti potýkají (Goddard & Cook, 2022). Právě dostatečně informované okolí, proaktivní podpůrné služby a individuálně nastavené úpravy mohou být jednou z nejdůležitějších podmínek pro úspěšné studium neurodivergentních studentů (Scott & Sedgewick, 2021; Cage & Howes, 2020).

Univerzity by zároveň měly rozvíjet povědomí i mezi ostatními studujícími. Zatím neexistuje jeden všeobecně přijímaný způsob, jak by toho měly dosahovat, nicméně je vhodné snažit se o více edukace, rozpouštění stereotypů a celkově inkluzivní prostředí (Goddard & Cook, 2022). Někteří autoři také upozorňují, že v rámci vzdělávacích a informačních kampaní zaměřených na snížení stigmatizace by se měla věnovat například pozornost i specifickému chování spojenému s autismem, které může být rušivé či náročné. Cílem by mělo být, aby ostatní pochopili, že toto chování je často způsobeno obtížemi v komunikaci a věděli, jak jedincům s PAS vhodně pomoci (Gillespie-Lynch a kol., 2021).

Zvyšování povědomí a snižování stigmatizace je klíčové pro vytváření inkluzivního a přijímacího prostředí, které zvyšuje pocit sounáležitosti studentů s univerzitou. Je velmi důležité, aby se neurodivergentní studující cítili být součástí vysoké školy či univerzity, protože se často potýkají s tzv. imposter syndromem³⁷. Pomoci mohou nejen velké kampaně, ale i drobná gesta (tzv. microaffirmations), jako jsou individualizovaná podpora, pochvala či kompliment, které mohou významně zvýšit pocit sounáležitosti studentů s univerzitou (Tan a kol., 2024).

Důležité je také, aby podpůrné služby byly pro studenty snadno přístupné. Komplikované a zdoluhavé administrativní postupy mohou být pro ně natolik zvýšenou zátěží, že se mohou rozhodnout služby raději nevyužít, i když by jim pomohly (Cage & Howes, 2020). Je nutné, aby studenti věděli, kdo a s čím jim může pomoci, a aby tyto informace mohli bez problémů najít online. Někteří studující s PAS uvedli, že podpůrné služby pro ně byly paradoxně špatně dostupné a zmatené, a proces získání podpory označili jako skryté kurikulum (*hidden curriculum*) (Tan a kol., 2024).

Jasně nastavená a sepsaná pravidla jsou pro některé neurodivergentní studující velmi důležitá, například jak a kdy mohou studenti žádat o úpravy a prodloužení termínů (Sulik & Keys, 2014; Wischnewsky, Gallagher, & Crandall, 2023). Kromě prodloužení času však mohou vyučující ve výuce podpořit neurodivergentní studující i jinými způsoby, aniž by se jednalo o velké a náročné změny. Ideální je, pokud vyučující normalizují odlišnosti v učebních stylech a potřebách, podpoří možnost pohybu a individuálních přestávek a nezakazují studentům odhlučňující sluchátka, fidgetové hračky nebo možnost odejít do klidnějšího prostředí, pokud to potřebují. Vhodné jsou také chatovací a další online aplikace, díky nimž se mohou vyjádřit i méně extrovertní studenti (Wischnewsky, Gallagher, & Crandall, 2023). Dalšími možnými úpravami je zpřístupnění učebních materiálů předem a nahrávání přednášek (ideálně s automatickými titulky) (Tan a kol., 2024).

³⁷ Imposter syndrom je již poměrně rozšířený fenomén, který se často studuje v rámci oblasti vzdělávání, objevuje se u studujících na všech úrovních vzdělávacího systému, ale i u akademických pracovníků. Zahrnuje pocit, že jedinec si z různých důvodů nezaslouží být na vysoké škole a studovat, což často vede k tomu, že se nadměrně snaží dokázat sobě i okolí že tam patří, i tak se ale potýká s pocitem, že nezapadá a s pocitem zranitelnosti (Chapman, 2017).

Je logické, že podpora univerzit se primárně zaměřuje na akademickou oblast, nicméně akademické výkony studentů jsou nepochybně ovlivněny jejich osobními a sociálními problémy. U neurodivergentních a zejména autistických studentů je klíčové podpořit je také právě sociálně, protože tato oblast je zásadní pro jejich wellbeing. Tato pomoc může mít různé podoby, například mentoringové programy, kdy studenti dobrovolně pomáhají autistickým studentům zorientovat se na univerzitě a cítit se méně izolovaně (Goddard & Cook, 2022). Užitečné mohou být také spolky či skupiny pro neurodivergentní studenty.

Dalšími možnostmi jsou nácviky studijních a komunikačních dovedností, koučink nebo jiné peer programy (Petcu, Zhang & Li, 2021; Scott & Sedgewick, 2021). Například Peer program na Univerzitě Karlově je určen studentům s psychickými obtížemi, ale zahrnuje i studenty s poruchami autistického spektra. Tento typ podpory by se měl zaměřit na time management, sociální dovednosti, komunikaci, sebeobhajobu a orientaci v systému vysoké školy (Wischnewsky, Gallagher, & Crandall, 2023).

Pro poradenské pracovníky by také mohlo být užitečné, vytvořit programy zaměřené na přechod mezi střední a vysokou školou, které pomáhají studentům vytvořit si realistická očekávání a zvládnout změnu, protože toto období na začátku studia je klíčové pro další akademickou úspěšnost studenta (Cage & Howes, 2020). Je také vhodné, aby se studující prvních ročníků mohli účastnit seznamovacích a jiných akcí, kde nebude alkohol a kde nehrozí senzorické přehlcení (např. nadměrný hluk, světla a množství lidí) (Goddard & Cook, 2022).

V neposlední řadě je také vhodné věnovat pozornost celkovému prostředí univerzity, ve smyslu toho, zda je vhodné pro všechny studující. Neurodivergentní studenti často musí trávit čas v nehostinném a senzoricky zátěžovém prostředí. Vytvoření příjemného a přístupného prostoru (například ve formě tichých relaxačních místností) by jim velmi pomohlo (Tan a kol., 2024; Scott & Sedgewick, 2021). Problém pro ně často představují přeplněné haly a chodby, vysoká úroveň hluku nebo příliš jasná světla.

Závěr

Počet studentů na vysokých školách, kteří jsou označeni jako neurodivergentní, každým rokem stoupá a lze očekávat, že tento trend bude pokračovat. Na mnoha univerzitách tvoří největší a hlavní skupinu studentů se specifickými potřebami. Přesto však současná podpora pro tyto studenty není mnohdy dostatečná, jelikož existující opatření nejsou vždy na neurodivergentní studenty připravena.

Skutečný počet neurodivergentních studentů je pravděpodobně ještě vyšší, protože mnozí se rozhodnou svou diagnózu nesdělovat nebo o ní ani nevědí, protože nebyli nikdy oficiálně diagnostikováni. Mé zkušenosti ukazují, že zavedení screeningu zaměřeného na PAS nebo ADHD (a případně jiné obtíže) na vysokých školách může být velmi přínosné. Studenti tak mohou konzultovat své obtíže s odborníkem a získat rady, jak a kde vyhledat další pomoc. V praxi jsem se setkala s mnoha studujícími, kteří byli diagnostikováni se specifickou poruchou učení, autismem nebo ADHD až během vysokoškolského studia.

Neurodivergentní studenti mají určitou výhodu, protože jejich postižení/znevýhodnění často není viditelné na první pohled, a mohou si tak vybrat, zda svou diagnózu ostatním sdělí. Často však řeší dilema „vztah ceny a zisku“, porovnávají zisk z úprav a služeb pro studující se specifickými potřebami a risk z potencionálního vystavení se negativním stereotypům

a stigmatizaci. (Stein, 2013) Ve chvíli, kdy služby pro tyto studující často neodpovídají jejím potřebám, je pochopitelné, že si spíše zvolí variantu, že nebudou o svém znevýhodnění veřejně mluvit.

To však může vést k tomu, že zůstanou na své obtíže sami a při jejich zhoršení nebudou mít kolem sebe záchranou síť ve formě podpůrných a dalších opatření, která by mohli využít. Nicméně se ukazuje, že, velká část neurodivergentních studentů trpí také dalšími psychickými problémy, které mohou stres a nástup na vysokou školu zhoršit. Psychologické poradenství na univerzitách je proto klíčové a poradci by měli být obeznámeni s problematikou neurodivergence a s obtížemi, které tito studující řeší.

Aby se studenti nebáli mluvit o svých obtížích a hledat podporu, je nutné, aby univerzity vytvářely bezpečné a inkluzivní prostředí a bojovaly proti stigmatizaci. Je třeba informovat, vzdělávat a diskutovat nejen s vyučujícími a zaměstnanci, ale i se všemi studenty. Zdravé sociální prostředí a dostatek sociální podpory jsou důležitými faktory, které pomáhají všem studentům zvládat stres a zlepšují jejich psychické zdraví (Ye et al., 2020).

Pro neurodivergentní studenty je získání sociální podpory často náročnější a univerzity by jim v tomto směru měly ideálně pomoci. Významně mohou těžit z různých organizovaných programů pomoci mezi studujícími (mentoring, peer programy apod.), z podpůrných skupin (na Univerzitě Karlově například funguje Podpůrná skupina pro rozvoj sociálních a vztahových kompetencí), ze studentský spolků nebo z dalších aktivit, kde se v bezpečném a klidném prostředí mohou seznámit.

Je také důležité seznámit se s paradigmatem neurodiverzity a neurodivergence, které nevnímá výše zmíněné stavy jako onemocnění, které je třeba léčit, ale jako přirozenou lidskou odlišnost. Medicínský přístup často opomíjí silné stránky neurodivergentních jedinců. Podle Wischnewského, Gallaghery a Crandalla (2023) mezi ně však patří například kreativita, vysoká inteligence, hyperfokus, rozpoznávání vzorců, prostorová představivost, upřímnost, velmi dobrá paměť, empatie a analytické schopnosti. Z mých zkušeností vím, že tito studenti mohou být velkým přínosem pro akademickou obec, pokud dostanou vhodnou podporu a pochopení.

Literatura

- Araujo, A. G. R., Silva, M. A. D., & Zanon, R. B. (2023). AUTISM, NEURODIVERSITY AND STIGMA: POLITICAL AND INCLUSIVE PERSPECTIVES. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. London, England: Jessica Kingsley.
- Cage, E., & Howes, J. (2020). Dropping out and moving on: A qualitative study of autistic people's experiences of university. *Autism*, 24(7), 136236132091875. <https://doi.org/10.1177/1362361320918750>
- Centrum podpory studentů se specifickými potřebami (2024). *Studenti s poruchou autistického spektra*. Získáno z: <https://cps.upol.cz/pro-studenty/autisticke-spektrum/>
- Cusack, J., Shaw, S., Spiers, J., & Sterry, R. (2016). *Personal tragedies, public crisis: The urgent need for a national response to early death in autism*. Autistica. <https://www.autistica.org.uk/downloads/files/Personal-tragedies-public-crisis-ONLINE.pdf>
- Davis, M. T., Watts, G. W., & López, E. J. (2021). A systematic review of firsthand experiences

- and supports for students with autism spectrum disorder in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 84, 101769. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101769>
- Dexter, S., Umagami, K., Quinnell, S., Surrey, A., & Crane, L. (2022). Towards 'a level playing field': A participatory study of autistic university students' experiences with academic support in England. *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10158258>
- Gillespie-Lynch, K., Daou, N., Obeid, R., Reardon, S., Khan, S., & Goldknopf, E. J. (2021). What contributes to stigma towards autistic university students and students with other diagnoses? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 459-475.
- Goddard, H., & Cook, A. (2021). "I spent most of freshers in my room"—a qualitative study of the social experiences of university students on the autistic spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(6). <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05125-2>
- Hallowell, E., & Ratey, J., (2021). *ADHD needs a better name. We have one. ADDitude*. Získáno z: <https://www.additudemag.com/attention-deficit-disorder-vast/>.
- Chamak, B. (2010). Autisme, handicap et mouvements sociaux. *Alter European Journal of Disability Research*, 4(2), 103-115.
- Chapman, A. (2017). Using the assessment process to overcome Imposter Syndrome in mature students. *Journal of further and higher education*, 41(2), 112-119.
- Chapman, R. (2019). Neurodiversity theory and its discontents: Autism, schizophrenia, and the social model of disability. *The Bloomsbury companion to philosophy of psychiatry*, 371.
- Kuder, S. J., & Accardo, A. (2018). What works for college students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 722-731. Legault, Bourdon & Poirier (2021)
- Lewis, L. F. (2017). A mixed methods study of barriers to formal diagnosis of autism spectrum disorder in adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2410-2424. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3168->
- Lockwood E. G., Milner, V., Spain, D., Happé, F., & Colvert, E. (2021). Barriers to autism spectrum disorder diagnosis for young women and girls: A systematic review. *Review journal of autism and developmental disorders*, 8(4), 454-470.
- Loy-Ashe, T. (2023). Neurodivergence is also an LGBTQ+ topic: Making space for "neuroqueering" in the outdoors. In *Parks Stewardship Forum* (Vol. 39, No. 2).
- MŠMT (2024). *Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2024*. Č. j. MSMT-999/2024-2
- Parker, D. R., Hoffman, S. F., Sawilowsky, S., & Rolands, L. (2011). An Examination of the Effects of ADHD Coaching on University Students' Executive Functioning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(2), 115-132.
- Poradenské centrum (n.d.). *Podpora studentů se specifickými potřebami* Získáno z: <https://icv.mendelu.cz/pcentrum/podpora-uchazecu-a-studentu-se-specifickymi-potrebami/studenti-se-specifickymi-potrebami/>
- Ramos-Galarza, C., Acosta-Rodas, P., Bolaños-Pasquel, M., & Lepe-Martínez, N. (2020). The role of executive functions in academic performance and behaviour of university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(3), 444-455.
- Rynkiewicz, A., Janas-Kozik, M., & Słopień, A. (2019). Girls and women with autism. *Psychiatr Pol*, 53(4), 737-752.
- Scott, M., & Sedgewick, F. (2021). "I have more control over my life": A qualitative exploration

- of challenges, opportunities, and support needs among autistic university students. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6, <https://doi.org/10.1177/23969415211010419>.
- Stein, K. F. (2013). DSS and accommodations in higher education: Perceptions of students with psychological disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(2), 145-161.
- Stubbe, D. E. (2024). Autism Self-Advocacy: Engaging Neurodiverse Patients in Their Care. *FOCUS*, 22(2), 189-193.
- Tan, D. W., Rabuka, M., Haar, T., & Pellicano, E. (2024). 'It's a symbolic violence': Autistic people's experiences of discrimination at universities in Australia. *Autism*, 28(6), 1344-1356.
- Tello (2018). *Trauma-informed care: What it is, and why it's important*. Získáno z: <https://www.health.harvard.edu/blog/trauma-informed-care-what-it-is-and-why-its-important-2018101613562>
- Walker, N., & Raymaker, D. M. (2021). Toward a neuroqueer future: An interview with Nick Walker. *Autism in Adulthood*, 3(1), 5-10.
- Wischnewsky, L. A., Gallagher, S., & Crandall, S. (2023). What Every Educator Needs to Know about Neurodivergence. *Practitioner to Practitioner*, 12(2), 9-13.
- Wooldridge (2023) *Writing Respectfully: Person-First and Identity-First Language*. Získáno z: <https://www.nih.gov/about-nih/what-we-do/science-health-public-trust/perspectives/writing-respectfully-person-first-identity-first-language>
- Ye, Z., Yang, X., Zeng, C., Wang, Y., Shen, Z., Li, X., & Lin, D. (2020). Resilience, social support, and coping as mediators between COVID-19 related stressful experiences and acute stress disorder among college students in China. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(4), 1074-1094.

Mgr. Anna Vozková Ph.D.

Institut vzdělávání a poradenství, Česká zemědělská univerzita v Praze
vozкова@ivp.czu.cz

Aktuální výzvy funkční diagnostiky u studentů s psychickými potížemi na Univerzitě Karlově

Current challenges of functional diagnostics in students with mental health problems at Charles University

Pavla Presslerová

Abstrakt: Příspěvek se věnuje vybraným otázkám procesu funkční diagnostiky studujících s psychickými potížemi na Univerzitě Karlově, vychází se zkušenosti poskytovatelky funkční diagnostiky v Akademické poradně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Reflektuje samotný proces funkční diagnostiky, možné překážky, obavy, očekávání i dilematické fenomény. Příspěvek se také zamýšlí nad krizovými či citlivými otázkami při práci se studujícími s psychickými potížemi, jejich studijními trajektoriemi, možnostmi využití dalších poradenských služeb pro jejich podporu a také snížení rizika předčasného ukončení studia.

Klíčová slova: akademická poradna; funkční diagnostika; poradenství; studenti s psychickými potížemi

Abstract: The article deals with selected issues of the process of functional diagnostics of students with psychological problems at Charles University, based on the experience of a provider of functional diagnostics at the Academic Counseling Center of the Faculty of Education of Charles University. It reflects on the process of functional diagnostics itself, possible obstacles, fears, expectations and dilemmatic phenomena. The article also considers crisis or sensitive issues when working with students with psychological problems, their study trajectories, the possibilities of using other counseling services to support them, and also reducing the risk of drop out.

Key words: Academic counseling centre; functional diagnostics, counseling; students with mental health problems

Úvod

Vysokoškolské studium je pro mnohé studenty velmi náročné, a to nejen akademicky, ale i psychicky. Dlouhodobý tlak na výkon, očekávání ze strany rodiny a společnosti, nenaplněná očekávání, nespokojenost ve studiu a široké spektrum osobních životních výzev mohou vést k psychickým potížím, které ovlivňují schopnost studentů úspěšně dokončit vysokoškolské studium. Studium na vysoké škole může představovat jednak spouštěč psychických potíží u mladých dospělých, kteří doposud nebyli v psychologické či psychiatrické péči, ale také znovu destabilizovat ty studenty, kteří již své předchozí psychické potíže měli tzv. v remisi,

bez akutních potíží (Eisenberg et al., 2007; Jeffries & Salzer, 2021; Kitzrow, 2003). Nesmíme také zapomínat na skupinu studujících, u kterých mají psychické potíže podklad ne primárně související se studiem na univerzitě, ale za ohrožením jejich psychického zdraví stojí jiný zdroj (trauma, vztahy, sebepojetí, identita, krizové situace...).

Cílem tohoto příspěvku je identifikovat aktuální výzvy, dilematické otázky i příklady dobré praxe v oblasti podpory studentů s psychickými potížemi, kteří projeví zájem o podporu ze strany vysoké školy. Jednou z možností této podpory je možnost registrace studenta jako studenta se specifickými potřebami. Vysoké školy mají dle Zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. povinnost poskytovat informační a poradenské služby. A podpora studentů se specifickými potřebami do této povinnosti plně zapadá. Ukazuje se, ale že studující s psychickými potížemi vnímají mnohé překážky a ambivalence, aby si o pomoc řekli. Na druhou stranu se poradenští pracovníci v akademických poradnách mohou setkávat se zakázkami a přáními studentů, které nemohou naplnit. Evidence-based přístupy k podpůrným opatřením zdůrazňují význam individualizované podpory (Weiner, 1999), proto je bezesporu klíčové, aby i proces funkční diagnostiky byl opravdu s ohledem na konkrétní potíže studenta a jeho studovaný obor i stádium studia. Nesmíme zapomenout zmínit fakt, že počet evidovaných studentů se specifickými potřebami na Univerzitě Karlově má také narůstající charakter, např. k 31.10. 2023 (datum, kdy rektorát univerzity vyhodnocuje a zpracovává počty evidovaných studujících) bylo na všech fakultách UK evidováno celkem 1383 studujících se specifickými potřebami, z tohoto počtu 688 jich bylo v kategorii F (studující s psychickými potížemi, narušenou komunikační schopnost či chronickým somatickým onemocněním). Přesné počty evidovaných studentů během akademického roku pochopitelně kolísají, funkční diagnostiku je možné provádět během celého roku a taktéž někteří studenti studium zdárně dokončí, předčasně ukončí či přeruší. Počet studentů může také ovlivnit skutečnost, že někteří studenti mohou být evidováni ve více kategoriích, jejich specifické potřeby mají kombinovaný charakter.

Na širší kontext poradenské práce, s akcentem na proces funkční diagnostiky u studujících s psychickými potížemi nahlíží následující text. Jeho cílem je reflektovat potřeby studentů s psychickými potížemi a ukotvit je do formulovaných a nastavených podpůrných nástrojů podpory ze strany vysoké školy. Text přináší zkušenost poskytovatelky funkční diagnostiky na Univerzitě Karlově. Konkrétně se jedná o Akademickou poradnu Pedagogické fakulty, ale funkční diagnostiku nabízíme pro studenty všech fakult Univerzity Karlovy. Příspěvek má povahu sdělení z poradenské praxe, neopírá se o hlubší analýzu datového materiálu, nemá ambici empirické studie.

Proces funkční diagnostiky

Aby studující mohli využívat poradenských služeb Univerzity Karlovy a podpůrných opatření dle metodiky MŠMT, je nutné, aby doložili tři důležité dokumenty. Jednak je to lékařská či psychologická zpráva, potvrzující psychické potíže studenta. Tato zpráva by měla být aktuální, ne starší dvou let. Druhým dokumentem je posudek funkční diagnostiky. Ten mohou vystavit pověřením odborní pracovníci poradenské podpory na základě podrobného rozhovoru se studentem. Jedná se o odborné posouzení praktického funkčního dopadu zdravotního postižení, jiných specifických potřeb či stavu na činnosti související se studiem konkrétního studijního programu. A posledním nezbytně nutným dokumentem je podepsání informovaného souhla-

su se zařazením, registrací mezi studenty se specifickými potřebami. Samotnou registraci provádí studijní oddělení, často v součinnosti s fakultními koordinátory podpory studujících se specifickými potřebami. I přes to, že tento postup se snažíme v rámci fakulty i univerzity jako celku zveřejňovat na různých místech a přehledně, stává se, že studující s psychickými potížemi mají potíže se v tomto procesu orientovat. Jiní zase přiznávají, že se domnívali, že jejich potíže do tohoto systému podpory studentů se specifickými potřebami nepatří, že se to týká jen studentů s nějakým sensorickým handicapem či s tělesným znevýhodněním. Studenti s psychickými potížemi jsou zařazeni do kategorie F – jedná se o společnou kategorii studentů se specifickými potřebami, kteří mají narušenou komunikační schopnost, chronické somatické onemocnění nebo psychické potíže. Pro přehlednost je nutné dodat, že zde nehovoříme o studentech s poruchami autistického spektra či o studentech se specifickými poruchami učení. Tyto dvě skupiny studentů mají samostatné evidované kategorie a nastavení podpůrných opatření (blíže Kucharská & Janyšková, 2022).

Během rozhovoru se studentem mapujeme jeho studijní trajektorii, vnímané překážky a náročné situace, dosavadní akademické výkony, ale i očekávání od procesu funkční diagnostiky. Následně se snažíme nastavit takové modifikace studia, které se netýkají pouze samotných atestů (zápočtů, zkoušek), ale i organizace studia, podporu v oblasti poskytování studijních materiálů, komunikace s vyučujícími či řešení absencí, vždy s ohledem na akreditaci daného studijního oboru. Posudek také nabízí možnost čerpání konkrétních poradenských služeb, buď fakultních nebo centrálních, celouniverzitních (na UK konkrétně Centrum Carolina).

Posudek má být srozumitelný i pro vyučující. Měli by z něj poznat, jak k danému studentovi přistupovat, jaká podpůrná opatření mu mohou nabídnout, kde lze očekávat nějaké náročné situace. V neposlední řadě by i oni měli mít informaci, na koho se mohou obrátit, pokud během výuky, komunikace se studentem či při zkoušení narazí na nějaké překážky či situace, které v posudku explicitně nejsou komentovány či formulovány.

Je důležité podotknout, že posudek funkční diagnostiky má platnost od vystavení po celou dobu studia, je proto důležité předjímat i situace, studijní nároky nejen na aktuální semestr studia, ale až do státních závěrečných zkoušek. Studenty ale vždy informujeme, že je možné posudek revidovat, upravit, pokud se jejich zdravotní stav změní nebo nastanou nějaké nové okolnosti. V rámci procesu funkční diagnostiky jsou studenti také podrobně edukováni o fungování nastavených modifikací studia. Je to vždy student, kdo musí být aktivní a o danou modifikaci vyučujícího či garanta kurzu včas požádat. V rámci poradenské praxe se nám osvědčilo, aby student po absolvování funkční diagnostiky kontaktoval fakultní referentku/ta pro oblast specifických potřeb uchazečů a studentů a domluvil se na vhodném postupu. Jako další krok doporučujeme emailovou formou kontaktovat všechny vyučující studenta v daném semestru, aby měli povědomí, že v jejich kurzu je student, který bude pravděpodobně během semestru či pak ve zkouškovém období potřebovat nějaké modifikace.

Psychické potíže u studentů vysokých škol mohou zahrnovat širokou škálu problémů, jako jsou depresivní poruchy, úzkostné poruchy, bipolární porucha, poruchy příjmu potravy, poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD), i poruchy osobnosti (Eisenberg et al., 2009, Joseph, 2023). Podle některých studií trpí přibližně 30 % studentů nějakou formou psychických potíží během svého studia (Lipson & Eisenberg, 2018; Storrie et al., 2010). Tyto potíže mohou mít významný dopad na akademické výkony, sociální interakce a celkovou kvalitu života těchto jedinců.

Vybrané důsledky psychických potíží na vysokoškolské studium očima žadatelů o funkční diagnostiku

Psychické potíže mohou mít různé důsledky na schopnost studentů se efektivně učit, zvládat akademické výzvy, ale i samotnou docházku na výuku a další studijní povinnosti. Může se tak zhoršit jejich akademický výsledek a ve svém důsledku se jedná o skupinu studujících, která je zvýšeně ohrožená předčasným odchodem ze studia. V rámci rozhovorů se studujícími, kteří požádali o funkční diagnostiku na našem pracovišti, se často ukazují tyto důsledky či citlivá místa:

1. Špatná organizovanost a rozvržení studijních povinností

Dobré a efektivní nastavení priorit i rozdělení studijního období na několik dílčích částí se splnitelně nastaveným cílem může výrazně snížit akademický tlak a zvýšit pocit kontroly (Jeffries & Salzer, 2021; Stein, 2012). Studující s psychickými potížemi mají často velmi kolísavý výkon, jsou období, kdy jsou schopni pracovat efektivně, dodržet termíny, rozvrhnout si zátěž přijatelně, ale tato období bývají střídána obdobími, kdy je jejich celkový stav zhoršen. Někdy je až inhibován a studijní úkoly a povinnosti odkládají mají pocit přesycenosti a nekončícího seznamu úkolů a ve svém důsledku nejsou schopni je splnit v požadovaném čase a kvalitě.

2. Neschopnost docházky na výuku s evidovanou docházkou

Charakter některých psychických potíží také velmi úzce souvisí i se samotnou schopností přímé prezenční výuky. Vliv medikace či aktuální destabilizace psychického stavu, zvláště v situaci depresivně-úzkostných stavů může často způsobit, že docházka na výuku (zvláště na semináře, cvičení, praktika, praxe a jiné formy výuky, kde se eviduje docházka) může mít podobu nepravidelnosti či absence většího podílu, než je garantem kurzu či vyučujícím povolené. Důsledky jsou evidentní, chybějící studijní povinnost, nesplněné podmínky, často i nutnost zapsat si kurz znovu. Pokud je kurz prerekvizitou pro další kurzy, komplikace nastávají i v dalších následných kurzech.

3. Snížená schopnost koncentrace

Studující mohou mít potíže s udržením pozornosti ve výuce, ale i při práci se studijními materiály, četbou či vypracováváním různých dílčích úkolů. Časová příprava se prodlužuje, studující ji vnímá jako neefektivní. Oslabená koncentrability pozornosti může vést k nekvalitním poznámkám z výuky, špatné orientaci v učivu, ale i v organizačních záležitostech.

4. Pokles motivace

Některé symptomy psychických potíží mohou vést k poklesu volných vlastností a snížené motivaci ke studiu, pochybnostem o správnosti volby studijního zaměření či samotného obsahu studia. Pocity viny, snížená sebedůvěra pak často následují a mohou začít dominovat myšlenky na ukončení/přerušeni studia.

5. Neúnosná zátěž během zkouškového období

Studující často popisují, že zkouškové období vnímají jako etapu s nejvyšší mírou zátěže. Tento bod velmi souvisí s kombinací předchozích bodů. Studenti prožívají vysokou míru stresu, že nejsou dostatečně výkonní, špatně odhadnou čas potřebný na přípravu na jednotlivé atesty, pracují chaoticky, intenzivní učení se střídají s prokrastinací. Zmiňují narušenou životosprávu i biorytmus, což opět v jejich situaci působí jako spouštěč destabilizace psychického stavu.

6. Úzkost ve zkouškové situaci

Pokud se již studenti na zkoušku či zápočet dostaví, frekventovaně popisují až neúnosnou míru úzkosti v samotné zkouškové situaci. Někdy se to týká i písemné formy atestování, kdy je studující až paralyzován a není schopen se písemnou formou kvalitně vyjádřit. Má pocit, že nedokáže formulovat odpověď na papír nebo při testu koncipovaném jako volba z několika distraktorů, je pro něj velmi vyčerpávající definitivně označit správnou odpověď. Výrazně frekventovaněji však studující popisují spíše úzkosti, trému u ústní formy atestů. Cítí se nekompetentně v sociální interakci s vyučujícím, obtížně hledají adekvátní verbální odpověď, jejich kognitivní schopnosti, pružnost myšlení, pohotovost reakcí i schopnost vybavit si z paměti jsou narušené. Proto také přiznávají, že se z takových forem zkoušky častěji odhlašují, mění termíny či jsou dokonce úspěšní až na několikátý pokus.

7. Strach komunikovat s vyučujícími o svých problémech

Obavy se stigmatizace, předchozí negativní zkušenost studentů s komunikací s autoritami vyučujících, strach z odmítnutí i celkové oslabené sociální dovednosti mohou ukazovat na tuto problematickou oblast. Studující s psychickými potížemi poměrně často popisují, že dlouho odkládali kontaktovat vyučujícího, několikrát mazali email nebo se po několika přednáškách odhodlávali, že vyučujícího po skončení přednášky osloví. Přiznat nějaké problémy a požádat o pomoc či hledání nějakého individuálního řešení jejich situace se u nich mnohdy ukázalo jako nepřekonatelné, zvláště v situaci, kdy třeba ani nevěděli, že mohou být evidováni jako studenti se specifickými potížemi.

8. Sociální izolace

Studenti mohou mít tendenci se stahovat od svých vrstevníků, což může vést k prohlubujícím se psychosociálním problémům. Nepravidelnost docházky, narušená komunikační schopnost, u některých i prodlužování studia a tím pádem změna spolužáků jsou faktory, které u části studentů s psychickými potížemi vedou k pocitům izolovanosti, osamělosti v akademickém prostředí, pocitům méněcennosti.

9. Dilema přerušení/ukončení studia či status studenta se specifickými potřebami

Tento aspekt během rozhovorů se studenty vnímáme také jako palčivý. I přes zlepšení povědomí studujících o možnostech podpory ze strany univerzity studenti s psychickými potížemi nepřicházejí na naše pracoviště vždy na začátku studia, často se snaží studovat bez evidence a někteří se na nás obrátí až v situaci, kdy jim hrozí například ukončení studia nebo prodlužují studium o několik let. Někteří se také přicházejí poradit, zda by v jejich situaci nebylo lepší, kdyby studium přerušili a vrátili se k němu až se jejich psychický stavlepší. To ale v situaci chronických psychických poruch nemusí být v relativně krátkém čase. Proto i tyto otázky bývají součástí procesu funkční diagnostiky.

Možnosti modifikací studia a dalších nástrojů podpory pro studující s psychickými potížemi

Posudek funkční diagnostiky formuluje individuální a personalizované nástroje podpory pro studující s ohledem na jejich konkrétní projevy psychických potíží a také s ohledem na specifika jejich studijního oboru. Zde krátce představíme nejčastější nástroje a modifikace.

1. Časová kompenzace

Jedná se o časové navýšení na jednotlivé atesty – časové navýšení je o 25–100 %. Tato

modifikace patří mezi nejčastěji využívané. Jedná se jak o navýšení času u písemného testu, tak u písemné přípravy na ústní zkoušku. Někdy je potřeba časovou kompenzaci nastavit i pro samotné ústní zkoušení. Zde je důležité, aby žádost o časovou kompenzaci studující komunikoval vyučujícím s dostatečným časovým předstihem.

2. Modifikace atestu

Možnost změny písemného atestu na ústní a naopak. Pro některé studující může být jedna z forem atestování vysoce zátěžová. Je v zájmu studenta, aby zvyšoval svou resilienci vůči zátěži, zároveň má ale možnost požádat o změnu formy atestu. Tato situace se ale netýká státních závěrečných zkoušek, ty mají své definované podmínky. Zde v rámci poradenské praxe někdy musíme představy studentů korigovat. V jejich situaci představují státní závěrečné zkoušky extrémní zátěž a někdy žádají o změnu komise, rozdělení na více dnů či změnu na písemnou podobu. Těmto požadavkům nelze vyhovět. Zde směřujeme studenty na psychologickou poradenskou podporu, nácviky studijních strategií či jiné poradenské služby, které jim může univerzita nabídnout.

3. Režimová opatření

Mezi nejčasnější režimová opatření patří zvýšená tolerance nepřítomnosti ve výuce s evidovanou docházkou. Zde platí, že opět musí být student aktivní v tom smyslu, aby si dohodl s vyučujícím kompenzaci své nepřítomnosti. Další možností je individuální modifikace semestrálního úkolu, posunutí termínu odevzdání dílčích úkolů. Vždy ale po dohodě s vyučujícím, případně s garantem kurzu.

4. Individuální studijní plán

Individuální studijní plán může studujícím pomoci s individuálním rozvržením studijní zátěže, např. formou umožnění atestování i mimo standardní zkušební období, stanovení individuálního termínu zkoušky apod. Někdy mají studenti s psychickými potížemi rozložený ročník. Zde opět doporučujeme studujícím úzkou spolupráci s fakultními referenty pro oblast specifických potřeb.

5. Studijní asistence

Tato služba má několik podob, nejčastěji je využívána ze strany jiného studenta, který evidovanému studentovi pomáhá se zápisky, mohou se společně učit, pomáhá mu v organizačních záležitostech. Podobnou službou, která se za poslední dva roky na UK rozvíjí, je peer program. Cílem peer programu je usnadnění studia těm, kteří tápou ve studijním prostředí či hledají podporu vrstevníka, jakož i posílení kolegiality mezi studujícími. Spolupráce je založena na sdílení studijních zkušeností, naslouchání, motivujících rozhovorech a emocionální podpoře. Většinou jsou peer studenty studenti pomáhajících oborů (psychologie, speciální pedagogika, sociální práce apod.).

6. Poradenské služby

V rámci procesu funkční diagnostiky se studenty nastavujeme také vhodné poradenské služby, které by mu mohli pomoci úspěšně dokončit studium. Tato oblast představuje také jisté aktuální výzvy, někteří studující by potřebovali intenzivnější psychiatrické či psychoterapeutické služby dlouhodobějšího charakteru, což jim ale akademická poradenská pracoviště nabídnout ze své podstaty nemohou. Poradenské služby Univerzity Karlovy se stále vyvíjejí a reagují na potřeby studujících, v posledních letech obecně evidujeme významný nárůst žádostí ze strany studujících. Zde se situace liší dle fakult, některé mají vlastní psychologickou poradnu, jiné mají smlouvu s některou z fakultních poraden a jiné odkazují na centrální poradny Centra Carolinum.

Závěr

Funkční diagnostika studentů s psychickými potížemi je klíčová pro zajištění adekvátní podpory a intervencí ze strany univerzity. Je však důležité, aby se studující na poskytovatele funkční diagnostiky obrátili co nejdříve po zahájení studia či po zjištění psychických problémů. Naším cílem je eliminovat žádosti studentů až v situaci, kdy se schyluje k ukončení studia. Aktuální výzvy vnímáme ve zvyšování povědomí o situaci studentů s psychickými potížemi i mezi a vyučujícími, snaha o balancování někdy nerealistických představ o znění posudku funkční diagnostiky, až po strach ze stigmatizace. Často má tento diagnostický krok pro studenty i terapeutický účinek – dostává se úleva, pocit kompetence a kontroly nad svým životem, podpoří se jejich motivace a aktivizace. Důležitost psychického zdraví v akademickém prostředí nelze podceňovat; podpora a porozumění ze strany akademických institucí mohou významně přispět ke zlepšení životní kvality studentů a jejich akademických úspěchů.

Literatura

- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety, and Suicidality among University Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.
- Jeffries, V., & Salzer, M. (2021). Mental health symptoms and academic achievement factors. *Journal of American College Health*, 69(1), 103-110. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1865377>.
- Joseph, M. V. (2023). The Impact of Mental Health on Academic Performance: A Comprehensive Examination. *Journal of Mental Health Issues and Behavior*, 3(06), 1-10. <https://doi.org/10.55529/jmhib.36.1.10>
- Kitzrow, M. A. (2003). The Challenge of Retaining Students Who Drop Out: A Longitudinal Study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(3), 245-262.
- Kucharská, A., & Janyšková, K. (2022). Poradenské služby na vysokých školách s důrazem na Karlovu Univerzitu a Pedagogickou fakultu. *Vysokoškolské poradenství-aktuální výzvy a trendy*, 9-28. https://pages.pedf.cuni.cz/vsporadenstvi/files/2023/02/Vysokoskolskeporadenstvi_sbornik_FINAL-1.pdf#page=9.
- Lipson, S. K., & Eisenberg D. (2018). Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: Results from the healthy minds study. *Journal of Mental Health*, 27(3), 205-214. <https://dx.doi.org/10.1080/09638237.2017.1417567>.
- Stein, K. F. (2012). Experiences of selected emerging adults with emotional or behavioral difficulties in higher education. *Career Development for Exceptional Individuals*, 35(3). <https://doi.org/10.1177/0885728812438940> .
- Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A systematic review: A stress management intervention for university students. *Journal of Educational Psychology*, 28(2), 170-182.
- Weiner, E. (1999). The meaning of education for university students with a psychiatric disability: A grounded theory analysis. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 22(4), 403-409.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (2024). https://ppropo.mpsv.cz/zakon_111_1998

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Akademická poradna, Spálená 10, Praha 1
pavla.presslerova@pedf.cuni.cz

Screening AWE u žen s PAS

Screening AWE in women with ASD

Hana Sotáková

Abstrakt: Příspěvek představuje nový screeningový nástroj pro ženy s poruchou autistického spektra a reflektuje první zkušenosti s jeho využitím u studentek vysokých škol. Screening poruch autistického spektra v dospělosti je stále více diskutovaným tématem zejména u žen s lehčí symptomatikou, které dokáží projevy poruchy do určité míry kompenzovat, tudíž u nich dochází k pozdní diagnostice. Poradenská centra při vysokých školách v současnosti využívají různé screeningové nástroje, čelí však problémům se specifiky u klientů a klientek, u nichž se setkáváme s kompenzací na bázi „maskování“. Reflektovaný nástroj vychází z AQ testu, hojně využívaného i v České republice, který obohacuje právě o aspekty spojené se specifickými projevy u žen.

Klíčová slova: Poruchy autistického spektra; screening; AQ test; AWE screening; maskování

Abstract: The paper presents a new screening tool for women with autism spectrum disorder and reflects the first experiences with its use among university students in the Czech Republic. Screening for autism spectrum disorders in adulthood is an increasingly discussed topic, especially for women with milder symptoms who are able to compensate for the manifestations of the disorder to a certain extent, which is why they are diagnosed late. Counselling centres at universities currently use different screening tools, but they face problems with the specifics of clients who are compensating their symptoms on the basis of „masking“. The reflected tool is based on the AQ test, which is also widely used in the Czech Republic and it adds aspects associated with specific manifestations in women.

Key words: Autism Spectrum Disorders; Screening; AQ test; AWE screening; Masking

Screening PAS u studentek na vysoké škole

Diagnóza poruchy autistického spektra se u žen vyskytuje podle odborné literatury méně často než u chlapců, běžně se udává, že poměr mezi chlapci a dívkami je 4:1, respektive 3:1 (Centrum prevence a kontroly nemocí CDC, 2023; Thorová, 2006; Loomes, Hull & Mandy, 2017). Zároveň je ale reflektováno, že zmíněný poměr nemusí být přesný vzhledem k faktu, že se stále více setkáváme s pozdní diagnostikou PAS, a to zejména u dívek a žen v období dospívání a dospělosti. Jak uvádí Brownová (2020) poměr může být daleko nižší, mluví dokonce o 1,8:1. Důvodů může být hned několik, můžeme samozřejmě přemýšlet o tom, že současné diagnostické nástroje nejsou dostatečně citlivé, aby odhalily mírnou symptomatiku poruchy nebo poukázat na to, že dívky a ženy s PAS se častěji snaží svá specifika kompenzovat napodobováním chování okolí (Brown et al., 2020; Sotáková, 2020). Výsledkem je poddiagnostikovanost poruch autistického spektra u žen a nároky na stanovení diagnózy v dospělém věku.

V poradenských centrech vysokých škol se tak setkáváme se stále větším zájmem o screening poruchy autistického spektra. To s sebou přináší nároky na screeningové nástroje, které jsou v současnosti především přebírány na základě zkušeností ze zahraničí. Zřejmě nejpoužívanějším nástrojem v ČR je Autism Spectrum Quotient (AQ) Barona-Cohena a jeho kolegů (2001), jde o sebeposuzovací škálu, která se dá dobře využít u klientů od 16 let i v poradenské praxi. Celý dotazník má 50 položek a klient je posuzuje na Likertově škále (souhlasí - spíše souhlasí - spíše nesouhlasí - nesouhlasí). V minulosti byla snaha pracovat také s redukováným dotazníkem, což ale vedlo k výraznému snížení spolehlivosti výsledků. Na základě jednoduché administrace je stanoveno riziko přítomnosti poruchy autistického spektra, což je případně výchozím bodem ke klinické diagnostice, bez níž nelze přítomnost poruchy potvrdit. Česká verze screeningu je dostupná na webových stránkách autismpor.cz (<https://autismport.cz/testy/aq-test>) a nabízí vyhodnocení testu i s následným doporučením dalších kroků. Ačkoli se dotazník zaměřuje na jádrové problémy PAS, jako jsou narušení sociální komunikace a sociálních vztahů, stereotypní činnosti, omezené zájmy nebo adaptační potíže (Šporclová, 2018), málo respektuje výše zmíněná specifika dívek a žen. Groenová s kolegy (2023) zmiňuje především snahu vyhovět společenským očekáváním, což se přetváří do vytváření strategií „předstírání normality“. Mezi takové strategie patří právě maskování a kamufláž. Maskování a kamufláž můžeme popsat jako vytváření si sociální masky odpovídající neurotypické³⁸ osobnosti a popírání projevů, které jsou s ní neslučitelné. I když ženy považují tyto strategie za funkční, ukazuje se, že jsou pro ně často psychicky vyčerpávající, mohou vést k určitému odosobnění, potažmo i rozvinutí přidružených psychických problémů. Hullová s kolegy (2017) ukazuje, že se mohou objevovat také různá stádia maskování, kdy nejprve jde o kompenzaci, tedy pozorování a napodobování sociálního chování vrstevníků či postav ze seriálů. To vede k maskování ve smyslu vytvoření sociální masky, která je relativně stálá a používaná v sociálních situacích (ovšem často bez pochopení sociální situace). Posledním stádiem je asimilace, kdy se setkáváme s cíleným potlačováním projevů autismu a často také identifikací s někým významným v sociálním prostředí (Hull et al., 2017).

Reakcí na uvedené poznatky bylo vytvoření screeningu cílícího přímo na dospívající dívky a ženy. Dotazník Girls Questionnaire for Autism Spectrum Condition (GQ-ASC; Attwood et al., 2011) obsahuje 21 položek, k nimž se respondenti opět vyjadřují na 4-bodové Likertově škále. Je rozdělen do 5 základních částí: představitivost a hra; kamufláž; smyslová senzitivita; sociální vztahy; zájmy. Jak je patrné již z uvedených částí, zahrnuje tedy položky mířící na maskování a kamufláž. Tento dotazník je v České republice používán okrajově, o jeho překlad a zhodnocení psychometrických charakteristik se v roce 2022 pokusila ve své bakalářské práci Aldabaghová. Z jejích závěrů vyplývá, dotazník skutečně dokáže signifikantně odlišit ženy s PAS a bez poruchy, a také ženy a muže s PAS. Dalším podobným dotazníkem je Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q; Hull et al., 2018) obsahující 25 položek se 7-mi bodovou škálou.

V praxi poradenských pracovníků vysokoškolských center se setkáváme s tím, že jsou v jednotlivých centrech screeningové nástroje využívány podle dostupnosti a zkušenosti pracovníků. Pracujeme tedy s online dostupnými nástroji a sebeposuzovacími nástroji, které kombinujeme a doplňujeme podle specifik klienta. Kromě základního screeningu, kam patří

³⁸ Neurotypická osobnost - člověk s neurologickým vývojem a fungováním odpovídajícím většině v rámci společnosti (převzato z angličtiny; Cambridgeský slovník, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/neurotypical>)

například také Ritvo Autism Asperger Diagnostic Scale - R s 80-ti položkami (RAADS; Ritvo et al., 2010)³⁹, tak můžeme využít uvedené dotazníky zaměřené na ženy či specifické oblasti vyplývající z PAS, jako je například Sebeuposuzovací dotazník repetitivního chování pro dospělé (RBQ-2A, Adult Repetitive Behaviours Questionnaire; Barrett et al., 2015). Dobrou praxí bývá doplnění screeningu o anamnestický rozhovor, který může reflektovat přítomnost projevů poruchy od dětského věku a doplnit informace o oblastech, kde byly projevy kompenzovány či zmírněny v průběhu vývoje. Zajímá nás samozřejmě také průběh školní docházky od předškolního věku na všech stupních škol, abychom lépe pochopili možné problémy a oblasti nezbytné podpory při studiu na vysoké škole.

Jak vyplývá z předešlého textu, je oblast screeningu poruch autistického spektra v našem prostředí dynamickou oblastí, která se stále vyvíjí, kde ještě nebyl ustálen doporučený postup a kde se snažíme o zefektivnění postupů. Vzhledem k těmto cílům bychom rádi představili také další nástroj, který je zaměřený především na ženy a který bychom rádi analyzovali ve výzkumném šetření v roce 2025.

Autistic Women's Experience (AWE) screening

Dotazník AWE byl vytvořen týmem na Univerzitě Groningen v Nizozemí a jeho ambicí je vytvoření dotazníku kombinujícího mezinárodně rozšířené postupy se specifiky žen s poruchou autistického spektra. Autoři vyšli z AQ dotazníku, ke kterému byly přidány položky mapující specifickou komunikaci i kompenzační strategie. V tom vidíme jeho dobrou využitelnost pro klienty bez ohledu na genderovou identitu. V Následující části tedy představíme proces jeho tvorby a jeho výslednou podobu (viz Groen et al., 2023), posléze představíme i plánovanou studii pro zjištění využitelnosti dotazníku v českém prostředí.

Konstrukce dotazníku vycházela ze studie srovnávající dotazník AQ a 49 experimentálních položek dotazníku AWE. Studie se zúčastnilo 153 jedinců s autismem (z toho 85 žen) a 489 jedinců kontrolní skupiny (246 žen) ve věku od 16 let výše. Z výsledků vyplynulo, že u dotazníku AQ nebyly shledány rozdílné výsledky mezi muži a ženami s PAS. I když celkový skóre AWE také nevykazoval signifikantní rozdíly mezi muži a ženami, bylo možné je popsat na skórech subškál (subškála „sociální interakce a sociální komunikace“ byla více náročná pro ženy; subškála „zaměřenost na detail“ pak pro muže - konkrétní popis dotazníku je možné získat zde: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10742621/>), což může být interpretováno jako vyšší citlivost dotazníku AWE. Psychometrické charakteristiky ukazují dobrou reliabilitu i validitu testu.

Výsledný nástroj obsahuje 22 položek shodných s dotazníkem AQ a je doplněn o 27 nových položek. Jak bylo uvedeno výše, celkový skóre dobře odlišoval jedince s poruchou autistického spektra bez ohledu na gender, spolehlivost detekce PAS se pohybovala okolo 88% případů (Groen et al., 2023). Jak sami autoři uvádí, v průběhu konstrukce a ověřování dotazníku vznikl GQ - ASC screening určený přímo pro ženy, který se liší zejména v tom, že se některé položky vztahují ke skutečnostem z dětského věku, kde může dojít ke zkreslení výpovědí. Dotazník AWE se ptá na aktuální specifické projevy jedince, faktor času by zde tedy neměl být omezující.

³⁹ Dotazník zatím nebyl oficiálně přeložen do češtiny

Ověření využitelnost AWE v našem prostředí

V Akademické poradně Katedry psychologie PedF UK jsme začali s dotazníkem AWE experimentálně pracovat na podzim 2023, oslovili jsme autory dotazníku a získali souhlas s využitím anglické mutace nástroje a jeho překladu. Proběhl tedy překlad jednotlivých položek dotazníku do českého jazyka a připravujeme výzkumné šetření, kam bychom rádi zařadili studenty vysokých škol s klinickou diagnózou PAS a studenty bez specifických obtíží (kontrolní skupina), abychom ověřili, zda deklarovaná spolehlivost screeningu bude i u české populace.

Důležitým argumentem pro nás je zaprvé fakt, že vysoká míra spolehlivosti (viz výše) byla detekována jak u mužů, tak u žen. Druhým argumentem je také začlenění položek AQ testu v dotazníku, což je nástroj, který je v ČR dobře známý a využívaný, redukcí položek a doplněním položek zaměřených na specifické obtíže PAS u žen bylo dosaženo toho, aby nebylo nutné kombinovat dotazníků několik, což by jistě zjednodušilo screeningový proces.

V pilotním šetření byl v prvním kroku dotazník zadán 4 studentům s poruchou autistického spektra (3 ženy a 1 muž) pro ověření srozumitelnosti překladu, 2 položky byly přeformulovány na základě zpětné vazby klientů. Dále budeme oslovovat jednotlivá poradenská pracoviště vysokých škol s prosbou o spolupráci ve studii ověřující spolehlivost dotazníku. Pro komplexní posouzení bychom rádi porovnali výsledky dotazníku AWE a dotazníku GQ - ASC u studentů vysokých škol v ČR.

Závěr

Príspevek cílil na možnosti screeningu poruch autistického spektra u dospělých, především pak dospělých žen. Vzhledem k tomu, že v našem prostředí stále neexistuje jednotný doporučený postup při screeningu PAS v dospělosti, domníváme se, že je nezbytné vyhledávat a ověřovat nové metody, které by mohly obohatit poradenskou praxi. Představený nástroj vzbuzuje pozitivní očekávání, jelikož vykazuje vysokou spolehlivost jak u mužů, tak u žen s PAS, což by mohlo vést ke zjednodušení procesu screeningu. Je však nezbytné ověřit, zda jeho psychometrické charakteristiky budou obdobné i u české populace.

Literatura

- Brown, C. M., Attwood, T., Garnett, M., & Stokes, M. A., (2020). Am I Autistic? Utility of the GQ-ASC as an Autism Assessment in Adult Women. *Autism in Adulthood*, 2, 216-226
- Groen, Y., Ebert, W. M., Dittner, F. M., Stapert, A. F., Henning, D., Greaves-Lord, K., Davids, R. C. D. L., Castelein, S., Baron-Cohen, S., Allison, C., Van Balkom, I. D. C., & Piening, S. (2023). Measuring the Autistic Women's Experience (AWE). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(24), 7148. <https://doi.org/10.3390/ijerph20247148>
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). „Putting on My Best Normal”: Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2519-2534.
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism

- spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474.
- Sotáková, H. (2022). Genderová specifika studujících s PAS na VŠ In *Vysokoškolské poradenství - aktuální výzvy a trendy* (A. Kucharská, Ed.). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta.
- Thorová, K. (2012). *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha* (Vyd. 2). Praha: Portál.

PhDr. Hana Sotáková, Ph.D.

Katedra psychologie PedF UK, Myslíkova 7, Praha 1
hana.sotakova@pedf.cuni.cz

Wellbeing a psychické zdraví dětí: Jak učit wellbeing budoucí učitele?

Wellbeing and Mental Health of Children: How to Teach Wellbeing to Future Teachers?

Dymešová Gabriela, Kučerová Olga

Abstrakt: Následující článek je věnován představení koncepce předmětu Wellbeing a psychické zdraví dětí, který byl pilotně vyučován na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v letním semestru akademického roku 2023/2024. Psychické zdraví dětí se zhoršuje, proto jsme považovali za podstatné vybavit budoucí pedagogy znalostmi a dovednostmi, jak pracovat na wellbeingu v prostředí školy. Závěr článku věnujeme reflexi představovaného kurzu pohledem lektorek i samotných studentů. Na základě reflexí navrhuje také možné úpravy a vylepšení pro další výuku kurzu Wellbeing a psychické zdraví dětí.

Klíčová slova: wellbeing, psychické zdraví, příprava učitelů, kvalita výuky

Abstract: The following article is dedicated to presenting the concept of the course Wellbeing and Mental Health of Children, which was piloted at the Faculty of Education of Charles University in the summer semester of the academic year 2023/2024. Children's mental health is deteriorating, so we considered it essential to equip future teachers with the knowledge and skills to work on wellbeing in the school environment. The article concludes with a reflection on the presented course from the perspective of the lecturers and the students themselves. Based on the reflections, we also suggest possible adjustments and improvements for further teaching of the course Wellbeing and Mental Health of Children.

Key words: wellbeing, mental health, teacher training, quality of teaching

Úvod a představení kurzu

Jedním z aktuálně diskutovaných témat současné společnosti je kvalita psychického zdraví dětí ve školním věku. Zaznamenáváme jeho výrazné zhoršení, které se projevuje různými, dříve spíše minoritními symptomy, a potýkáme se především s nedostupností odborné psychologické (popř. psychiatrické) péče. Ta je značně omezena zejména v oblasti péče o děti. Na tuto skutečnost musí přirozeně reagovat také české školství, které usiluje o koncepční změny. Škola je institucí, ve které tráví žáci značnou část dne. S řadou projevů zhoršujícího se psychického zdraví se setkávají učitelé ve svých třídách a škola se tak stává jakýmsi nárazníkovým pásmem, kde se mohou patologické symptomy volně projevit. Zároveň může být také důležitým prostředím pro prevenci rozvoje psychických poruch u dětí, s přesahem do celé společnosti.

Následující text představuje předmět Wellbeing a psychické zdraví dětí, který byl pilotně vyučován v Akademické poradně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Motivace pro

tvorbu nového předmětu pramenila ze dvou zdrojů. Prvním byla skutečnost, že problematika wellbeingu žáků a učitelů byla zařazena do aktuální podoby státní vzdělávací strategie (Strategie 2030+). Zároveň jsme také reagovali na potřeby samotných studentů, kteří podobný předmět poptávali, a který by jim představil možnosti zavádění wellbeingu v jejich budoucí pedagogické praxi (např. Otevřeno o.p.s.).

Předmět Wellbeing a psychické zdraví žáků byl zařazen do nabídky volitelných předmětů na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v letním semestru akademického roku 2023/2024. Výuka probíhala pravidelně každé dva týdny a samotné semináře měly časovou dotaci dvě výukové hodiny. Tento předmět byl vyučován v lektorském tandemu, což budeme reflektovat v další části tohoto textu.

Naším cílem bylo, aby se studenti seznámili s možnostmi zařazení wellbeingu do školní výuky, a aby měli možnost vyzkoušet si základní wellbeingové techniky, které mohou využít ve své pedagogické praxi. Současně pro nás bylo podstatné, abychom tuto praktickou zkušenost zasadili do didaktického kontextu, a to vše s ohledem na vytvoření bezpečného prostředí pro všechny zúčastněné. Znamenalo to, že jsme vždy mluvili o vhodnosti použití dané techniky vzhledem k věku žáků, nastínili jsme možnosti modifikace techniky pro různé věkové skupiny, typy žáků i vzhledem k okolnostem jejich použití, popř. jsme upozorňovali na rizika, která se mohou objevit v samotné práci se žáky. Jednalo se například o situace, kdy by se žák rozplakal, odmítl by se aktivity účastnit, popř. by aktivitu záměrně narušoval. Pro využití wellbeingových technik ve školní třídě jsme také pracovali s jasnými pravidly jejich používání a zařazování do výuky.

Předmět navštěvovalo patnáct studentů, což se ukázalo jako hraniční s ohledem na velikost učebny. Prostředí a vybavení Akademické poradny PedF UK nám ale dovolovalo zařazovat také aktivity na zemi, pro volné využití byly k dispozici karimatky. Jelikož se jednalo o volitelný předmět, tak si jej mohli zapsat studenti napříč celou fakultou. Skupina tak byla tvořena studenty oborů učitelství pro první stupeň, učitelství pro druhý stupeň a střední školy, studenty speciální pedagogiky a studenty psychologie. Tato variabilita se ukázala jako přínosná, neboť přinášela do diskuzí různé pohledy a zkušenosti, také dobře ukazovala na možnosti variability využití samotných technik.

V průběhu pěti seminářů (jeden seminář z důvodu státního svátku odpadl) jsme se studenty vyzkoušeli techniky celkem ze čtyř oblastí práce s wellbeingem. Úvodní a závěrečné setkání byla navíc zaměřena na očekávání a zpětnou vazbu studentů (přehled tab. 1).

Tab. 1 Tematická struktura seminářů

Seminář	Téma
1.	<p>Úvodní setkání:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapování očekávání a motivací pro vstup do předmětu • Zkušenosti studentů s tématem wellbeingu v osobním i profesním životě • Nastavení pravidel skupiny a vytvoření bezpečného prostředí • Představení studentů • Základní techniky práce s tělem jako ochutnávka
2.	<p>Techniky mindfulness</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoretický úvod • Návčik techniky dle pěti smyslů (zrak, čich, hmat, chuť, sluch) • Body scanner • Závěrečná reflexe a možnosti implikace do pedagogické praxe

3.	<p>Jackobsonova progresivní relaxace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoretický úvod • Práce s handoutem • Nácvik techniky • Závěrečná reflexe, závěrečná reflexe se zaměřením na realizace Jacobsonovy progresivní relaxace v různých věkových skupinách žáků
4.	<p>Techniky aktivní imaginace</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoretický úvod • Aktivní imaginace bezpečného prostoru • Práce s podporou aromaterapie • Závěrečná reflexe a možnosti implikace do pedagogické praxe
5.	<p>Závěrečné setkání</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexe kurzu formou diskuze • Formulace zpětné vazby lektorkám • Hledání možností pro vylepšení kurzu

Vzhledem k faktu, že se jednalo o pilotní kurz, věnovali jsme dostatečný prostor reflexi technik i samotného kurzu. Pro naši další práci jsme tak dostali dostatečné množství podnětů co bylo přínosné, co dobře fungovalo a co je naopak dobré změnit či zlepšit.

Každé setkání mělo vždy pevně danou strukturu, která přesně kopírovala způsob, jakým je dobré pracovat se školní třídou:

1. Vytvoření dobrého pracovního prostoru - rozsazení do kruhu
2. Zopakování pravidel práce
3. Teoretický úvod k technice a vysvětlení jejího fungování
4. Vlastní praxe - využití techniky
5. Sebereflexe účastníka a reflexe techniky v kruhu
6. Možnosti aplikace v prostředí třídy, případně školy

Typické pro práci s wellbeingem je rozsazení účastníků v kruhu. Takový model umožňuje dobrý vizuální kontakt, vytváří pocit bezpečí díky skupinové soudržnosti. Tímto způsobem jsme již předávali informace o tom, jak je dobré zavádět wellbeing z hlediska organizace práce se školní třídou. Jako lektorky jsme dbaly vždy na to, abychom se vyladili na společnou aktivitu. Využívali jsme k tomu např. techniky představení s otázkou (např. Jak se jmenuji a co mě potěšilo v minulém týdnu). Následovalo teoretické uvedení do techniky aktuální lekce, nácvik konkrétní techniky a závěr každého setkání byl věnován reflexi a možnosti aplikace techniky v prostředí školy.

Reflexe kurzu pohledem lektorek

• Tandemová výuka

Pro obě lektorky se jednalo o první zkušenost s tandemovou výukou na vysoké škole. Současně se obě shodly, že při takto aktivních podobách semináře se jednalo o velmi obohacující zkušenost. Každá z lektorek přinesla do předmětu jinou zkušenost danou odlišným profesním zaměřením. Vedle své akademické kariéry působí jedna jako psycho-terapeutka a supervizorka v soukromé praxi. Druhá pracuje také jako školní psycholožka na základní škole. Obě poskytují psychologické poradenství vysokoškolským studentům

pod Akademickou poradnou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Tyto odlišné odborné zkušenosti lektorek dovolovaly nejen různé pohledy na téma wellbeingu ve školách, ale také realizaci technik s jiným teoretickým backgroundem. Různost pohledů se tak funkčně ideálně doplňovala. Psychoterapeutická zkušenost dovolovala předání tipů ve vedení skupiny, školně psychologická zase doplňovala modifikacemi pro různě staré skupiny žáků. Přestože oběma lektorkám výuka v tandemu vyhovovala a také byla pozitivně hodnocena ze strany účastníků, zaznamenali i její náročnost. Jednalo se především o čas, který byl třeba věnovat přípravě a souhře technik.

- **Rozdílnost v osobní zkušenosti účastníků**

Jak jsme popsali výše, složení skupiny bylo velice variabilní nejen z hlediska studovaných oborů, ale díky historicky odlišným zkušenostem s různými technikami směřujícími k dobrému wellbeingu. Někteří účastníci vstupovali do kurzu se značnou osobní zkušeností, jiní tzv. tabula rasa. Při plánování obsahu kurzu je vhodné na tuto skutečnost myslet. Zároveň je však dobré ihned zpočátku mít na paměti a verbalizovat, že osobní zkušenost není zárukou lepší implementace do výuky, neboť zde je nutná zejména dobrá metodická a didaktická průprava.

Doporučujeme proto zařazovat spíše jednodušší techniky, které nejsou náročné na vedení a poskytují větší variabilitu z hlediska přizpůsobení finální cílové skupině žáků. V rámci sebezkušenosti se tak mohou zapojit všichni studenti a pro diskusi nad možnými aplikacemi do výuky lze dobře využít větší zkušenost pokročilých účastníků.

- **Prostor pro výuku**

Prostředí Akademické poradny PedF UK nám umožňovalo velice dobré podmínky, avšak je jasné, že i tento prostor by mohl splňovat ještě další kvalitativně nadstandardní podmínky jako např. koberec, sezení na zemi na polštářích, větší prostor, možnost zatemnění aj.

Reflexe kurzu pohledem účastníků

Účastníci kurzu byli s jeho obsahem převážně spokojeni, vnímali jej jako dobré a užitečné rozšíření učitelských dovedností a obohacení o další nástroje pro práci s třídou. Zároveň se vyjadřovali k tomu, že podobný kurz by uvítali i jako běžní studenti vysoké školy, což by jim umožnilo naučit se lépe pracovat se sebou v zátěžových situacích např. ve zkuškovém období. Mezi hlavní zlepšovací návrhy potom patřily body směřující k vyšší výtěžnosti získaných informací i zkušeností.

Jedním z bodů společné reflexe byly také návrhy na vylepšení kurzu do budoucna. Zaujalo nás, že sami studenti pojmenovali potřebu kvalitního studijního materiálu. Ten by rádi využili pro psaní poznámek z výuky a současně by shnoval dobře využitelné techniky, které by jinak museli čerpat z jiných zdrojů.

Závěr

Výuka předmětu Wellbeing a psychické zdraví dětí pro nás obě byla výzvou. Byla naše první zkušenost s tandemovou výukou, současně jsme obsah předmětu vytvářeli zcela nově, tzv. na zelené louce. Naše expertní zkušenost byla pro výuku předmětu výhodou, neboť jsme studentům nabídli odlišné zkušenosti z praxe, což oceňovali.

Reflexe studentů a lektorek nás inspirovala k revizi obsahu kurzu (např. vytvoření studijních podkladů), současně u nás vyvolala otázky, týkající se obecného vzdělání všech pedagogických oborů v rámci fakulty. Jsme přesvědčeny, že pokud je téma wellbeingu obsaženo ve státních vzdělávacích strategiích, tak by mělo být nedílnou součástí vzdělávání budoucích pedagogů.

Mgr. Gabriela Dymešová

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Akademická poradna, Spálená 10, Praha 1
gabriela.dymesova@gmail.com

Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Akademická poradna, Spálená 10, Praha 1
olga.kucerova@pedf.cuni.cz

Kdo za to může: vnímaná odpovědnost za proces vysokoškolské výuky

Who's to blame: Perceived responsibility for the process of university teaching

Radka High, Karolina Duschinská

Abstrakt: Příspěvek představuje analýzu vstupních dotazníků vyplněných účastníky kurzů určených ke zvyšování pedagogických dovedností vyučujících na Univerzitě Karlově. Celkem 158 akademiků a akademiček zařazených do studie odpovědělo na dotazník zjišťující obtíže, s nimiž se setkali při výuce. Odpovědi umožňují identifikovat tři pohledy na příčiny pedagogických problémů ve vysokoškolské výuce: 1. Studující, kteří nejsou dostatečně aktivní a motivovaní, 2. Systém, který akademikům ztěžuje práci a studujícím výuku, 3. Samotní vyučující a jejich nedostatečné pedagogické dovednosti. V interpretační části článku jsou tato zjištění diskutována v kontextu teoretických přístupů k profesnímu rozvoji vysokoškolských učitelů, se zvláštním zřetelem k teorii učitelského self-efficacy a teorii místa řízení. V závěru příspěvku jsou pak navrženy směry dalšího výzkumu a implementace do pedagogické praxe.

Klíčová slova: potřeby vysokoškolských vyučujících, pedagogické dovednosti, vzdělávání akademických pracovníků, self-efficacy, vnitřní místo řízení

Abstract: This paper presents an analysis of the input questionnaires completed by participants in courses designed to enhance pedagogical skills for educators at Charles University. A total of 158 male and female academics enrolled in the study responded to a questionnaire inquiring about the difficulties they had encountered in their teaching. The responses allow us to identify three perspectives on the causes of pedagogical problems in university teaching: 1. Learners who are insufficiently active and motivated, 2. The system that makes work difficult for academics and teaching difficult for learners, 3. The lecturers themselves and their insufficient pedagogical skills. In the interpretative section of the paper, these findings are discussed in the context of theoretical approaches to the professional development of university teachers, with particular reference to teacher self-efficacy and locus of control theory. The paper then concludes by suggesting directions for further research and implementation in pedagogical practice.

Key words: learning needs of academic teachers, teaching skills, academic staff training, self-efficacy, internal locus of control

Úvodní kontext

Potřeba pedagogického vzdělávání akademických vyučujících je v zahraničním i v českém vysokoškolském prostoru aktuálním tématem. V českém prostředí se problematice systematicky věnovala Vašutová (2005) a nověji ji otevřela Čejková (2017); naléhavost dokládají

nejen tematické konference, nové požadavky NAÚ, ale např. i monotematické číslo časopisu *Pedagogická Orientace* (2022), věnované pedagogickému vzdělávání vysokoškolských vyučujících. Autorky článku vycházejí z kontextu osmi let vlastních zkušeností s vývojem, realizací a evaluací Programu rozvoje pedagogických dovedností na Univerzitě Karlově⁴⁰. Vzdělávací program je od svého počátku v roce 2017 zakotven v respektu k účastníkům a účastnicím z řad akademických pracovníků z různých fakult Univerzity Karlovy a s různou délkou jejich vyučovací praxe. Tuto heterogenitu bereme jako příležitost ke sdílení a rozvíjení širších perspektiv vnímání učitelské role.

Součástí programu bylo v prvních letech vstupní dotazníkové šetření s převážně uzavřenými otázkami. Analýza výsledků od 157 respondentů představila žebříček subjektivně vnímaných pedagogických problémů vysokoškolských vyučujících UK (Zvírotský et al., 2019). Přední pozice náročných pedagogických činností byly obsazeny těmito položkami: 1. Motivace studentů k učení a samostatné přípravě na výuku, 2.-3. Udržení pozornosti a zájmu studentů při výuce, 2.-3. Aktivizace studentů při výuce, 4. Přizpůsobování vyučování schopnostem studentů, 5. Ústní zkoušení a následné hodnocení studentů. Od roku 2023 provádíme vstupní šetření online dotazníkem s otevřenými otázkami před zahájením programu. Považujeme za důležité zjišťovat ještě před prvním osobním setkáním aktuální vzdělávací potřeby a subjektivně vnímané obtíže v pedagogické práci v každé nové skupině účastnic a účastníků a v rámci možností programu na ně citlivě reagovat. Tento text se zabývá analýzou jedné části vstupního dotazníkového šetření, kde 158 akademiků a akademiček odpovědělo na otázku, týkající se obtíží ve své pedagogické práci. Výsledky analyzujeme vybranými postupy zakotvené teorie a získané kategorie dále interpretujeme v souvislosti klasických teoretických perspektiv.

Teoretická východiska

Příprava kurikula vzdělávacího Programu rozvoje pedagogických dovedností byla sycena několika výchozími perspektivami. Patří k nim mimo jiné evidence-based kvalita výuky na vysoké škole (Ambrose et al., 2010; Noben, 2020) a fáze profesního rozvoje vyučujících na vysoké škole (Lkerlind, 2003), včetně přijetí a rozvoje učitelské identity jako nedílné součásti identity akademické (Trautwein, 2018). Potřeba dalších teoretických východisek pro tuto studii se vynořila v průběhu analýzy empirických dat, viz metodologický princip konstantní komparace v kvalitativním výzkumu (Švaříček & Šeďová, 2007) a průběžný vývoj interpretačního rámce.

Pedagogický vývoj vysokoškolských vyučujících

Posun vyučujících v čase od začátečníků až po experty je obvykle charakterizován několika fázemi. V pedeutologické literatuře, která se zabývá výzkumem učitelské profese na různých stupních škol, panuje poměrně široká shoda na tom, že vývoj směřuje od začátečníků, soustředěných na sebe a svůj výkon (*teacher-centred*) směrem k expertům, soustředěných na učící se jedince a na proces a výsledky jejich učení (*student-centred*).

⁴⁰ Stávající program je na webu platformy Paedagogium, Vzdělávací program rozvoje pedagogických dovedností RUK <https://paedagogium.cuni.cz/courses/content/>

Studie zaměřená na vysokoškolské vyučující (Lkerlind, 2003) přináší čtyřstupňové fázo-
vání pedagogického vývoje: 1) zaměření na předávání zkušeností učitelem, 2) zaměření na
vztahy mezi vyučujícím a studujícími, 3) zaměření na zapojení studujících a 4) zaměření na
učení studujících. Při rozvíjení svého myšlení o výuce vyučující zažívají vlastní rozvoj v těch-
to dimenzích: a) zvyšování důvěry ve výuku, b) rozšiřování svých pedagogických znalostí
a dovedností, a nakonec c) zaměření na výsledky učení studujících. Tyto dimenze se přitom
rozvíjejí kumulativním způsobem, tvoří hierarchický vztah. To znamená, že každá vyšší
kategorie zahrnuje aspekty nižších kategorií a zároveň rozšiřuje jejich zaměření. Vyučující,
kteří zažívají růst ve vyšších kategoriích, si mohou být stále vědomi zlepšení v aspektech
reprezentovaných nižšími kategoriemi, ale jejich primární zaměření se přesunulo.

Trautwein (2018) se soustředila na vývoj identity akademických pracovníků jako učitelů
a zaměřuje se na jejich zkušenosti a změny v sebepojetí v průběhu času. Identifikovala tři
hlavní fáze vývoje identity akademického učitele: 1) Přijetí role učitele: Tato počáteční fáze
je charakterizována pocitem nejistoty, hledáním přijetí a předstíráním sebedůvěry. Noví učitelé
se často sami cítí jako studující a snaží se prosadit svou autoritu. 2) Usazení se v roli učitele:
Jakmile akademičtí pracovníci získají více pedagogických zkušeností, začnou se ve své roli
cítit lépe a vytvoří si strategie pro zvládání náročných situací. 3) Hledání nové učitelské role:
Tato fáze nastává, když jsou účastníci vystaveni kultuře výuky zaměřené na učení studujících,
což vede k přehodnocení jejich přístupu k výuce. Výzkum poukazuje na komplexní a trvalou
povahu rozvoje identity učitele ve vysokoškolském vzdělávání. Zdůrazňuje, že tento proces
zahrnuje integraci osobní a profesní subjektivity, zapojení do reflektivních postupů a propojení
teoretických znalostí s osobními zkušenostmi. Studie také uvádí, že rozvoj učitelské identity
je ovlivňován různými faktory, včetně interakcí se studujícími, kolegy a účastí v programech
profesního rozvoje.

Učitelské self-efficacy

Zajímavé je porovnání obou výše uvedených pojetí profesního vývoje s konceptem self-efficacy
(vnímané sebeúčinnosti), tj. úsudků o vlastních schopnostech úspěšně provést určitou činnost
v daném kontextu (Bandura, 1997). Žádná z autorek nepoužívá výslovně termín „*self-efficacy*“.
Trautwein (2018) popisuje proces rostoucí sebedůvěry a kompetencí, který úzce souvisí
s pojetím self-efficacy ve výuce. Rozvoj je doprovázen rostoucím pocitem vlastní účinnosti,
který pomáhá vyučujícím cítit se lépe ve své roli, snižuje stres a umožňuje jim efektivněji
řešit konflikty a kritiku. Obdobně Lkerlind (2003) tematizovala sebeúčinnost především
v kontextu první kategorie rozvoje učitele. Tato kategorie se zaměřuje na zvyšování komfortu
a sebedůvěry vyučujících při výuce, což přímo souvisí s pojmem self-efficacy.

Výzkumy sebeúčinnosti učitelů ve vysokoškolském vzdělávání nejsou tak rozšířené jako
na nižších stupních vzdělávání, několik studií však uvádí podobná zjištění. Tato zjištění
naznačují, že sebeúčinnost je spojena se studijními výsledky studujících (Daumiller et al.,
2016), pozitivně souvisí s pracovním nasazením a spokojeností (Han et al., 2018) a se zvýše-
ným zapojením studujících do výuky (Fong et al., 2019). Klíčové souvislosti mezi profesním
růstem vyučujících a sebeúčinností tak můžeme nahlížet ze tří perspektiv: 1) Sebedůvěra
učitele: Růst v této kategorii je charakterizován tím, že se učitelé cítí pohodlněji a jistěji ve
své učitelské roli. Výuka se postupem času stává méně namáhavou a více intuitivní, což
zvyšuje jejich sebejistotu. 2) Rozvoj zaměřený na sebe sama: Primárním cílem je rostoucí

profesní jistota. Vyučující se zamýšlejí nad svými výukovými postupy a cítí se jistější ve svých schopnostech efektivně řídit a vést své kurzy. 3) Vliv na výukové postupy: Zvýšená sebedůvěra vede k uvolněnějšímu přístupu k výuce, což může pozitivně ovlivnit aktivní zapojení studujících a vzájemnou interakci.

Místo řízení

Místo řízení (*locus of control*) je klasický psychologický konstrukt, identifikující přesvědčení jedince o míře osobní kontroly, kterou může vykonávat nad svým prostředím, a o schopnosti řídit výsledky své činnosti. Rotter (1966) rozlišuje mezi vnitřním a vnějším místem řízení. Jedinci s vnitřním místem řízení věří, že mají kontrolu nad svým osudem, což je vede k sebevědomému, obezřetnému a direktivnímu chování, které směřuje k ovládnání jejich vnějšího prostředí. Tito jedinci také často vnímají silnou souvislost mezi svými činy a jejich následky. Naopak jedinci s vnějším místem řízení věří, že nemají přímou kontrolu nad svým osudem, a vnímají se v pasivní roli ve vztahu k vnějšímu prostředí. Mají tendenci připisovat své osobní úspěchy či neúspěchy vnějším faktorům nebo náhodě. Výzkumné studie týkající se místa řízení ve vysokoškolského vzdělávání se soustředí na studentskou populaci, a především na souvislosti se studijní úspěšností, spokojeností a well-beingem. Zkoumání populace vysokoškolských vyučujících z této perspektivy chybí.

Východiskem pro naše uvažování může být metaanalýza 222 odborných článků, poskytující komplexní přehled o tom, jak místo řízení souvisí s různými aspekty organizačního chování a pracovních zkušeností na pracovišti (Ng et al., 2006). Interní místo řízení bylo pozitivně spojeno s příznivými pracovními výsledky napříč různými oblastmi. Studie kategorizovala pracovní výsledky do tří teoretických perspektiv: 1) místo řízení a well-being, 2) místo řízení a motivace, 3) místo řízení a behaviorální orientace. Ad 1) Interní místo řízení bylo pozitivně spojeno s obecnými ukazateli well-beingu, jako je duševní pohoda, spokojenost se životem a fyzické zdraví. Dále interní místo řízení pozitivně korelovalo s pracovními afektivními reakcemi, jako je spokojenost s prací, organizační angažovanost, počet odpracovaných hodin a docházka, a naopak negativně souviselo se záměry odejít z práce. Ad 2) Interní místo řízení bylo spojeno s vyšší vnitřní motivací, silnějším přesvědčením o vztahu mezi úsilím a výsledkem a s větším úsilím o dosažení úspěchu. Ad 3) Jedinci s vnitřním místem řízení si stanovovali obtížnější cíle, měli silnější potřebu dosáhnout úspěchu a byli ochotnější odložit okamžité uspokojení. Zjištění podporují názor, že místo řízení je důležitým osobnostním rysem spojeným s různými pracovními postoji, chováním a výsledky, přesahujícími jen spokojenost s prací a výkon.

Výzkumné šetření

Cílem výzkumného šetření je interpretovat subjektivně vnímané pedagogické obtíže akademických pracovníků. Od roku 2023 dostávají před každým započatým během vzdělávacího programu pedagogických dovedností všichni přihlášení účastníci vstupní dotazník skládající se z 5 otázek. Dvě otázky jsou uzavřené a týkají se počtu odučených let a forem výuky. Další tři jsou otevřené a znějí následovně: 1. Jaké obtíže ve své pedagogické činnosti nejčastěji řešíte? 2. Co byste se z oblasti pedagogických dovedností a psychologie učení chtěl/a dozvědět?

3. Čím je podle vás charakterizováno kvalitní vyučování na vysoké škole? Účelem dotazníku je seznámit se s cílovou skupinou, zorientovat se ve vzdělávacích potřebách a budovat raport již před začátkem vzdělávacího programu.

Výzkumný vzorek

V tabulce 1 vidíme, že jsme získaly odpovědi od 158 účastníků a účastnic programu. Vzorek je z hlediska odučených let heterogenní. Padesát devět účastníků a účastnic ještě nezačalo vyučovat nebo mají zkušenost maximálně jeden rok. Oproti tomu je 47 účastníků a účastnic, které můžeme považovat za (velmi) zkušené. Účastníci a účastnice pracují na různých fakultách Univerzity Karlovy, v rámci vystudovaných oborů se také jedná o heterogenní skupinu.

Tabulka 1 Popis výzkumného vzorku z hlediska odučených let

Počet odučených let	počet účastníků
0	29
1	30
1-4	46
5-10	24
11 a více	23
3 a více	6
Celkem	158

Výzkumná strategie

Analýza dat probíhala s využitím vybraných postupů zakotvené teorie (Švaříček & Šedová, 2007). Otevřenou otázku “Jaké obtíže ve své pedagogické činnosti nejčastěji řešíte?” ze vstupního dotazníku jsme v první fázi analyzovaly za pomoci otevřeného kódování v programu MAXQDA. Nejdříve jsme si všechny výpovědi několikrát přečetly a přiřadily jim kódy popisující žitou realitu účastníků. Tematicky podobné kódy jsme dále pomocí axiálního kódování seskupily do výzkumných kategorií a při dalším čtení jsme některé kódy přejmenovaly, aby přesněji vystihly danou kategorii. Poté jsme za pomoci interpretačních rámců hledaly v původních datech fenomén, který propojuje všechny výzkumné kategorie.

Výsledky

Všechny výzkumné kategorie a kódy jsou uvedeny v tabulce 2. Pro lepší pochopení vzdělávacích potřeb našich účastníků a účastnic jsme výzkumné kategorie seřadily od nejvíce sycených po nejméně.

Tabulka 2 Výzkumné kategorie a kódy

Výzkumná kategorie	kódy
aktivizace a motivace	motivace interakce nechat prostor a nepřevládnout reagují jen muži skupinová práce
organizace výuky	časová zátěž časové rozvržení výuky příprava výuky není čas v průběhu výuky nedostatek studijního materiálu nahrazování absence technické obtíže
forma a kvalita výuky	zajímavost výuky didaktické metody zjednodušování rétorika forma výkladu prezentace kvalita výuky soulad výuky a hodnocení
heterogenita studujících	vstupní znalosti a individualizace velká heterogenní skupina kulturní rozdíly
problémy na straně studujících	přednost má jiný předmět nezájem studující nečtou studující nepřemýšlí studující nepracují doma
ne/pozornost zaměření na já	udržení pozornosti nejistota smysl výuky
zpětná vazba, hodnocení a testování	testování zpětná vazba úkoly
Vztahy	vztahy se studujícími problémy s kolegy osobní témata ve výuce

Nejvíce zastoupenou kategorií byla **aktivizace a motivace**. Účastníci psali obecně, že mají problém se zapojením (všech) studujících a jejich ne/interaktivitou nebo ne/aktivitou a pasivitou v hodinách. Krásným příkladem, jak lze o aktivizaci přemýšlet, je výrok „*Jak vést studenty, a přitom jim nechat prostor / možnost růst, tj. jak nepřevládnout ale ani nepůsobit příliš nevýrazně.*“ S aktivizací je často spojována i motivace, která je vnímaná jako výchozí základ pro aktivitu ze strany studujících, objevují se výroky, že vyučující chtějí motivovat, aby studující chtěli být vzděláváni, případně je motivovat ke studiu. Jsou zde ale i specifické problémy: pasivita účastníků v online prostoru, jak správně pokládat otázky ve výuce, aby se zapojili i studující a hodina nebyla pasivní a monotónní. Využívání skupinové práce je vnímáno jako dobrý doplněk ozvláštňující výuku, ale někteří přesně nevědí, jak ji zařídit. Účastníci se zamýšlí i nad individuálními specifiky svých studujících – jeden vyučující neví, jak pracovat s introverty, protože jim nechce zasahovat do prostoru. Další vyučující si všiml, že ačkoliv je z hlediska genderu skupina vyrovnaná, tak s ním komunikují jenom studující muži a předpokládá, že je to tím, že sám je muž.

Další výzkumnou kategorií je **organizace výuky**. Většina kódů obsažená v této kategorii nějakým způsobem souvisí s časem. Zastřešujícím příkladem je výrok „*Nestíhání na hodině. Nestíhání před hodinou.*“ Nestíhání je velkým problémem. Nestíhá se příprava výuky, která zabere především začínajícím vyučujícím mnoho času. Ti se obávají, že nestihnou probrat všechno anebo naopak, že látku proberou moc rychle a budou muset výuku ukončit dříve. Příprava výuky je náročnější pro perfekcionisty, kteří chtějí mít vše nejlepší a kvalitní. Dostatek času ale není ani v průběhu výuky – stává se, že nějakým úkolem studijní skupina stráví výrazně více času, než vyučující předpokládali, což rozboří zbytek naplánované hodiny. Obecně čteme o problému vejít se s veškerým obsahem do hodiny a půl. Problematické se ukazuje i časové rozvržení výuky. Vyučující si všimají, že některé časy v rozvrhu nejsou pro učení ideální (brzy ráno a pozdě večer). Specifickým problémem na některých klinických oborech na lékařských fakultách je to, že se vyučující o své výuce dozví leckdy i pár minut před jejím začátkem.

Kategorie **forma a kvalita výuky** zahrnovala zajímavost výuky, kdy vyučující chtějí předat složitou látku poutavě, zaujmout díky ní pro obor a ukázat v 90 minutách odborné informace i jejich praktické využití. S tím souvisí i to, jak podat složitou látku srozumitelně, aby byla pro studující jasná. Obecně je problematické nastavení kvalitní výuky, aby byla zároveň odborná, ale i pochopitelná. To ukazuje následující výrok: „*Jak učinit teoreticky náročnou látku stravitelnou pro nové bakalářské studenty a zároveň nezanechat dojem, že studium je pouze zábava.*“ Se zjednodušováním a obsahem výuky souvisí i soulad výuky a hodnocení. Především pro ne-garanty může být problém, když mají vyučovat něco, co neznají, nebo s čím dokonce nesouhlasí: „*Nejsem si jistý, v jaké míře se mohu a mám odchylovat s výukou látky, s níž nesouhlasím (např. proto, že nemá oporu v zahraniční literatuře) a která je zkoušena u zkoušky.*“ Vyučující si kladou otázky, jak vypadá kvalitní prezentace a kolik textu má obsahovat, zajímá je didaktická stránka výuky. Chtějí využívat moderní didaktické metody, ale ne všichni je znají nebo je umí aplikovat. Můžeme si ale přečíst i specifické požadavky. Je zde poptávka po práci s AI a práci metodou *guided discovery*. V neposlední řadě se respondenti chtějí zlepšit v rétorice. Jedna vyučující popsala, že mluví rychle, a především při improvizaci někdy nedodrží strukturu.

Další popsanou kategorií je heterogenita **studujících**. Největším problémem jsou (rozdílné) vstupní znalosti studujících a následující nutnost individualizace výuky. Příkladem je výrok

„Rozdílná úroveň studentů – někteří již dané znalosti mají, jiní si je osvojí velmi rychle, na druhé straně někteří nerozumí ani po několikanásobném opakování a procvičování.“ Tento problém se netýká pouze znalostí, ale i dovedností. Některí studující jsou nepřipravení, nedisponují vstupními znalostmi k absolvování předmětu, případně jsou jejich vstupní znalosti neznámé a nejasně strukturované. Individualizovat je nutné v rámci jednoho předmětu, aby nenastala situace „slabší nestíhají, lepší se nudí“, ale i v rámci skupin studujících. To se děje především tehdy, když vyučující mají stejný předmět pro různé skupiny studujících. V takovém případě si vyučující kladou otázku, jak přizpůsobit výuku, aby pro studující daného zaměření měla co největší přínos a také uspokojila jejich nároky, kdy pár studujících chce látku slyšet velmi podrobně a jiní nikoliv. Zmiňovaným problémem byla i velká heterogenní skupina, kdy nejen, že jsou v ní různí studující, ale je jich hodně. To se může dít při přednáškách i seminářích. Především vyučující z lékařských fakult mají obtíže se studujícími z jiného kulturního prostředí: „Při výuce zahraničních studentů je obtížné pracovat s rozdílnými temperamenty jednotlivých národností a s kulturními rozdíly, jež se projevují i v přístupu ke studiu.“ Někdy je přístup popisován i jako nezájem až arogance. Kulturní rozdíly jsou spatřovány i u českých studujících, kteří jsou popisováni jako mnohem méně aktivní než např. studující z USA.

Kategorie **problémy na straně studujících** popisuje, co vše studující nedělají a s čím mají problémy. Nejvíce se objevuje nezájem, nezaujetí a nekázeň. Můžeme se i dočíst, že studující „nejsou zvyklí ani ochotní číst“, nedostatečně přemýšlí v průběhu výuky a nedostatečně se připravují doma. Problém je i pozornost (studujících), především její vzbuzení a udržení. Některí píšou o nepozornosti a o tom, jak tomu předcházet. Zde si můžeme všimnout, že několik vyučujících popisuje, proč nezvládají udržet pozornost studujících. Mezi důvody uvádějí dlouhý výklad, nedostatečně atraktivní a členitou výuku a mobily.

V kategorii **zaměření na já** se objevuje velká nejistota a nervozita vyučujících. Nejistota se týká toho, že nemají vystudovanou pedagogiku a nejsou si jisti, zda jsou bez teoretického základu k vyučování dostatečně kompetentní. Vidíme i nejistotu ohledně výkonu, předaného obsahu a jeho srozumitelnosti. Poměrně komplexní popis poskytuje tento příklad: „*impostor syndrom (nevím toho dost abych mohla učit), úzkosti a nervozita (v minulosti psychické „knedlíky v krku“ a zadržování hlasu z úzkosti), vyvažování pohodovosti a autority (strach z toho, že nevyvážím)*“. Do této kategorie jsme zařadily i smysl výuky: „*jak si uchovat vědomí, že výuka má smysl, baví mě a nevyhořet.*“

Vyučující si kladli otázku, jak mají správně **získávat zpětnou vazbu** – ať už na svoji výuku, připravené materiály nebo závěrečné hodnocení. Specifickým problémem u vyučujících, kteří nejen vyučují, ale také hodnotí/testují studující, je testování: „*Jak správně, spravedlivě a smysluplně testovat/ověřovat znalosti studentů.*“ Nejde jen o nastavení obtížnosti testů a jejich férovosti, ale také o to, aby se zabránilo podvádění. Při užívání průběžných úkolů je komplikace v časové náročnosti a v nízkém počtu odevzdaných úkolů.

Poslední kategorií jsou **vztahy**. Vztahy mohou být komplikované jak se studujícími, tak s kolegy. Se studujícími se jedná o situace u začínajících, kdy vyučující jsou jen o nemálo starší než samotní studující, znají se z předchozího studia, nebo to jsou přímo známí a kamarádi, s kterými si tykají: „*občas byl problém udržet hierarchii/respekt (zvlášť vzhledem k tomu, že některé ze studujících jsem znala osobně již předtím a tykali jsme si)*“. Otázkou je, zda přistupovat čistě profesionálně anebo navodit spíše přátelštější atmosféru. Problémy však mohou nastat i při vedení závěrečných prací a přinášení osobních témat do výuky. Problémy s kolegy se ze zkušenosti našich respondentů objevují při střetu názorů na výuku, kdy někteří kolegové preferují „*starou formu učení.*“

Interpretační rámec

Interpretační rámec v kvalitativním výzkumu představuje teoretickou strukturu, která výzkumníkům poskytuje metodický rámec pro analýzu a interpretaci získaných dat. Jeho základními prvky jsou teoretické perspektivy, které umožňují výzkumníkům zasadit své poznatky do širšího kontextu teoretických paradigmat. Dále zahrnuje identifikaci klíčových konceptů a kategorií, které slouží k organizaci a interpretaci dat (Marshall & Rossman, 2014).

V průběhu kódování jednotlivých výroků a jejich následné kategorizaci jsme identifikovaly tři interpretační rámce související se subjektivním vnímáním příčinných podmínek pedagogických obtíží, které jsme souhrnně zařadily pod fenomén „**Kdo za to může?**“. Zachycujeme tři pohledy na to, kdo je z perspektivy akademiků a akademiček odpovědný za proces vysokoškolské výuky: 1. Studující, kteří nejsou dostatečně aktivní a motivovaní, 2. Systém, který komplikuje práci akademikům i výuku studujícím, 3. Sami vyučující a jejich nedostatečné pedagogické dovednosti.

K prvnímu interpretačnímu rámci se pojí výzkumná kategorie **problémy na straně studujících**. Vyučující si u studujících všimají nezájmu o obor nebo studium, nezaujetí, což může vyústit v jejich nekázeň. Studující také v průběhu výuky nedostatečně přemýšlí, nejsou ochotní a zvyklí číst a doma nepracují. Obecně zde vidíme, co všechno studující NE-dělají a co NE-zvládají.

Druhým interpretačním rámcem je **systém**, který komplikuje práci akademičkám a akademikům i výuku studujícím. Příkladem je mnoho studujících na seminářích, začátek výuky brzy ráno, nevhodné složení předmětů v ročníků, nutnost vyučovat to, co naplánoval garant (i když s obsahem vyučující nesouhlasí) a situace, kdy se vyučující o své výuce dozví pár minut před jejím začátkem. Jedná se obvykle o záležitosti, které lze z pozice jednotlivých vyučujících ovlivnit pouze málo.

Třetí interpretační rámec, tj. **vyučující a jejich nedostatečné pedagogické dovednosti**, jde napříč více výzkumnými kategoriemi. I v nejvíce tematizované aktivizaci a motivaci vidíme, že vyučující píšou o tom, že se jim nedaří studující motivovat, neumí rozprodit a vést diskusi, nevědí, jak pracovat se studujícími, aby byli motivovaní a aktivní. Ve formě a kvalitě výuky vyučující píšou, že je těžké podat odborné znalosti zajímavě a tak, aby studující nebyli znuženi. Někteří se domnívají, že jejich přednes je neatraktivní a měli by se zlepšit v rétorice. Chtěli by, ale neví, jaké nové didaktické metody použít. Zde vidíme, že vyučující jsou si vědomi určitého problému, ale příčinu (na rozdíl od prvního interpretačního rámce) vidí u sebe – něco neumí, nejsou si jisti, neví, jak výuku vést kvalitně a efektivně. Explicitně jsou tato vyjádření zařazena v tématu nejistota: vyučující neví, zda dokáží problematiku jasně vysvětlit a zda jsou kompetentní učit, zastřešujícím pojmem je nervozita spojená s výkonem. Jako jeden z důvodů je popsána neexistence předchozího pedagogického studia.

Diskuse a podněty do praxe

V rámci diskuse zasadíme získané empirické poznatky do širšího kontextu teoretických perspektiv. Naše data poskytují tři rámce odpovědí na fenomén „Kdo za to může?“. První rámec, kde **vina je přisuzována studujícím**, a druhý rámec, který **obviňuje systém**, naznačují pasivní přijímání vnějších okolností a určitý alibismus. Zdůrazňování těchto perspektiv

předpokládá, že změny jsou obtížné, okolí je nepříznivé, osobní snaha nemá žádný efekt, překážky jsou příliš velké nebo že situace byla v minulosti lepší. Takové charakteristiky se objevují nezávisle na délce vyučovací praxe, a to jak u začínajících, tak u zkušených akademiků a akademiček. Pracovní pedagogický život je tak často ovlivňován vnějšími faktory, které vyučující mohou změnit jen velmi obtížně nebo vůbec ne, což **odpovídá externímu místu řízení**.

Třetí rámeček, který zahrnuje **přiznání vlastních nedostatků**, představuje aktivní přístup k odpovědnosti za proces výuky. Tento přístup sice zahrnuje řadu profesních nejistot, avšak zároveň vyjadřuje přesvědčení, že mám věci ve svých rukou a mohu je měnit k lepšímu. Perspektiva **odpovídá internímu místu řízení**.

Podněty pro další výzkumná šetření

Další výzkumné šetření by se mohlo věnovat měření učitelského self-efficacy na začátku programu pedagogických dovedností a na jeho konci a vyhodnocení jeho posunu. Z předkládaných dat i zkušeností z mnohaleté výuky máme předpoklad, že učitelské self-efficacy je vyšší u (některých) zkušených vyučujících a spíše nízké u začátečníků. Důvodem může být nejistota spojená s nezkušeností, impostor syndrom, ale i problematika nastavení autority ve vztahu se studujícími, kteří jsou jen o něco málo mladší a s vyučujícími se znají.

Potenciální vývoj místa řízení u vysokoškolských vyučujících není zmapovaný v národním ani v mezinárodním kontextu. Místo řízení a jeho možné ovlivňování spatřujeme jako klíčovou podmínku pro zkvalitnění výuky.

Podněty do praxe

Účel pedagogického vzdělávání akademických pracovníků vnímáme mnohem komplexněji než jen jako předávání poznatků o efektivním vyučování a rozšiřování pedagogických dovedností v jednotlivých kurzech. Výzkumy zaměřené na self-efficacy a místo řízení ukazují, že tyto faktory hrají klíčovou roli nejen ve vztahu k pracovnímu výkonu a profesní spokojenosti, ale také pro rozvoj kreativity a úsilí o dosažení úspěchu.

Výzkumné poznatky o pedagogickém vývoji naznačují, že počáteční etapa učitelské kariéry je obzvláště náročná a vyučující v této fázi vyžadují značnou podporu v obou zmíněných oblastech, což potvrzují i naše data. Prostor pro rozvoj se nabízí i u zkušených vyučujících. Náš program již nyní zahrnuje některé strategie na podporu self-efficacy a interního místa řízení. Považujeme za relevantní zvážit rozšiřování těchto strategií a jejich začleňování do nabídky průběžných vzdělávacích aktivit pro akademické pracovníky.

Strategie podporující interní místo řízení:

Tato skupina strategií zahrnuje poskytování **zpětné vazby zaměřené na příčiny úspěchu**. Konstruktivní zpětná vazba se zaměřuje na konkrétní úsilí a strategie, které vedly k úspěchu, což pomáhá jedincům uvědomit si svůj vlastní vliv na výsledky. Důraz je kladen na oceňování úsilí a rozhodnutí, která přispěla k dosaženým výsledkům. Další strategie zahrnují **podporu autonomie a odpovědnosti**. Umožnění jedincům rozhodovat o svých úkolech a projektech posiluje jejich pocit kontroly nad situací, zatímco povzbuzování k tomu, aby nesli odpovědnost za svá rozhodnutí a jejich následky, přispívá k jejich osobnímu rozvoji. Pomoc jedincům

analyzovat příčiny a následky svých činů posiluje jejich přesvědčení o kontrole nad událostmi. V neposlední řadě **poskytování poradenství a mentoringu** umožňuje jedincům získat zpětnou vazbu a rady, které jim pomohou pochopit, jak jejich vlastní úsilí a strategie mohou vést k úspěchu.

Strategie podporující self-efficacy

Druhá skupina strategií se zaměřuje na poskytování příležitostí k úspěchu. Nabízení **úkolů různé obtížnosti** umožňuje jedincům postupně budovat sebedůvěru. Povzbuzování jedinců, aby **reflektovali své úspěchy** a rozpoznávali své silné stránky, stejně jako představení si úspěšného zvládnutí úkolů, posiluje jejich víru ve vlastní schopnosti. Další klíčovou strategií je poskytování pozitivní zpětné vazby a **oceňování jednotlivých kroků a procesu**, nikoli jen konečného výsledku. Rozvíjení zvládacích dovedností pomáhá jedincům naučit se techniky, jak překonávat překážky a zvládat stres, což zvyšuje jejich důvěru ve vlastní schopnosti. **Podpora resilience**, tedy povzbuzování ke zvládnutí neúspěchů a učení se z nich, posiluje odolnost a sebedůvěru.

Závěr

Zatímco strategie pro podporu interního místa řízení se více zaměřují na to, aby jedinci pochopili a věřili, že mají kontrolu nad svými výsledky, strategie pro podporu self-efficacy se zaměřují na posílení víry ve vlastní schopnosti k úspěšnému zvládnutí úkolů. Obě sady strategií se zároveň vzájemně podporují a mohou být efektivně kombinovány pro komplexní podporu jedinců v akademickém i profesním prostředí.

Literatura

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and Developing as a University Teacher--Variation in Meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Čejková, I. (2017). Vysokoškolský učitel bez učitelského vzdělání: Problém, nebo výzva? *Pedagogická orientace*, 27(1), 160-180.
- Daumiller, M., Grassinger, R., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2016). Structure and relationships of university instructors' achievement goals. *Frontiers in Psychology*, 7, 375.
- Fong, C. J., Dillard, J. B., & Hatcher, M. (2019). Teaching self-efficacy of graduate student instructors: Exploring faculty motivation, perceptions of autonomy support, and undergraduate student engagement. *International Journal of Educational Research*, 98, 91-105.
- Han, J., Perron, B. E., Yin, H., & Liu, Y. (2021). Faculty stressors and their relations to teacher efficacy, engagement and teaching satisfaction. *Higher Education Research & Development*, 40(2), 247-262.
- Lea, S.J., Callaghan, L. (2008). Lecturers on teaching within the 'supercomplexity' of Higher Education. *Higher Education* 55, 171-187.

- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Ng, T.W.H., Sorensen, K.L. & Eby, L.T. (2006), Locus of control at work: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 27: 1057-1087.
- Noben, I., Maulana, R., Deinum, J.F., Hofman, W.H.A. (2020). Measuring university teachers' teaching quality: a Rasch modelling Approach. *Learning Environments Research*, 24, 87-107.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995-1010.
- Vašutová, J. (2005). Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. *Aula*, 13 (3), 73-78.
- Zvírotsky, M., High, R., Duschinská, K., Wildová, R. (2019). Vzdělávání akademických pracovníků Univerzity Karlovy v oblasti pedagogických dovedností. In: *Vzdělávání dospělých: sborník z 9. ročníku mezinárodní vědecké konference*. Česká andragogická společnost.

PhDr. Radka High, Ph.D.

Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Pedagogická fakulta, katedra psychologie,
Univerzita Karlova
radka.high@pedf.cuni.cz

Ing. Karolina Duschinská, Ph.D.

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky,
Univerzita Karlova
karolina.duschinska@pedf.cuni.cz

Podpora pracovního wellbeingu jako součást aktivity poradenských center VŠ

Promoting occupational wellbeing as part of the activities of university counselling centres

Markéta Švamberg Šauerová

Abstrakt: V zaměstnání lidé tráví velkou část nejen dne, ale hlavně života, proto je důležité v souvislosti s důrazem na podporu duševního zdraví zaměřovat pozornost i na péči o zaměstnance v oblasti wellbeingu. Na pracovní spokojenost je možné nahlížet v tomto kontextu ze dvou úhlů pohledu. Jako na pracovní spokojenost zaměstnanců s prací a pracovními podmínkami, nebo jako na nutnou podmínku pro využití pracovní síly. Příspěvek sleduje možnosti působení na wellbeing zaměstnanců vysokých škol, které disponují poradenskými centry, v nichž působí psychologové a koučové. V rámci příspěvku budou představeny konkrétní aktivity, které je možné v rámci těchto poradenských center pro zvýšení duševního zdraví a wellbeingu pro zaměstnance realizovat. Podpora duševního zdraví zaměstnanců vysokých škol významně vystoupila do popředí v souvislosti s tragickými událostmi na FF UK, nicméně se na zhoršení duševního zdraví podílejí i jiné společenské faktory (karanténní stav v době pandemie, válečné konflikty, celkový nárůst stresu ve společnosti).

Klíčová slova: wellbeing, pracovní spokojenost, stres, relaxace, mindfulness techniky

Abstract: People spend a large part of their day, and more importantly their life, at work, so it is important to focus on employee wellbeing in the context of mental health promotion. Job satisfaction can be viewed in this context from two perspectives. Either as employee satisfaction with work and working conditions, or as a necessary condition for workforce utilisation. This paper looks at the possibilities of influencing the wellbeing of employees in universities that have counselling centres staffed by psychologists and coaches. The paper will present specific activities that can be implemented within these counselling centres to enhance mental health and wellbeing for employees. The promotion of mental health of university staff has come to the fore significantly in the wake of the tragic events at Faculty of Arts Charles University, however, other societal factors (quarantine status during pandemics, war conflicts, general increase in stress in society) have also contributed to the deterioration of mental health.

Keywords: wellbeing, job satisfaction, stress, relaxation, mindfulness techniques

Úvod

Téma pracovního well-beingu se stává celosvětově důležité. Jinak tomu není ani v České republice. I z výzkumných šetření vyplývá (např. Warr, Nielsen; Šimák, 2018, Strouhal, 2024, Švamberg Šauerová a kol., 2020), že well-being se momentálně řadí mezi největší trendy, co firmy řeší. Téma well-beingu začalo rezonovat v souvislosti s nízkou nezaměstnaností

a nástupu mileniálů do práce. Ti mají na práci trochu jiný náhled, než generace před nimi. Pro nové zaměstnance je stále důležitější to, jak se zaměstnavatel staví ke zdraví svých zaměstnanců. Zaměstnanci po zaměstnavateli vyžadují různé programy, které budou podporovat jejich fyzické, duševní, ale i finanční zdraví. Důležitou součástí se také stávají všechny možné zaměstnanecké benefity. Mezi ty základní patří flexibilní pracovní doba, práce na dálku, příspěvky na stravování, možnost různých zdravých svačín, příspěvky na cestování a příspěvky na různé wellness aktivity (fitness cvičení, wellness procedury a masáže) a wellness aktivity na pracovišti – např. fitness cvičení s trenérem, krátký jogging), miniwellness procedury (viz představované aktivity v tomto příspěvku).

Pracovní well-being se stále častěji stává předmětem různých studií, neboť se hledají nejefektivnější způsoby, jak pečovat o duševní zdraví zaměstnanců (to má zcela klíčový význam pro zdraví firmy i pro zdravé vztahy s klienty dané firmy). Výzkumníci se ve spolupráci s odborníky z praxe snaží o zlepšení pracovního well-beingu za pomoci tvorby nových návrhů práce, formováním manažerských stylů, organizační kultury i působením na týmový i osobnostní rozvoj zaměstnanců. Využívá se tedy celá škála metod od nejrůznějších ergonomických úprav pracovního prostředí, přes úpravu firemní kultury (s využitím personálních auditů), výcvik v soft a life skills (např. blíže Švamberg Šauerová, 2022a, 2022b) v rámci development center (např. Tureckiová, 2004, Veteška, Tureckiová, 2008) či zavádění koučovacích přístupů při vedení zaměstnanců (např. Švamberg Šauerová, 2022a, 2022b, 2020).

Z výzkumu firmy Deloitte, který měl název Globální trendy v oblasti lidského kapitálu (2018), se ukázalo, že investice na podporu wellness programu pro zaměstnance se zaměstnavatelům vyplácí. Díky tomu, že zaměstnanci využívají wellness programy, narůstá jejich pracovní výkonnost, klesá nemocnost a různá úrazovost. Tyto faktory se potom pozitivně promítají do produktivity práce a ziskovosti firem.

Pokud zaměstnavatel podporuje wellness programy pro své zaměstnance, ukazuje svým zaměstnancům svůj zájem o ně. Zaměstnanci potom budou více motivováni ke své práci, zvýší se celková spokojenost a pracovní morálka, z čehož budou obě strany profitovat. Každý zaměstnavatel se v dnešní době snaží být pro potencionální zaměstnance co nejatraktivnější a nejzajímavější (Šimák et al., 2018).

Mezi české firmy, které se začali well-beingu věnovat nejvíce, patří například společnost Osram, společnost SOLEA CZ, firma KS-Europe, Atlas Copco s.r.o., Good Call s.r.o. Etnerera a.s. (Šimák et al., 2018). V letech 2015 –2028 patřila mezi nejvýznamnější firmy podporující wellbeing zaměstnanců např. firma Siemens Mohelnice.

Teoretická východiska vymezení problematiky pracovního wellbeingu

Well-being označuje celkovou osobní pohodu, který zahrnuje stav tělesného, duševního a emocionálního zdraví (včetně složky sociální a spirituální). Jde o multidimenzionální koncept, který zdůrazňuje různé aspekty lidského života (Krejčí & Hošek, 2016).

Základním předpokladem je vytváření stavu dynamické rovnováhy – je tedy nutná systematická péče o jednotlivé části celku⁴¹.

⁴¹ Uvedené je nutné ale chápat jako velmi obecné vysvětlení pojmu, neboť neexistuje jednotná definice, pojetí různých autorů se liší.

Podobně jako u samotného pojmu well-being neexistuje jednotná definice, tak ani u pojmu pracovní well-being nelze najít jednu jednotnou definici. Pracovní well-being, nebo také well-being v zaměstnání, nemůžeme přesně definovat, protože se skládá z mnoha jednotlivých faktorů, které pracovní well-being ovlivňují. Například to mohou být technologie, rozvoj společnosti nebo organizace práce.

Pracovní well-being se zabývá jak fyzickými, psychologickými a bezpečnostními podmínkami na pracovišti, tak i vztahy a interakcí zaměstnanců na pracovišti (Foldspanga a kol., 2011).

Pracovní well-being může pro každého jedince znamenat něco jiného. Jinak ho bude vnímat vedoucí a manažer organizace, jinak zaměstnanec HR a jinak zaměstnanec na výrobní pozici. Obecně lze říci, že jde o stav, kdy je zaměstnanec v práci spokojený, vidí ve své práci smysl, vnímá dopady své práce na organizaci, cítí blízkost k druhým lidem a cítí vlastní růst. Pokud zaměstnanec cítí dlouhodobě vysokou úroveň pracovního well-beingu, dokáže ze sebe vydat to nejlepší v náročných stresových situacích, aniž by ho to nějak výrazně poznamenalo (SUHR, 2022).

S mírou pracovní spokojenosti souvisí určité očekávání, které si jedinec sám nastaví. Může se jednat například o dosažení určitých cílů (Blatný et al., 2010).

Na pracovní spokojenost je možné nahlížet ze dvou úhlů pohledu, a to jako na pracovní spokojenost zaměstnanců s prací a pracovními podmínkami, nebo jako na nutnou podmínku pro využití pracovní síly (Pauknerová, Hubinková, Králová & Lorencová, 2012). Rozdílnosti ve významu toho pojmu shrnuje tabulka č. 1.

Tabulka 1 Význam pojmu pracovní spokojenost

Význam č. 1	Význam č. 2
subjektivní vyjádření ke kvalitě péče o zaměstnance	vnitřní uspokojení z práce
Vztahuje se	
k pracovním podmínkám	k prožitku aktivního naplnění pracovníka
Znamená	
úroveň péče o zaměstnance	mobilizaci pracovních sil „Čím více se snažím, tím víc mě to baví.“

Zdroj: Pauknerová, 2006, s. 181

Faktory ovlivňující pracovní spokojenost zaměstnanců

Jak již bylo zmíněno, je pracovní spokojenost ovlivněna řadou faktorů. Tyto faktory nás většinou ovlivňují v pozitivním slova smyslu, ovšem některé okolnosti mohou mít na jedince i negativní vliv. Obecně je lze dělit podle trvání na ty s dlouhodobým či krátkodobým charakterem. Dále je můžeme definovat jako konkrétní, jako je například spokojenost s finančním ohodnocením, nebo abstraktní, jako je spokojenost s benefity nefinančního charakteru.

Také můžeme faktory ovlivňující pracovní spokojenost rozdělit na vnitřní a vnější. Vnější faktory jsou na pracovníkovi nezávislé a jde například o obsah práce, finanční ohodnocení, způsob vedení, vztahy na pracovišti, benefity apod. Mezi vnitřní neboli osobnostní faktory řadíme věk, vzdělání, pohlaví či pracovní zkušenosti.

Vliv na spokojenost zaměstnanců má také úroveň řízení lidských zdrojů v organizaci. Tedy do jaké míry je hodnocení pracovníků objektivní, zda je společnost otevřená, dostatečně se svými pracovníky komunikuje, informuje je a poskytuje jim zpětnou vazbu. Zda mají pracovníci možnost uplatnit své schopnosti, dostává se jim zpětné vazby a uznání, mají možnost dalšího vzdělávání a rozvoje (Rolínek, 2003).

Laloux (2016) rozdělil faktory pracovního wellbeingu do následující struktury:

Pracovní podmínky a prostředí. Do této kategorie spadá zejména bezpečnost pracovního prostředí, ergonomie pracovního prostředí, kvalita ovzduší, světelné podmínky a úroveň hluku na pracovišti. Zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví zaměstnanců při práci je zásadní pro udržení jejich fyzického well-beingu.

Pracovní vytížení a rovnováha pracovního a osobního života. Zde mluvíme hlavně o pracovní době, zda zaměstnanec pracuje na pevné pracovní době nebo na flexibilní. Možnost práce na dálku. Dále zde hovoříme o přiměřeném pracovním vytížení a možnosti oddělit pracovní a osobní život.

Obsah práce. Pro spoustu lidí může být zásadní, aby jejich práce byla smysluplná a byl vidět určitý výsledek, který se nějak projeví. Možnost autonomie a odpovědnosti. Zaměstnavatelé by měli své zaměstnance v určité míře zapojovat do rozhodovacích procesů a komunikovat s nimi transparentně a otevřeně, komunikovat strategie a cíle organizace, nebo případně jejich změny. Měli by svým zaměstnancům dát možnost a prostor vyjádřit svůj názor.

Manažerská podpora a vedení. Kvalita vedení a manažerů je zásadní pro zvýšení pracovního well-beingu. Manažeři musí mít schopnost motivovat zaměstnance. Poskytování zpětné vazby a uznání zaměstnancům za jejich vykonanou práci udržuje jejich motivaci a pozitivní přístup k práci. Pomáhá to i zvládat stresové situace.

Sociální interakce a vztahy na pracovišti. Kvalita mezilidských vztahů na pracovišti je zásadní. Pokud se zaměstnanec cítí v pracovním kolektivu příjemně, bude to mít vliv na jeho celkový výkon. Další důležitou částí je týmová práce. Pro mnohé pracovníky jsou dobré vztahy na pracovišti důležitější než finanční ohodnocení.

Osobní rozvoj a kariérní růst. Velkou pozitivní motivací pro zaměstnance může být možnost profesního rozvoje a vzdělávání. Možnost různých školení a vzdělávacích kurzů. Transparentní kariérní růst.

Finanční ohodnocení a zaměstnanecké benefity. Spravedlivé ohodnocení za vykonanou práci a případná motivační složka mzdy. Možnost finančního vzestupu. Zaměstnanecké benefity.

Zdravotní péče a wellness programy. Pro spoustu zaměstnanců je zásadní aktivní přístup zaměstnavatele k preventivní péči o zdraví a podpora různých wellness aktivit. Právě těmto programům je věnován příspěvek, ukazuje možnosti, jak lze zaměstnancům poskytovat pravidelnou možnost účastnit se wellness aktivit přímo na pracovišti (v rámci pracovních přestávek nebo po skončení pracovní doby).

Rozmanitost a inkluze. V posledních letech, kdy se svět stává stále více globalizovaný a propojený, je důležité respektování rozmanitosti a inkluze. Pracovní týmy se stále častěji skládají ze zaměstnanců různých národností a náboženských vyznání.

Všechny tyto zmíněné faktory nejsou izolované, nýbrž se vzájemně ovlivňují. Organizace, které se aktivně věnují rozvoji pracovního well-beingu a systematicky pracují na výše zmíněných faktorech pracovního well-beingu, mohou zaznamenat pozitivní dopady nejen na

produktivitu a retenci, ale i na celkovou spokojenost svých zaměstnanců. Pokud se organizaci podaří udržet zdraví a motivaci zaměstnanců na vysoké úrovni, projeví se to v úspěchu celé organizace. Manažeři a vedení organizací musí neustále sledovat potřeby svých zaměstnanců. Musí pružně reagovat na změny jejich potřeb a neustále sledovat nové trendy v tomto odvětví (Laloux, 2016).

Benefity well-beingu zaměstnanců

Pracovní spokojenost zaměstnanců přináší firmám tyto výhody:

- Spokojení lidé vytváří ve společnosti příjemnou a bezpečnou atmosféru.
- Pozitivní firemní kultura podporuje vzájemné sociální interakce a naopak.
- Hovoří kladně o společnosti jak mezi sebou, tak i navenek. Sníží se tím i fluktuace zaměstnanců a může přispět k zájmu dalších kandidátů na pracovním trhu o práci ve společnosti.
- Zaměstnanci, kteří se cítí ve své práci spokojeni, přichází s novými nápady, jsou kreativnější, loajálnější a udělají pro společnost víc, než vyžaduje jejich pracovní náplň.
- Snížení nemocnosti zaměstnanců.
- Zlepšení atmosféry na pracovišti (srov. Tureckiová, 2004; Váchal, Vochozka, 2013).

Toto vše může vést ve svém důsledku ke snižování nákladů firmy, ke snížení fluktuace zaměstnanců (snížení nákladů na zaškolení nových lidí, inzerci, stanovení pracovních kompetencí, zvýšení rutiny pro stávající zaměstnance – zlepšení firemní komunikace a kultury, působení stabilně navenek – např. zákazníci mají svého konzultanta, na kterého jsou zvyklí apod.

Zdravotní péče a wellness programy jako součást péče Poradenských center na vysoké škole

Jak již bylo uvedeno, je pro spoustu zaměstnanců zásadní aktivní přístup zaměstnavatele k preventivní péči o zdraví a podpora různých wellness aktivit. To znamená, že zaměstnavatel umožňuje (organizuje) aktivity, které mají wellness nebo relaxační charakter a působí jako prevence zdraví přímo na pracovišti.

Vysoké školy lze považovat za ideální pracovní prostředí pro poskytování wellness péče, neboť v jejich rámci pravidelně fungují Poradenská (psychologická, konzultační, adiktologická) centra. V zahraničí je zcela běžné, aby Poradenská centra poskytovala psychologickou péči zaměstnancům i péči o wellbeing všech (studentů i pracovníků univerzity), na větších univerzitách mají péči rozdělenou na psychologickou podporu a podporu wellbeingu (např. Torontská univerzita, Univerzita Chicago). Obdobným příkladem z českého univerzitního prostředí může být konkrétně Lékařská fakulta Univerzity Karlovy, která má několik různých typů poradenské péče (psychologické poradenství, kariérové poradenství, krizová intervence, adiktologická ambulance, péče o wellbeing zaměstnanců, včetně různých zdravotních benefitů – zubařská péče, ortopedické poradenství, vyšetření znamének, v době Covidu měli zaměstnanci fakulty přednostní právo na očkování apod.

Zvýšenou pozornost o duševní zdraví zaměstnanců na vysokých školách bylo možné zaznamenat od pandemie Covid-19, tento trend pokračoval dále v souvislosti s válečným

konfliktem na Ukrajině a vygradoval zejména v pražských vysokých školách pro prosincové střelbě na FF UK.

Cíl příspěvku

Cílem příspěvku je poukázat na konkrétní aktivity Poradenského centra VŠTVS PALESTRA a aktivity realizované pro zaměstnance Akademickou poradnou na Pedagogické fakultě pod vedením doc. Anny Kucharské, jako součást zaměstnaneckých benefitů ke zlepšení pracovního well-beingu. Aktivity pro zlepšení pracovního wellbeingu jsou zároveň podrobně rozepsány, aby mohly být využity pro konkrétní podporu duševního zdraví zaměstnanců na dalších pracovištích.

Poradenské centrum VŠTVS PALESTRA

VŠTVS PALESTRA je soukromá vysoká škola, která se orientuje na programy související se zdravým životním stylem (wellness poradenství, výživové poradenství, fyzioterapie, sportovní a kondiční poradenství). Přesto, že jde o soukromou školu, kde studenti platí školné, jsou aktivity Poradenského centra poskytovány studentům i zaměstnancům zdarma. Garankou centra je autorka příspěvku, je členkou Asociace vysokoškolských poradenských pracovníků. Poradenské centrum poskytuje psychologické poradenství, kariérové poradenství, krizovou intervenci, koučink, poradenství při řešení osobních, rodičovských záležitostí, zaměřuje se na prevenci studijní neúspěšnosti.

V kontextu prosincových událostí rozšířilo Poradenské centrum rozsah svých služeb. Dosavadní konzultace pro zaměstnance, které nejčastěji využívaly ženy s dotazy ohledně školních obtíží jejich dětí, byly rozšířeny o krizovou intervenci poskytovanou on-line od prosince 2023 do ledna 2024. Následně byla zaměstnancům nabídnuta pravidelná 15 min. wellness aktivita, kterou je možné zakomponovat do běžného pracovního rozvrhu nebo krátce po pracovní době - parafínový zábal rukou (s relaxační hudbou či bez).

Po půl roce byla tato nová služba hodnocena zaměstnanci velmi příznivě, nejvíce jí využívaly ženy z administrativy. V poskytování této aktivity bude Poradenské centrum pokračovat i v dalším akademickém roce.

Mezi další benefity pro zaměstnance mimo Poradenské centrum na VŠTVS PALESTRA patří:

- Kávovary s dobrou kávou/čajem
- Pitný režim
- Zajištění zdravého stravování (např. i zajištění hromadné objednávky)
- Lístky na zajímavá sportovní utkání
- Pravidelná setkávání v létě, zimě, společné sportovní aktivity



Foto 1 Mistrovství světa IIHF 2024 v ledním hokeji (zaměstnanecký benefit), foto Mirovský, 2024

Akademická poradna Pedagogické fakulty UK

Akademická poradna při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy poskytuje studentům Pedagogické fakulty psychologické, speciálně pedagogické, logopedické a asistentské služby. Mezi typická témata, s nimiž se studenti obrací na konkrétní pracovníky poradenského týmu, jsou zejména studijní poradenství, poradenství v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb a zdravotních handicapů, vztahové a osobnostní poradenství. Na základě uzavřené mezifakultní dohody pak jsou její služby poskytovány i studentům jiných fakult (Fakulty humanitních studií a Přírodovědecké fakulty).

Hlavními poskytovateli těchto služeb jsou pracovníci katedry psychologie a katedry speciální pedagogiky při PedF UK, kteří mají dlouholeté zkušenosti s poskytováním poradenských služeb. Garantkou aktivit Akademické poradny je doc. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D. Veškeré poradenské služby jsou pro studenty a zaměstnance PedF UK zdarma. Akademická poradna nabízí své služby i zaměstnancům, mezi aktivity v předchozích letech patřila např. Jóga online, od akademického roku 2024 byla zaměstnancům nabídnuta možnost účastnit se Relaxačního cvičení.

Obsah „Relaxačního cvičení“ pro zaměstnance

Relaxační cvičení bylo zaměstnancům nabídnuto v souvislosti s událostmi na FF UK, kdy vedení Akademické poradny cítilo potřebu nabídnout služby tohoto charakteru zaměstnancům v důsledku zvýšení stresu po těchto událostech.

Základní koncept aktivity byl postaven na základních dechových a relaxačních technikách, které mohou zaměstnanci realizovat v průběhu pracovního dne, aniž by jejich praktikování vyžadovalo specifické místo nebo přípravu. Obsah a bližší seznámení s technikami připravenými pro zaměstnance je uveden níže:

- Dechové techniky

- Vědomé zpomalení
- Relaxační cvičení (se zaměřením na využití v kanceláři, v průběhu pracovního dne, mikrorelaxace)
 - s meditační hudbou
 - se zvuky přírody
 - s instrukcemi
- Mindfulness techniky (čokoládové mindfulness, květina)
- Fitness cvičení pro využití v kanceláři (míč, gumička, židle, skříň)
- Návlek pozitivního myšlení (změna vnímání denních nepříjemností, Poník, vizualizace)
- Wellness procedury (parafínový zábal rukou, masáž rukou, fototerapie, aromaterapie)

Organizace relaxačního cvičení

Relaxační cvičení bylo organizováno následujícím způsobem:

- Pravidelné setkávání 1x14 dní
- Uč. 124 a Akademická poradna
- Využití pomůcek
 - fit míče 25cm, fit gumičky, karimatky, parafínová vanička s parafínem – soukromá pomůcka, květina, solná lampička, aromalampička)

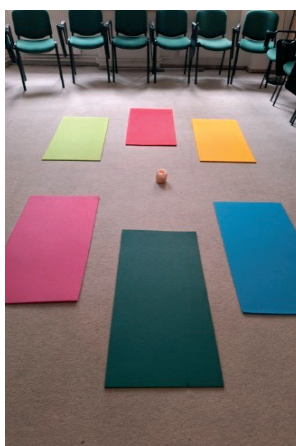


Foto 2 Ukázky z lekcí (fotoarchiv autorky)

Dechové cvičení

Základem správné a efektivní relaxace je dobře provedené dýchání. Zvolený způsob dýchání má výrazný vliv na stav naší psychiky – pomůže aktivizovat organismus, pomůže ho zklidnit.



Foto 3 Poloha k dechovému cvičení (fotoarchiv autorky)

Mezi základní techniky, které jsme v rámci Relaxačního cvičení nacvičovali, a které následně mohou zaměstnanci využívat při působení nějakého stresoru v práci (i mimo pracovní prostředí), patřil „vědomý nádech a výdech, „trojúhelníkové dýchání“. „čtvercové dýchání“ a „dýchání 3:5.

Vědomý nádech a výdech

Nácvik jednoduchého nádechu a výdechu je základem všech dalších dechových i relaxačních cvičení.

Postup provedení:

- pomalý a postupně do hloubky provedený nádech (nosem);
- pomalý a dlouhý výdech (ústy).

Při cvičení můžeme mít zavřené oči, pokud to situace umožní. Nic dalšího neděláme, a pokud to situace neumožní, soustředíme se na dýchání při činnosti, kterou právě děláme. Vhodné je alespoň mírně zpomalit. Nádech a výdech opakujeme přibližně desetkrát.

Pokud zvládneme toto základní cvičení, zkusíme k dýchání připojit ještě sledování pocitů, které dýchání způsobuje. Všimáme si, jaký je vzduch, který nadechujeme, jak proudí nosem, jakou má teplotu, jak postupně proniká do krku a dál, až do plic. Stejně tak při výdechu sledujeme, jak se ohřátý vzduch vrací zpět krkem do úst, přes jazyk a zuby, jak jej vydechujeme. Při kombinaci dechového cvičení a všímání si toho, jaký vzduch je, nám postačí méně nádechů (přibližně pět). Při tomto postupu využíváme kromě fyziologického významu dechového cvičení i principu mindfulness – tedy soustředění se na tady a teď, což velmi dobře napomáhá k odvedení pozornosti od právě působícího vnějšího stresoru.

Trojúhelníkové dýchání

Tomuto dýchání také někdy říkáme vědomé dýchání do trojúhelníku.

Postup provedení:

- pomalý a hluboký nádech;
- zadržetí dechu;
- pomalý a hluboký výdech.

Při tomto cvičení se nadechujete nosem a vydechujete ústy. Začneme nádechem, u kterého v duchu počítáme do čtyř, následně dech na čtyři doby zadržíme a posléze na čtyři doby vydechujeme ústy. Po celou dobu dýchání se snažíme zaměřovat pozornost na dech samotný a jeho průběh.

Čtvercové dýchání

Při tomto cvičení postupujeme stejně jako u trojúhelníkového, avšak přidáváme fázi zadržetí dechu ještě po výdechu. Tím dosahujeme vyšší vědomé kontroly při cvičení.

Postup provedení:

- pomalý a hluboký nádech;
- zadržetí dechu;
- pomalý a hluboký výdech;
- zadržetí dechu.

Opět je velmi důležité soustředit se na průběh dýchání. Pokud se nám soustředění nedaří, napomáhá postup uvedený u cvičení „Jednoduchý nádech a výdech“, kdy sledujeme cestu nadechovaného a vydechovaného vzduchu svým tělem.

Dýchání 3:5

Při tomto dechovém cvičení se soustředíme na dýchání tak, že vědomý nádech provádíme na tři doby a vědomý výdech na pět dob.

Relaxační techniky

Základem správné a efektivní relaxace je dobře provedené dýchání. Zvolený způsob dýchání má výrazný vliv na stav naší psychiky – pomůže aktivizovat organismus, pomůže ho zklidnit. Z relaxačních technik byly do cvičení pro zaměstnance zařazeny Jacobsonova svalová progresivní relaxace (v klasické i zkrácené podobě, s edukačním videem), Bensonova relaxační odpověď, Koncentrace na „kredenc“, relaxace s úsměvem, Hadrová panenka a Otisk v písku.

Jacobsonova metoda – metoda progresivní relaxace

Spočívá v izometrickém stažení svalů a jejich následném uvolnění. Hlavní podstatou je uvědomění si napětí a uvolnění svalstva. Autor metody Edmund Jacobson při svých výzkumech používal EMG (elektromyograf) jako objektivní metodu měření napětí kosterního svalstva a objevil, že u relaxujícího subjektu stačí myšlenka na pohyb v určité končetině, aby se v ní změnilo napětí.

Od autogenního tréninku se liší tím, že každému nácviku relaxace předchází právě již zmíněné záměrné stažení svalů. Jak ukázal Jacobsonův výzkum, aby člověk relaxoval mysl a tělo, musí uvolnit celé kosterní svalstvo. To je základem progresivní relaxace. Jacobsonova metoda relaxačních cvičení má pět stupňů: 1. uvolňování horních končetin; 2. uvolňování dolních končetin; 3. dýchání; 4. uvolňování čela; 5. uvolňování svalů ovládajících řeč.

Správný nácvik umožní relaxovat příslušné svaly přímo bez předchozí izometrické kontrakce. Tato metoda je časově náročná, ale v praxi můžeme využívat jen relaxaci určitých segmentů těla, v nichž je zvýšené napětí svalů. Cvičení lze provádět i individuálně bez přítomnosti terapeuta. Postup cvičení je popsán v příloze č. 1

Bensonova relaxační odpověď

Bensonova relaxační technika se skládá z několika kroků:

- 1) Relaxační pozice: Sedněte si v pohodlné pozici a zavřete oči.
- 2) Relaxační slovo: Zvolte si krátké slovo nebo frázi, kterou budete opakovat v duchu při každém výdechu. Toto slovo by mělo být pozitivní a uklidňující, jako například „klid“ nebo „pohoda“.
- 3) Relaxační dýchání: Začněte dýchat pomalu a hluboko. Při každém nádechu si představte, jak do vašeho těla proudí klid a uvolnění. Při každém výdechu si představte, jak z vašeho těla odchází stres a napětí.
- 4) Relaxační odezva: Pokuste se udržet pozornost na svém relaxačním slově a dýchání po dobu 10 až 20 minut. Během této doby by měl váš organismus vytvořit stav hlubokého odpočinku a relaxace.

Bensonova relaxační technika může být použita kdykoliv a kdekoliv, když potřebujete snížit stres a uvolnit se. Pravidelná praxe této techniky může pomoci zlepšit vaše fyzické a duševní zdraví.

Metoda koncentrace „kredenc“

Tato metoda pomáhá odstoupit od problému. „Kredenc“ představuje víceméně zástupný objekt čehokoliv emočně neutrálního. Výchozí úvahou k užívání této techniky je, že člověk se dokáže cíleně soustředit pouze na jeden vnímaný podnět. Soustředíme-li se tedy intenzivně na nějakou jinou myšlenku, vzpomínku, představu, neumíme se zároveň soustředit i na stresor, čímž snižujeme jeho účinek.

Obdobný efekt má počítání. Pozornost v tomto případě zaměřujeme na racionální zpracování sledovaného podnětu a omezujeme tak míru emocionálního prožívání.

Relaxace úsměvem

Příkladem bleskové relaxace může být relaxace úsměvem, kdy po jednom koncentrovaném nádechu a výdechu rozjasníme oči, usmějeme se nejprve koutky úst a poté zesílíme úsměv tak, aby nám byly vidět zuby, eventuálně se zasmějeme nahlas.

Otisk v písku

Pro tuto relaxaci si připravíme podložku a lehneme si na záda. Představíme si, že ležíme na pláži, na příjemně teplém písku. Pomalu a zhluboka dýcháme. S nádechem přitlačujeme k zemi dlaň pravé ruky, poté celou paži. S výdechem uvolňujeme napětí. Pokračujeme stejným způsobem u levé ruky, poté u nohou a nakonec u celého těla. V závěru si můžeme představit, jak si prohlížíme důlek, který jsme přitlačováním těla do „písku“ vytvořili.

Vhodným doprovodem může být relaxační hudba se šuměním moře (viz odkazy na konci příručky).

Hadrová panenka

Tato technika vychází z principu bleskové relaxace. Podstatou je, že se snažíme okamžitě (v jakékoliv poloze: vsedě, vestoje, vleže) vyvolat představu hadrového panáka, který má uvolněné všechny končetiny. Jde o rychlou a nenáročnou relaxaci.

Pro lepší vizualizaci jsou na obrázku autorčiny panenky ze šumavského Annína, které používá pro navození konkrétní představy hadrové panenky.



Foto 4 Hadrová panenka (fotoarchiv autorky)

Meditativní hudba a aromaterapie

Důležitou součástí relaxačních postupů je využití meditativní hudby nebo zvuků přírody (šumění deště, mořských vln, stromů v lese, jemné švitoření ptáků v přírodě). Velmi záleží na preferencích každého jednotlivce, mnohdy stačí jen krátké úseky meditativní hudby.

Podstatou aromaterapie je využití léčebného účinku vůní. Vůně éterických olejů (silic), jako každá jiná vůně, se dostává do čichového centra v mozku, odkud vonná aktivní látka ovlivňuje nervový systém. Silice stimulují nervové buňky a vysílají signály do limbického systému mozku. Ten ovlivňuje mimo jiné instinkty, náladu nebo paměť. Je to emocionální centrum mozku. Jednotlivé vůně mohou vyvolat pocit úlevy, osvěžení, uklidnění, nebo povzbuzení.



Foto 5 Aromalampa (fotoarchiv autorky)

V kancelářích, kde může být problém s použitím svíčky (instalované alarmy) lze aromaterapii praktikovat tak, že nakapeme vůni na malý kousek látky a umístíme buď na sluníčko, nebo topení, využívat lze v zimním období plátků pomeranče nebo citronu položených na topení.

Mindfulness techniky

Mindfulness, neboli trénink bdělé pozornosti – všímavosti, kultivuje pozornost a soustředění. Spočívá v uvědomování si přítomného okamžiku, v němž se jedinec učí reagovat na nepříjemné emoce s laskavostí a přijetím. Rozpoznání toho, co člověk cítí, se ukazuje jako mnohem prospěšnější než se emoce snažit potlačit. Smysl spočívá v tom, že ve chvíli kdy si uvědomíme, že emoce jsou jen krátkodobé povahy a rozpoznáme je, nenecháme se jimi dále tolik přemoci. Ve chvíli kdy je naše pozornost upřená na přítomnost, není možné se zároveň soustředit na minulost nebo budoucnost a strachovat se (Shapiro, 2017).

Bylo dokázáno, že lidé praktikující mindfulness například lépe reagují na stres. (Mileski, 2019) V jedné studii zabývající se domácím nácvikem mindfulness se ukázalo, že krátké epizody domácího praktikování mindfulness (10 min) pozitivně ovlivnily pacienty a byly dobře přijaty (Howarth, Perkins-Porras, Copland, Ussher, 2016).

Koncentrace na květinu (využití prvků terapie přírodou a mindfulness)

Vyberte si libovolnou živou květinu (v přírodě, v kanceláři). Plně se na ni soustředte, všimněte si její barvy, odstínů, tvarů, nedokonalostí. Všimněte si její vůně, co vám ta vůně připomíná? Zavřete si oči, představte si květinu v představě. Znovu si k ní přivoňte. Klidně dýchejte.

Pomalou otevřete oči a usmějte se na květinu.

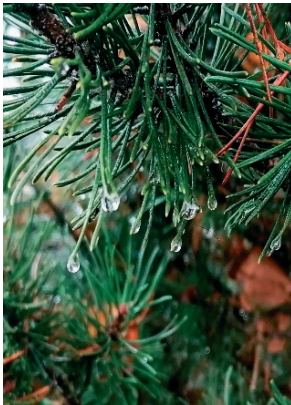


Foto 6 Prvky terapie přírodou v kanceláři a Ukázka přírodniny, květiny ke koncentraci (fotoarchiv autorky)

Sebepéče a automasáže

V rámci sebepéče (hýčkání) lze doporučit pravidelné zábaly vlasů, nohou, parafinované zábaly rukou, perličkovou lázeň na nohy. Důležité je rovněž dodržování spánkové hygieny.

Použití parafinového zábalu jsme si vyzkoušeli během cvičení, použití je snadné. Před ponořením rukou do vosku je nutné promastit pokožku, aby vosk šel po ukončení snadno sundat.



Foto 7 Parafinová vanička (fotoarchiv autorky)

Automasáže

Masáž je technika spočívající v hnětení a tlačení dlaní a prstů na kůži, podkoží a svaly. Řadu masážních technik lze provádět velmi jednoduše a bez pomoci druhého. Svalové uvolnění a prokrvení těla znásobíme, budeme-li kombinovat masáž s relaxačními postupy, např. dechovými cviky. Pozitivní efekt znásobíme např. i chvilkou klidu po jejím ukončení.

Automasáž hlavy, masáž s metličkou

Toto cvičení je příjemné proto, že ho můžeme provádět sami, a to víceméně kdekoliv a kdykoliv potřebujeme. Masáž hlavy regeneruje a prokrvuje pokožku hlavy, snižuje únavu i napětí.

Postup:

- Posadte se uvolněně a zpříma, zavřete oči.
- Bříšky čtyř prstů obou rukou si sami systematicky masírujte hlavu (podobně jako při mytí vlasů), jen palce zůstávají ležet na stranách lebky.
- Masáž provádějte jemně, občas můžete změnit intenzitu tlaku.
- Po cvičení zůstaňte ještě chvíli v klidu a všimněte si svých pocitů.

Masáž ruky/dlaně /nohy

Tyto druhy masáží si můžeme provádět sami, důležité je vytvořit příjemnou, klidnou atmosféru, využít můžeme relaxační hudbu nebo zvuky přírody.

Ruku si mneme druhou dlaní, nohu vezmeme do obou dlaní a jemně ji masírujeme. Masáž lze provádět na sucho nebo i s použitím masážního olejíčku.

Relaxačnímu efektu pomůže, když budeme mít ruce teplé, vhodné je si je před masáží prohřát (např. promnutím).

Uvolňování očí – tření dlaněmi

Sedneme si uvolněně a zpříma, máme zavřené oči. Třeme dlaně o sebe, aby se zahřály. Následně z dlaní vytvoříme mističku a jemně je přiložíme na oči, přitom klidně a pravidelně dýcháme. Vnímáme teplo ze svých rukou. Cvičení se provádí přibližně po dobu jedné minuty.

Jednoduchá masáž obličeje

Postup:

- uvolněně se posadíme, zpříma, máme zavřené oči;
- položíme bříška čtyř prstů obou rukou (bez palce) na horní část čela (hned na kraj vlasového porostu);
- s výdechem jemně prsty pohybujeme směrem dolů po obličeji, pak po krku až na prsa, při masáži se soustředíme na pocit, jak s tímto pohybem klesá veškeré napětí dolů;
- s novým nádechem vracíme prsty do původní polohy na čelo.

Cvičení se provádí půl minuty, poté ruce odpočívají v klíně, i my odpočíváme dále se zavřenými očima a soustředíme se na své pocity. Cvičení lze opět libovolně opakovat.

Pozitivní myšlení

Důležité je, abychom se naučili řadu denních nepříjemností vnímat bez negativního emočního prožitku, případně najít v situaci i řadu pozitiv. V případě nějakých traumatizujících situací je přiměřeně prožívat smutek i neštěstí, v tomto směru se o změnu konceptu nesnažíme.

Jako příklad si můžeme uvést: ujel nám autobus, zabouchli jsme si klíče, očekávaná návštěva, na kterou jsme se těšili, nepřijede, zhoršilo se počasí a jedeme na dovolenou.

Ve všech uvedených příkladech se pokuste najít nějaký pozitivní moment, který vám to může přinést.

Rituály jako součást pozitivního myšlení

Každý den si můžeme pravidelně položit tři důležité otázky:

- Za co dnes cítím vděčnost?
- Co mi dnes udělalo radost?
- Na co se zítra těším?

Afirmace pro všední den

Příklady pozitivních afirmací:

- Vždycky existuje cesta.
- Mám okolo sebe lidi, kteří mě podporují.
- Jsem silnější, než si myslím.
- Soustředím se na to, co můžu kontrolovat.
- Dovoluji si odpočívat.
- Pečuji o sebe.

Fitness cvičení do kanceláře

Pro cvičení do kanceláře můžeme použít prvky bez pomůcek, s míčem (průměr 25 cm), velký balanční míč, fitness gumička na nohy (případně i ruce), karimatka (zde už ale bude záležet na velikosti kanceláře. Ideálním zázemím pro cvičení jsou: židle, hrana skříně, dveřní zárubně, roh stolu.

Protahení

První částí je jemné protažení. Nejedná se o cvičení jako takové, jde spíše o protažení částí těla, ve kterých zadržujeme napětí. Dle individuálních možností sem lze zahrnout například kroužení hlavou, protažení krku a rozhýbání zad. Využít k tomuto cvičení lze např. fitness míče.

Cvičení s fitness míčem

Příklady na cvičení:

- leh na zádech, míč mezi kolena, mírně kolena pravidelně stlačujeme (lze kombinovat s variantou – leh s dýcháním, sed-lehy, kdy při „sedu“ stlačujeme míč kolena)
- míč pod jedním chodidlem – noha pokrčená v koleni, druhou zvedáme z podložky až do svislé polohy, po 10 provedeních nohy vyměníme.

Cvičení s gumičkou

Příklad na cvičení:

- připravíme si židli s opěradlem
- navlékneme gumu nad kolena,
- držíme se opěradla, mírně do podřepu (jen opravdu mírně), kolena se snažíme odtáhnout do sebe, narovnáme se a unožíme do stran i přes odpor gumičky.
- střídáme, 10 provedení

Podobně cvičíme s gumičkou na ruku – gumičku navlékneme na ruce, předpažíme. Jednu ruku upažíme i přes odpor gumičky do strany, první ruku se snažíme udržet předpaženou dopředu.

Protážení u rohu skříně

Postavíme se k rohu skříně tak, abychom stáli ve stejné rovině jako boční stěna skříně (jako bychom si dívali z boku do skříně). Na bok skříně položíme celé předloktí (ruka je pokrčená v lokti) a co nejsilněji tlačíme předloktím do skříně z boku. Polohu po krátké chvíli vystřídáme.

Protřepání končetin

Postavíme se rozkročmo, zhluboka se nadýchneme a s hlasitým výdechem se předkloníme, uvolníme ruce, necháme je volně viset.

Jiným způsobem může být rychlejší protřepání, protřepeme nohy, ruce... A soustředíme se na jejich uvolnění.

Metodické zázemí aktivit

Relaxační cvičení pro zaměstnance bylo doplněno průběžnými edukačními materiály, k celému cvičení je zpracovaná Metodika Relaxační cvičení pro zaměstnance PedF UK.

Evaluace aktivit

Relaxační cvičení probíhalo v průběhu celého semestru, po ukončení pravidelného setkávání byla od zaměstnanců získána zpětná vazba:

- Zájem zaměstnanců o nabízené aktivity spíše u žen ve středním věku
- Důležitým momentem je prostě snaha pečovat o své zdraví a „dovolit“ si 45 min. věnovat načerpání energie (v případě miniwellness jde o 15 min.)
- Pozitivně hodnocena je pravidelnost a předem dané termíny
- Příjemná atmosféra
- Zájem o pokračování

Závěr

Příspěvek poukazuje, že péče o pracovní wellbeing zaměstnanců firmám řadu výhod - od utváření příjemné a týmové atmosféry, budování pozitivní firemní kultury, která má nejen vliv na příznivé sociální interakce uvnitř firmy, ale odráží se i do externích vztahů, ovlivňuje obchodní vztahy s jinými firmami a ovlivňuje i chování zákazníků. Zaměstnanci, kteří se cítí ve své práci spokojeni, přichází s novými nápady, jsou kreativnější, loajální a udělají pro společnost víc než, vyžaduje jejich pracovní náplň. Prokazatelně dochází u spokojených zaměstnanců ke snížení nemocnosti.

Zaměstnanci, jak ukazuje zpětná vazba, vítají podobné nabídky k péči o vlastní duševní zdraví, cvičení zařazují i ve svém volném čase.

Péče o duševní zdraví a wellbeing zaměstnanců je nejen doklad prosociálního chování firem a aplikace moderních poznatků o lidském zdraví do praxe, ale přináší i cenné celospolečenské benefity. Zlepšení zdraví a pohody zaměstnanců ve svém důsledku vede ke snižování

nákladů firmy (ale i společenských nákladů na léčbu, podporu nezaměstnanosti), ke snížení fluktuace zaměstnanců (snížení nákladů na zaškolení nových lidí, inzerci, stanovení pracovních kompetencí, zvýšení rutiny pro stávající zaměstnance – zlepšení firemní komunikace a kultury, působení stabilně navenek – např. zákazníci mají svého konzultanta, na kterého jsou zvyklí apod.

V souvislosti s nárůstem patologických jevů ve společnosti a i s tragickými událostmi na Filozofické fakultě UK se ukázalo, že je potřeba věnovat zvýšenou péči o duševní zdraví zaměstnanců vysokých škol. Na těchto pracovištích jsou již funkční oddělení – poradenská centra – která se péčí o zaměstnance mohou do určité míry, s podporou vedení fakult a univerzit, ujmout. Inspirací nám mohou být poradenská centra zahraničních univerzit, ale i dílčí aktivity, s nimiž se můžeme setkat v našem domácím prostředí.

Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za energii a optimismus, s nimiž organizuje aktivity Akademické poradny Pedagogické fakulty UK, hledá neustále zdroje zlepšování poskytované péče nejen pro studenty, ale i pro zaměstnance.

Rovněž děkuji kolegyním z FF UK, které po prosincových událostech řídily krizovou intervencí on-line, byla to cenná profesní zkušenost, bez jejich podpory bych se do krizové intervence nebyla schopná zapojit.

Príspevek vznikl v souvislosti s interním grantovým projektem P/VSP/221/N Využití workplace wellness při podpoře zdraví a duševní pohody zaměstnanců (VŠTVS PALESTRA).

Literatura

- Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová, K., Plháková, A., Říčan, P., Slezáčková, A., & Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Grada Publishing a.s.
- Deloitte (2018). *Globální trendy v oblasti lidského kapitálu v České republice a ve světě*. Deloitte, ČR.
- Foldspang, L et al. (2011). *Measuring Work Well-Being & Productivity in the Nordic Countries: A Manual*. Copenhagen.
- Howart, A., Perkins-Porras, L., Copland, C., Ussher, M. (2016). Views on a brief mindfulness intervention among patients with long-term illness. *BMC Psychology*, 16(4). <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0163-y>
- Laloux, F. (2016). *Budoucnost organizací: průvodce budováním organizací v 21. století na základě evoluce lidského uvažování*. PeopleComm.
- Krejčí, M., Hošek, V. a kol. (2016). *Wellness*. Grada Publishing.
- Mileski, K. (2019). *How mindfulness helps manage symptoms of chronic illness*. Propel physiotherapy. <https://propelphysiotherapy.com/mindfulness/how-mindfulness-helps-manage-symptoms-of-chronic-illness/>
- Pauknerová, D. (2006). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Grada Publishing a.s.
- Pauknerová, D., Hubinková Z., Králová, T., Lorencová, H. (2012). *Psychologie pro ekonomy a manažery: 3., aktualizované a doplněné vydání*. Grada Publishing a.s.
- Rolínek, L. (2003). *Management 1*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

- Shapiro, S. (2017). *A mindful approach to chronic disease*. Genentech. <https://www.gene.com/stories/a-mindful-approach-to-chronic-disease>
- Strouhal, Jakub (2024). *Pohybová aktivita jako součást well-being na pracovišti*. Diplomová práce, VŠTVS PALESTRA. Vedoucí práce Švamberg Šauerová, M.
- SUHR webinář: *Jak na well-being zaměstnanců*, <https://suhr.cz/wellbeing-motivace-rozhovor/>
- Šimák, P. et al., (2018). *Trendy v oblasti lidského kapitálu*. Deloitte.
- Švamberg Šauerová a kol. (2020). P/VSP/221/N *Využití workplace wellness při podpoře zdraví a duševní pohody zaměstnanců*. Interní grantový projekt VŠTVS PALESTRA.
- Švamberg Šauerová, M. (2020) *Komunikace: studijní opora k distančnímu vzdělávání*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r.o.
- Švamberg Šauerová, M. (2022a). The importance of Life skills in undergraduate and lifelong teacher education in the 21st century. Pp 43 – 67. In: Adamec, P., Šimáně, M., Miškelová, M. (eds.). *Trends and Competencies in Vocational Education*. Sciemcee Publishing London.
- Švamberg Šauerová, M. (2022b). Co-teaching and other pedagogical approaches to the prevention of burnout syndrom of beginning teachers. Pp 53 – 67. In: Pitua, B., Kowalski, M. (eds.). *Co-Teaching - Everyday Life or Terra Incognita of Contemporary Education?* V&R unipress.
- Tureckiová, Michaela (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Grada publishing.
- Veteška, Jaroslav, Tureckiová, Michaela (2008) *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: UJAK.
- Váchal, J., Vochozka, M. (2013). *Podnikové řízení*. Grada publishing.
- Warr, P. a Nielsen, K. (2018). *Wellbeing and Work Performance*. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/323268036_Wellbeing_and_work_performance

doc. PhDr. Markéta Švamberg Šauerová, Ph.D.

VŠTVS PALESTRA, s. r. o., katedra pedagogiky a psychologie;
Pedagogická fakulta, katedra psychologie, UK
svamberk.sauerova@palestra.cz
marketa.svamberksauerova@pedf.cuni.cz

Příloha č. 1

Popis postupu Jacobsonovy relaxace

Důležité je najít si co nejpříjemnější polohu pro celé své tělo. Lze zavřít oči, poslouchat jen svůj hlas a okolní zvuky jsou lhostejné. Budeme napínat a uvolňovat svaly a soustředit se na pocity uvolnění.

Napneme chodidla, propneme špičky na nohou.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme lýtka, špičky dopředu, paty dozadu.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme holenní svaly.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme zadní stranu stehen, tlačíme paty do podložky.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme přední stranu stehen, propneme nohy v kolenech.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme sedací svaly.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme břišní svaly, jako bychom zvedali nohy od podložky.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme hrudní svaly, vypneme hrud.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme svaly na zádech, vystrčíme břicho.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme svaly na ramenech, tlačíme ramena dozadu a k sobě.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme bicepsy, zatneme ruce v pěst.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme přední stranu předloktí, propneme ruce v loktech.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme zadní stranu předloktí, ruce v pěst.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme zápěstí, ohneme ruce na jednu stranu v zápěstí.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme zápěstí, ohneme ruce na druhou stranu.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme krční svaly, tlačíme hlavu do podložky.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme svaly kolem úst, našpulíme rty.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme žvýkácké svaly, skousneme do stoliček.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme nosní svaly, skrčíme nos, jako když něco nevoní.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme čelo, svraštíme čelo, jako když se něčemu divíme.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Napneme svaly kolem očí, silně tlačíme víčka dolů.

- Napětí....napětí....a uvolnění.

Soustředíme se na příjemný pocit uvolnění v celém těle. Poté uděláme probouzecí manévr, zhluboka se nadechneme, otevřeme oči, zacvičíme rukama, protáhneme celé tělo a až to bude příjemné, je možné se posadit.

Možnosti a limity koučování akademických pracovníků a akademických pracovnic

Possibilities and limits of coaching academic staff

David Kryštof

Abstrakt: Poradenství a přístup k akademickým pracovníkům může mít rozdílné podoby. Při jejich rozvoji mohou být využívány různé metody. Jednou z metod je například koučování. Koučování je specifické tím, že se jedná o proces založený na rozvoji dospělého, v tomto případě akademického pracovníka či akademické pracovnice, skrze kladení otevřených otázek. Zodpovědností kouče je podporovat proces hledání odpovědí a navrhování řešení koučovaným či koučovanou. Tento cíl je charakteristický tím, že pokud koučovaný či koučovaná navrhne vlastní způsob řešení určité situace, je větší pravděpodobnost, že řešení opravdu využije a bude pro něj/ni mít přínos. Jaké jsou ovšem limity koučování? Co když akademický pracovník či akademická pracovnice nemají potřebné znalosti či dovednosti k navržení konkrétního řešení? Cílem příspěvku je popsat možnosti a limity využití metody koučování při rozvoji akademických pracovníků a akademických pracovnic.

Klíčová slova: koučování, poradenství, akademický pracovník

Abstract: Counseling and approach to academic staff can take different forms. Different methods can be used in their development. One method is coaching. Coaching is a process based on the development of an adult, in this case an academic staff, through asking open questions. The coach's responsibility is to support the process of finding answers and proposing solutions to the coachee. This goal is characterized by the fact that if the coachee suggests his or her own way of solving a certain situation, it is more likely that the solution will actually be used and will be beneficial for him/her. But what are the limits of coaching? What if an academic staff does not have the necessary knowledge or skills to propose a specific solution? The aim of the article is to describe the possibilities and limits of using the coaching method in the development of academic staff.

Key words: coaching, consultancy, academic staff

Úvod

Akademičtí pracovníci a pracovnice jsou jednou z klíčových pracovních skupin na univerzitě, která si rozhodně zaslouží svou pozornost. Požadavky na jejich kompetence jsou rozdílné. Zákon o vysokých školách (§70 zákona č. 111/1998 Sb.) uvádí, že akademičtí pracovníci vykonávají v pracovním poměru jak pedagogickou, tak tvůrčí činnost. Realita je taková, že kromě odborných kompetencí by měli bravurně zvládat i kompetence projektových manažerů, při podávání projektových záměrů a následně při realizaci výzkumných projektů i kompetence

ekonomů a účetních. Mimo jiné by měli být kompetentní i ve vysokoškolské pedagogice, tedy měli by umět nejen odborně pracovat, ale i učit. Podle současného hodnocení ve vědě se kvalita dobrého vysokoškolského pedagoga pozná podle toho, kolik článků má akademický pracovník či pracovnice v časopisech zařazených do vybraných vědeckých databází. Mimo to by se měl akademický pracovník soustředit na svůj kvalifikační růst. Potenciálních oblastí rozvoje má tedy víc než dost. Metody rozvoje mohou být rozdílné. Jednou z užitečných metod je právě koučování, které umožňuje akademickému pracovníkovi se soustředit na vlastní oblasti, ve kterých vnímá potenciál a případnou potřebu rozvoje. V následující části je popsána metoda koučování, vymezena oproti jiným přístupům a jsou popsány i limity této metody. V závěru jsou shrnuty pozitivní aspekty využití metody koučování při rozvoji akademických pracovníků a pracovnic.

Koučování a jeho specifika

První použití slova „kouč“ bylo v 16. století, kdy sloužilo k popsání zvláštního druhu vozíku, které sloužilo k přepravení se tam, kam člověk chtěl (Gray, 2006). Od té doby se tento termín výrazně modifikoval, i když jeho filozofická podstata zůstala obdobná. Wildflower (2015) v rámci své studie poukazuje na zdroje koučinku a popisuje, že koučink je přístup, který je historicky dlouho aplikovaný, ovšem jako koučink se jmenuje pouze pár desítek let. Jako myšlenkové zdroje koučinku uvádí Carnegiho, anonymní alkoholiky, Rogerse, Junga, neurolingvistické programování, Gallweye a Whitmora.

V soudobé odborné literatuře neexistuje jedno ustálené vymezení koučinku. Setkáváme se dokonce s protichůdnými pohledy (srov. Koubek, 2012 a Whitmore, 2013). Stejně tak tomu je i v oblasti praxe, kdy nejznámější jsou exekutivní koučink (např. Dembkowski; Eldridge & Hunter, 2009) či životní koučink (např. Senior, 2007 a Cipro, 2015).

Níže uvádím vybrané definice koučinku:

- koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje mu tak maximalizovat jeho výkon (Gallwey, 2010),
- koučování spíše než aby něčemu učilo, pomáhá učit se (Whitmore, 2013),
- koučování je dlouhodobější proces, který probíhá jako série setkání kouče a koučovaného po dobu několika měsíců, účelem je zvýšení výkonnosti spojené s pomáháním koučovaným k sebereflexi jejich jednání, myšlenek a pocitů, k pochopení druhých a vzájemných vztahů (Bedrnová; Jarošová & Nový, 2012).

V průběhu vlastní koučovací praxe jsem si vymezil koučink jako proces, který pomáhá odhalit limitující prvky dospělého člověka, které nazývám jako obavy. Jsou to různé obavy, jako například obava z vlastního selhání, vlastní neznalosti a nedokonalosti apod. Role kouče pak spočívá v nápomoci koučovanému ke zvědomování těchto obav a k jejich překonání v budoucím jednání koučovaného. U akademických pracovníků a pracovnic se setkávám s tím, že jsou to velmi inteligentní lidé, pro které je typické pochybování o sama sobě.

Koučink je možné rozlišit ve vztahu k jiným přístupům, a to jak těm, které se zaměřují na dospělého člověka z pohledu osobního, a především pak osobnostního rozvoje (psychologie, osobní poradenství), tak i z pohledu učení (trénink, mentorink). Druhou, neméně důležitou, je oblast týkající se koučinku samého. Další část se zaměřuje na vymezení koučinku oproti

jiným přístupům. Současná praxe v poradenství a rozvoji dospělých lidí totiž ukazuje, že za metodu koučování jsou vydávány i naprosto odlišné metody.

Vymezení koučování oproti jiným přístupům

Koučování je nutné vymezit proti ostatním přístupům rozvoje dospělých osob. V koučovací praxi se toto často zaměňuje a koučink získává různé podoby, jako například psychoterapie, trénink či poradenství. Koučink vymezují ve vztahu k psychoterapii a psychologickému poradenství, tréninku, mentorinku a poradenství.

Psychoterapii či psychologické poradenství můžeme pojímat jako přístup využívající psychologické prostředky, které mají léčebný vliv (Nakonečný, 1998). Psychoterapeut či psycholog se zabírá minulostí a snaží se rozebírat problémy tak, aby je klient pochopil a změnil své současné i budoucí jednání, psychoterapeut či psycholog svou autoritou ovlivňuje myšlení a jednání klienta (Cipro, 2015). Koučink se nezaměřuje na psychologickou léčbu koučovaného, neorientuje se ani na problémy koučovaného z minulosti, primární pozornost je soustředěna na současnost a budoucnost.

Tradiční trénink, tak jak jej pojímá Plamínek (2014), je představován trenérem, který připravuje program, případně ho má od někoho jiného připravený, trenér totiž ví, co účastníci potřebují znát a umět. Cílem tréninku je prohloubit, upevnit, zdokonalit nebo prověřit vybrané dovednosti, či návyky (Barták, 2008). O cíli v koučinku rozhoduje koučovaný, nikoliv trenér.

Mentorink⁴² je obdobně jako koučink chápán rozdílně. Někteří jej pojímají jako metodu učení dospělých na pracovišti, která je méně direktivní oproti koučinku, který je více zaměřen na zvyšování schopností (např. Armstrong, 2007). Druhým pohledem je, že se jedná o proces řízené adaptace, kariérového či osobního rozvoje prováděného zkušenějším zaměstnancem, který předává své know-how a je nazýván jako mentor (Bedrnová; Jarošová & Nový, 2012).

Poradenství můžeme chápat jako proces spojený s péčí, důvěrou, nadějí, poskytováním relevantních informací či prostorem pro vyjasnění si představ a cílů ve vlastním životě (Peavy, 2013). Plamínek (2014) používá v kontextu poradenství příměr, že konzultant dává lidem ryby, zatímco kouč učí lidi rybařit. Doplnuje, že v případě poradenství se jedná o podporu při řešení reálné situace, při koučování jde o rozvoj schopností zvládat reálné situace.

Rozdíl mezi koučinkem a koučovacím přístupem

Vzhledem k jednotlivým (často i protichůdným) definicím koučinku je potřeba rozlišit koučink a koučovací přístup. Z mého pohledu hlavní rozdíl tkví v tom, že koučink představuje samo-

⁴² Vzhledem k tomu, že koučink a mentorink bývají velmi často zaměňovány jako metody učení a rozvoje dospělých, dovoluji si bližší zmínku a můj pohled odlišení jednotlivých metod. Koubek (2012) uvádí, že mentorink je obdobou koučinku, kdy zodpovědnost spočívá na vzdělávaném pracovníkovi, který si vybírá svého mentora, jako svůj vzor. Jeho úkolem je následně mu radit, stimulovat a usměrňovat ho. Koubek (tamtéž) dále doplňuje, že mentorink oproti koučinku je obohacen o vztah jistého patronství, kdy mentor je patronem mentorovaného. Bedrnová, Jarošová a Nový (2012) uvádí, že úkolem mentora je nabízení podnětných nápadů, pomáhání zvýšení sebevědomí, učení příkladem, vysvětlování fungování organizace, stání na straně svých svěřenců v případě kritických situací, nabízení odborných rad a rad vycházejících z vlastních zkušeností. Nesouhlasím tedy s Koubkem a jeho přirovnání mentorinku ke koučování, protože dle úkolů mentora je zřejmé, že mentorovaný nepřebírá tolik zodpovědnosti sám za sebe a za celý proces učení, jak je tomu v případě koučinku. Dále je zcela jiná role mentora, který oproti kouči je odborníkem v oboru a který předává své odborné zkušenosti ve formě rady.

statný proces, který je ohraničen časově a současně i tím, kdo je nositelem zodpovědnosti. Kouč nese zodpovědnost za proces v průběhu koučování, koučovaný pak za realizaci změn. V případě koučovacího přístupu se pak jedná o přístup nadřízeného pracovníka ke svým podřízeným. V akademickém prostředí zůstává otázka, jak profesionální vedoucí z pohledu managementu jsou a jak tedy dokážou intencionálně pracovat se svými podřízenými.

V případě profesionálního kouče jsou kompetence definovány International Coaching Federation. Můžeme se setkat ale i s jiným přístupem, kdy kouč by měl být rádce, kamarád, či motivátor (Beard & Wilson, 2014). V případě manažera jako kouče (koučovacího přístupu) jsou to pak kompetence týkající se trpělivosti, objektivity, nestrannosti, ale i odborných znalostí, vědomostí či zkušeností (srov. Gallwey, 2014; Podaná, 2012; Whitmore, 2013).

Spíše než s vymezením koučinku ale koučovacím přístupem se můžeme setkat u Koubka a Mužíka. Koubek (2012) tvrdí, že koučink je dlouhodobější instruování, vysvětlování a sdělování připomínek i periodická kontrola výkonu pracovníka nadřízeným či vzdělavatelem. Jako výhody koučinku uvádí soustavné informování zaměstnance o svém výkonu, oboustrannou spolupráci mezi zaměstnancem a nadřízeným a zlepšení komunikace mezi nimi. Jako nevýhodu uvádí to, že často probíhá pod tlakem dalších pracovních úkolů.

Plamínek (2014) zmiňuje u koučinku dva základní aspekty, a to, že koučování si na řešení přijdou sami (i když pod vlivem kouče) a řešení je jejich vlastní, což současně zvyšuje jejich motivaci nalezené řešení použít, druhým aspekt souvisí s tím, že vzdělávání je zaměřeno na budoucnost a na budoucí způsobilost (dalo by se říct kompetentnost) koučovaného, koučovaný se tedy učí principy zvládání obdobných situací v budoucnu za pomoci vlastních schopností a dovedností.

Mužík (2004) zařazuje koučink do praktických didaktických metod, které dále definuje jako postupy praktického zaučení či zácviku, které „*usilují o zdokonalování vnímání a pozorování praktického chodu práce, které napomáhají uplatnění dovedností a návyků, které formují pracovní chování*“. Dále vnímá koučink jako proces, kdy „*určitý zkušený odborník pomáhá v profesi méně zkušenějšímu kolegovi řešit určitý problém nebo vykonávat určitý úkol ... Cílem je pomoci mu v jeho profesním rozvoji tak, aby zvládl určité profesní činnosti lépe než metodou pokusu a omylu nebo necíleným přebíráním cizích zkušeností.*“ (Mužík, 2005) Mužíkovo vymezení se odlišuje od ostatních. Můžeme v něm vidět spíše prvky mentorinku, než koučinku.

Někteří autoři (např. Clutterbuck & Megginson, 2005) pracují s vymezením koučovacího přístupu jako koučovací kultury v organizaci a odlišují jej od koučinku. V problematice koučování akademických pracovníků a pracovníc toto vidím jako velmi užitečné. V případě koučovacího přístupu se jedná o vztah nadřízeného a podřízeného (i vedoucí akademický pracovník je podřízený), který jakožto proces probíhá kontinuálně po celou dobu trvání pracovního vztahu. V koučovacím přístupu není definována změna, vedoucí pracovník využívající koučovací přístup sleduje (či by měl sledovat) permanentní rozvoj koučovaného (v tomto případě podřízeného akademického pracovníka či pracovnice) a zvyšovat tak jeho/její pracovní efektivitu.

Dhouieb Sejkorová (in Veteška a kol., 2013) tvrdí, že vedoucí pracovník může být současně i dobrým koučem pro své podřízené při dodržení zásad důvěry, netrestání, vytvoření času pro koučink, předání odpovědnosti za úkoly, uvědomění si, že koučink slouží k rozvoji a víře v potenciál svých lidí. Vedoucí pracovník může využívat koučovací přístup v závislosti na zralosti pracovníků pro ovlivňování jejich motivace a podporu profesního a osobního rozvoje (Bedrnová; Jarošová & Nový, 2012).

Podle Armstronga (2007) jako součást normálního procesu řízení, tedy v našem kontextu koučovacího přístupu, tvoří:

- zabezpečování toho, aby si lidé uvědomovali, jaký je jejich pracovní výkon (otázky na posouzení jejich práce),
- kontrolované delegování (otázky na řešení hned na začátku úkolu),
- příležitost k prosazování a propagování vzdělávání,
- podněcování lidí, aby se zabývali náročnějšími problémy a tím, jak s nimi zacházet.

Na základě mé vlastní empirie mohu konstatovat, že při využívání metody koučování je velmi užitečné vymezit osobu kouče a nastavit mantinely interních informací uvnitř univerzity. Kouč by měl působit na jiném pracovišti, než jsou koučovaní. Kouč by měl být schopen zajistit naprostou anonymitu a ničím nerušený proces koučování.

Limity koučování akademických pracovníků a pracovníc

De Haan (2008) zmiňuje limity koučinku. Uvádí, že koučink je realizován nepozorovaně, není spojen s koučovacím kontraktem či explicitně daným vymezením koučovací konverzace. Dále zmiňuje riziko interního koučování (a to jak koučování realizované interním koučem, tak i v rámci koučovacího přístupu) obzvláště v případě, kdy jsou zaměstnanci přetěžováni. Jako poslední limit uvádí riziko vymezení koučovacího vztahu a profesionálního distance. De Haan (tamtéž) doplňuje, že úspěšnost koučinku záleží na zkušenosti kouče a na základě své vlastní koučovací zkušenosti zavádí následující tvrzení:

- 1) Je evidentní, že více zkušení koučové bývají klidnější a citlivější k problému, což je výsledkem jejich dlouhodobé praxe.
- 2) Zkušenější koučové mohou být citlivější ke kritickému momentu koučování, ke kterému dospějí dříve než méně zkušení koučové.

Jak je patrné, neexistuje jeden typ koučinku. Jednotlivé typy vyžadují i rozdílné přístupy a odlišné kompetence. Witherspoon a White (1996) na základě vlastního dělení koučinku na koučink dovedností, výkonu a rozvojový koučink doporučují kompetence, které by efektivní kouč měl mít. V koučinku dovedností je kladen důraz na schopnosti kouče, jeho chování a poskytování podpory a detailní zpětné vazby na koučovo chování. V rámci koučinku zaměřeného na výkon může být žádoucí, aby kouč byl více kompetentní a byl schopen analyzovat původní příčiny, řešit problémy, nastavovat akční plánování a stanovovat cíle dovedností, stejně tak jako koučovat výkon koučovaného. Rozvojový koučink vyžaduje kouče s dobrou kompetencí v oblasti intra- a inter-personálních oblastí, aktivním nasloucháním a dovedností reflexe a schopností koučovanému pomoci více prozkoumat aspekty jejich práce a osobního života.

Abbott a kol. (2006) uvádí, že limity jsou to, že někteří vedoucí pracovníci nechtějí nebo nereagují na koučink, dále riziko vytvoření vztahu závislosti a tím utlumení akulturace, dále riziko toho, že kvalifikovaný kouč, který je potřeba, je nedostupný, či vyšší finanční nákladnost. Jistě bychom našli i další limity, můžeme uvést například ochotu k seberozvoji, dále pak manažerské schopnosti vůbec využívat koučovací přístup při vedení zaměstnanců. Důležitá je i osobnost kouče a koučovaného, kdy někteří jsou racionálně zaměřeni a preferují rozumové pochopení, jiní jsou emocionálnější a požadují, aby se v situaci cítili dobře.

Jako pozitivní výsledek koučovacího působení můžeme sledovat finanční návratnost investovanou do koučovaných v rámci organizace, přispění k organizační strategii rozvoje lidí, vliv koučinku na klienty (v našem případě na studenty a studentky).

Závěr

Akademičtí pracovníci a pracovnice by měli být neustále podporováni a rozvíjeni, aby ve své jak tvůrčí, tak pedagogické činnosti byli efektivní. Metoda koučování se jeví jako velmi užitečná, protože pracuje s tím, že akademičtí pracovníci a pracovnice mají potřebné znalosti a dovednosti, pouze jejich určité strachy či pochybování o sama sobě jim brání se v některých oblastech posunout dopředu. Rozvoj akademických pracovníků a pracovnic je dobrou investicí i pro samotné univerzity a vysoké školy, protože se tím zvyšuje nejen odborná erudice, ale kompetence pracovníků obecně, což může následně ovlivnit i úspěšnost v hodnocení školy v mezinárodních srovnáních. Vysoké školy a univerzity by měly podporovat i své vedoucí pracovníky a naučit je v praxi používat koučovací přístup a současně jim dát kapacitní prostor, aby mohli své podřízené podporovat v rozvoji.

Poděkování

Touto cestou bych rád vyjádřil poděkování Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně, které v rámci svých aktivit podporuje rozvoj a poradenství akademických pracovníků a pracovnic na své univerzitě.

Literatura

- Abbott, G. N., Stening, B. W., Atkins, P. W. B., & Grant, A. M. (2006). Coaching expatriate managers for success: Adding value beyond training and mentoring. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 44(3), 295-317. <https://doi.org/10.1177/1038411106069413>
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy : 10. vydání*. Grada Publishing.
- Bedrnová, E., Nový, I., & Jarošová, E. (2012). *Manažerská psychologie a sociologie*. Management Press.
- Cipro, M. (2015). *Psychoanalytické koučování: vliv nevědomé motivace na jednání koučovaného*. Grada.
- Clutterbuck, D. & Megginson, D. (2005). *Making Coaching Work: Creating a Coaching Culture*. CIPD Publishing.
- De Haan, E. (2008). I doubt therefore I coach: Critical Moments in Coaching Practice. *Psychology Journal: Practice and Research*, 60(1), 91-105. <https://doi.org/10.1037/1065-9293.60.1.91>
- Dembkowski, S., Eldridge, F., & Hunter, I. (2009). *7 kroků efektivního koučování*. Computer Press.
- Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive Coaching: A Review and Agenda for future research. *Journal of Management Development*, 31(1), 829-848. <https://doi.org/10.1177/0149206305279599>
- Gallwey, W. T. (2010). *Inner game pro manažery: tajemství vysoké pracovní výkonnosti (2., dopl. vyd)*. Management Press.

- Gray, D. E. (2006). Executive Coaching: Towards a Dynamic Alliance of Psychotherapy and Transformative Learning Processes. *Management Learning*, 37(4), 475-497. <https://doi.org/10.1177/1350507606070221>
- Koubek, J. (2007). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky* (4., rozš. a dopl. vyd). Management Press.
- Mužik, J. (2004). *Androdidaktika* (2., přeprac. vyd). ASPI.
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Academia.
- Peavy, R. V. (2013). *Sociodynamické poradenství: konstruktivistická perspektiva*. Dům zahraniční spolupráce pro Centrum Euroguidance.
- Plamínek, J. (2014). *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele* (2., rozš. vyd). Grada.
- Podaná, R. (2012). *Koučování pro manažery, aneb, Všichni mají potřebné zdroje pro své cíle*. Grada.
- Senior, J. (2007). Life coaching: Origins, direction and potential risk - why the contribution of psychologist is needed more than ever. *The Coaching Psychologist*, 3(1), 19-22. <https://doi.org/10.53841/bpstcp.2007.3.1.19>
- Veteška, J. (2013). *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Česká andragogická společnost.
- Whitmore, J. (2013). *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti : metoda transpersonálního koučování* (3., dopl. a přeprac. vyd). Management Press.
- Wildflower, L. (2015). *Skrytá historie koučování*. Portál.
- Witherspoon, R., & White, R. P. (1996). Executive coaching: A continuum of roles. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 124-133. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1061-4087.48.2.124>

Mgr. David Kryštof, Ph.D., PCC

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně,
Zemědělská 1, 613 00 Brno
krystof@mendelu.cz

Psychosociální podpora po střelbě na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy

Psychosocial support after the shooting at the Faculty of Arts of Charles University

Kristina Najbrtová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá tématem psychosociální podpory, poskytované po střelbě na Filozofické fakultě, ke které došlo 21. prosince 2023. Představeny budou jednotlivé formy psychologické péče a psychosociálních programů, které Filozofická fakulta ve spolupráci s Univerzitou Karlovou po této tragédii organizovala a nadále organizuje. Ohlédneme se tedy za tím, jak jsme se snažili doprovodit studenty a zaměstnance při vyrovnávání se s touto tragédií během prvního půl roku (do května 2024).

Klíčová slova: Psychosociální podpora, krize, trauma

Abstract: The article addresses the theme of the psychosocial support at the Faculty of Arts, which took place on December 21, 2023. It will present the various forms of psychological care and psychosocial programs that the Faculty of Arts, in cooperation with Charles University, organized (and continue to organize) following this tragedy. We will reflect on how we have tried to support students and employees in coping with this tragedy during almost the first half a year (until May 2024).

Key words: Psychosocial support, crisis, trauma

Úvod

Tragédie z 21. prosince 2023 na Filozofické fakultě je zcela bezprecedentní, a to i z hlediska toho, jak velkému počtu osob zasáhla do života. Střelba si vyžádala 14 obětí a 28 zraněných. V době útoku bylo v budově přibližně 700 osob. Z psychologického hlediska však neměla střelba dopad pouze na očitě svědky události, nýbrž na všechny blízké obětí a zraněných, studenty a zaměstnance Univerzity Karlovy, na všechny, pro něž je Univerzita Karlova alma mater, ale i na ty, kteří kupříkladu nejsou s univerzitou propojeni, a i tak událost znejistila jejich základní pocit bezpečí.

Cílem tohoto příspěvku je přinést informace o tom, jaká byla a je po střelbě na Filozofické fakultě poskytována psychosociální pomoc. Výše uvedená čísla jsou důležitá pro představu čtenáře o tom, o jak velký okruh lidí bylo třeba se zajímat a postarat při organizaci této pomoci. Filozofická fakulta sama o sobě nedisponuje kapacitami a zdroji pro poskytování psychosociální podpory v případě hromadného neštěstí tohoto typu. Organizace psychologické podpory proto představovala úzkou spolupráci s integrovaným záchranným systémem a dalšími organizacemi i jednotlivci, kteří se specializují na krizovou intervenci a traumatologii.

Je též nutné předeslat, že veškerá psychosociální podpora byla organizována vzhledem k fázím vývoje vyrovnávání se s událostí, což se v čase mění a podle toho je uzpůsobován typ intervencí a programů.

Po nahlášení střelby v budově přijely na místo složky integrovaného záchranného systému (IZS; Hasičský záchranný sbor, Policie ČR, Zdravotníci záchranné služby) a byla poskytována okamžitá krizová pomoc očitým svědkům události, zraněným. IZS během prvního měsíce po události prováděl řadu úkonů, například: poskytoval krizovou intervenci na místě, měl na starost identifikaci obětí, byl v kontaktu a nabízel podporu rodinám obětí a pachatele, řešil vydávání věcí (v budově zůstalo velké množství osobních věcí po evakuaci) atp. IZS také spolu s dalšími organizacemi následně pomáhal fakultě při návratu studentů a zaměstnanců do budov, kde se poskytovala opět krizová intervence, podobně jako při všech hromadných akcích, které pořádala fakulta či univerzita. V neposlední řadě IZS přinesl řadu podstatných návrhů, jak postupovat při organizaci veškeré psychologické podpory ze strany fakulty, Ministerstvo vnitra pak pomohlo s přenosem zahraničních zkušeností z podobných neštěstí, ze kterých jsme se mohli inspirovat.

Paralelně s IZS začala okamžitě organizovat určité typy podpory také Filozofická fakulta ve spolupráci s Univerzitou Karlovou. Role Filozofické fakulty je od začátku primárně organizační, koordinační, fakulta mapuje aktuální potřeby přímo u studentů a zaměstnanců a podle toho vytváří a nabízí různé typy podpory a poskytuje i přímou péči zasaženým osobám. Avšak vzhledem k vysokým počtům zasažených bylo a je nutné, poskytovat velkou šíři psychologické podpory a navázat spolupráci s celou řadou odborných organizací a jednotlivců a tu koordinovat. Níže předkládám pro představu seznam vybraných organizací, se kterými jsme intenzivně v posledních měsících spolupracovali.:

- IZS,
- Krizové linky a krizová centra,
- ČIPE,
- Remedium,
- Červený kříž,
- Bílý kruh bezpečí,
- Probační a mediační služba,
- Rafael Institut,
- NUDZ,
- In Iustitia,
- Cesta domů,
- Vigvam,
- Dlouhá cesta atp.

Psychosociální podpora byla poskytována v první řadě studentům a zaměstnancům fakulty, ve větším dosahu univerzity, a samozřejmě zahrnovala i péči o rodiny obětí a zraněné. Nyní si v krátkosti představíme jednotlivé typy programů psychologické péče:

Krizový chat/linka

Tuto službu založila Filozofická fakulta ve spolupráci s Centrem Carolina (UK) a začala fungovat do 1,5 hodiny po střelbě. V provozu byla od 21. prosince do 31. ledna 2025. Poté byl

její provoz ukončen, jelikož byla tato služba potřebná pouze v akutní krizové fázi. Krizoví interventiv provedli přes 150 intervencí. Cílem služby nebylo nahrazovat zavedené veřejné krizové linky a centra. Ukázalo se však jako zásadní, nabídnout typ krizové intervence a podpory, která byla dostupná přímo skrze platformu univerzity, což usnadnilo přístupnost pro studenty a zaměstnance FFUK a zároveň byla služba vnímána jako od fakulty a univerzity, tedy „více jejich“. Krizových interventů bylo celkem 28 (jednalo se profesionály z řad univerzity, ale i mimo ni).

Nesdíleční skupiny

Český Institut pro psychotraumatologii a EMDR (ČIPE) začal organizovat skupiny, při kterých účastníci ve skupině nesdíleli své zkušenosti a prožitky vázané na událost, ale každý pracoval sám se svým vnitřním obsahem. Tyto skupinové programy pro studenty a zaměstnance fakulty/univerzity ČIPE velmi pohotově začalo provádět již od 23.12. 2024. Od prosince do května uspořádalo ČIPE téměř 70 skupin a využil jich enormní počet osob (od prosince do března cca 2000 osob) a řada z nich opakovaně. Tyto programy nadále probíhají v pozměněné podobě a menší míře, vzhledem k tomu, jak se situace po události a potřeby zasažených vyvíjí.

Sdíleční skupiny

V rámci skupin byl vytvořen bezpečný prostor sdílet, co účastníci zažili, jak se vyrovnávají s událostí, co nyní potřebují k návratu do běžného fungování a zvládnání atp. Tyto skupiny probíhají od 27.12. a na jejich vedení se podílí lektori z různých organizací (Remedium, Rafael institut, FFUK atp.). Nejprve jsme oslovovali s nabídkou těchto skupin zaměstnance a studenty z nejvíce zasažených oborů. Následně si některé obory a ústavy na fakultě o tento typ podpory sami řekli. Cíleně jsme organizovali též některé specifické typy skupin, například truchlicí skupiny nebo skupiny pro osoby, které znaly pachatele. Skupiny byly určeny vždy zvláště pro studenty a zaměstnance a jejich opakování záviselo na potřebách účastníků. Skupin jsme uspořádali od prosince do května přes 70, ale byly určeny pro mnohem menší počet než nesdíleční skupiny ČIPE. Skupiny nadále v modifikované podobě nabízíme, ale postupně od nich budeme upouštět.

Individuální krizová intervence a psychologická podpora

Dalším typem psychologické podpory je individuální krizová intervence a individuální psychoterapeutická podpora. Krizová intervence se poskytovala od prvních momentů po střelbě. Nadále řada studentů a zaměstnanců fakulty využívá individuální podpory, nyní spíše ve formě následné psychoterapie. Nelze odhadovat, kolik osob vyhledalo individuální psychologickou péči či krizovou intervenci, jelikož byla a stále je poskytována krizovými, traumatologickými a psychoterapeutickými pracovišti mimo univerzitu (v rámci zdravotnictví i mimo ně), v poradnách FFUK a UK, ale kupříkladu i soukromými odborníky, kteří nabídli své služby ze začátku pro bono. Kontakty na odborníky jsme předávali přes speciálně zřízený email [psych](#).

pomoc@cuni.cz, krizový chat, poradny UK atp. Vznikaly i veřejné externí seznamy odborných organizací (AKP, ČAP) s nabídkou těchto služeb.

Krizová intervence v budovách, na akcích fakulty, na výuce

Dále byla organizována opakovaně přítomnost krizových interventů při návratu zaměstnanců a studentů do budov FFUK, při akcích fakulty (Obejmutí fakulty, Měsíc pro fakultu aj.), a také při zahájení výuky. Postupně je přítomnost interventů na akcích školy méně potřebná.

Semináře pro pedagogy

Uspořádali jsme několik webinářů a dalších programů pro pedagogy před zahájením výuky a na začátku semestru. Jednalo se totiž pro pedagogy o náročný úkol zahájit citlivě akademický semestr a výuku relativně krátce po tragédii.

Návštěvy 4. patra

Specifickým typem psychologické podpory byly tzv. návštěvy do 4. patra, kde ke střelbě došlo. Nejprve jsme provázeli rodiny obětí, které potřebovaly navštívit místo, kde jejich blízký zemřel, místa se pomyslně dotknout, uctít památku, získat představu o tom, co se stalo. Podobně jsme na místo doprovázeli zraněné, očitě svědky události, následně skupiny nebo jednotlivce z řad studentů a zaměstnanců Filozofické fakulty, kteří se s událostí vyrovnávali, oplakávali blízké nebo se do místa báli přijít a potřebovali svůj strach překonat. Tento program probíhá v menší míře i nadále.

Nabídku psychosociální podpory jsme v průběhu času upravovali s ohledem na to, v jaké fázi po události z hlediska vývoje krize a vyrovnávání se s ní, se zhruba nacházíme. Snažili jsme se též poskytovat různé typy psychologické podpory, tak aby si každý mohl vybrat, co odpovídá jeho individuální potřebě. V tomto ohledu se například ukázala jako velmi užitečná kombinace sdílečích a nesdílečích skupinových programů, i proto, že oba tyto typy podpory mají podobný záměr, ale volí k tomu jiné prostředky a formu. Nemáme přehled o tom, jak jednotlivé osoby programy přesně využívali, ale víme, že někteří jednotlivé typy kombinovali (například skupiny a individuální podporu), samozřejmě ne všichni z fakulty programů využili. Cílem ale bylo, nabídnout varietu možností a aby každý měl pocit, že je pro něj podpora dostupná, kdyby ji potřeboval.

Jak již název příspěvku napovídá, nešlo pouze o psychologickou podporu, která byla při vyrovnávání se s tragédií zásadní, nýbrž i o další programy, které fakulta a univerzita pořádala. Mezi ně patří psychospirituální péče (bohoslužby po tragédii, přednášky, individuální doprovázení), veškeré akce k obnově akademického života na fakultě (Přesun světla, pietní oheň před fakultou, Obejmutí fakulty, Měsíc pro fakultu, polootevření fakulty, předotevření fakulty, pietní místo ve 4.patře a akce s tím spojené atp.). Tyto akce přispěly mj. k posílení pospolitosti v rámci akademické obce. Velmi důležité byly i programy, které neiniciovalo

vedení fakulty, ale studentstvo, například Obejmutí fakulty nebo založení Peerka, což je spolek studentů psychologie, kteří mají výcvik v krizové intervenci a nabízeli peer podporu studentům univerzity po střelbě.

Je vhodné připomenout, že akademický rok musel dále pokračovat, a tudíž se objevily povinnosti a nároky na zaměstnance i studenty krátce po střelbě. Fakulta proto vymyslela řadu opatření, aby nikdo nemusel ze studia a zaměstnání kvůli dopadu střelby odejít (např. prodloužení maximální doby studia, hybridní výuka, individuální plány, povinná dovolená atp.). Dále byly pořádány sportovní aktivity, školení bezpečnosti, přednášky a workshopy v rámci Měsíce pro fakultu aj. Své místo měli také canisterapeutičtí psi a poník.

Příspěvek je věnován popisu psychosociální podpory, poskytované v období od události v prosinci 2023 do května 2024. Podporu bude ovšem zapotřebí poskytovat i nadále, v dlouhodobém horizontu. Vyrovnávání se s touto tragickou událostí je z psychologického hlediska zcela individuální, a to i z hlediska času. U někoho již v tuto chvíli převažuje chuť k návratu do běžného fungování a potřeba o události již nemluvit, neslyšet. Někdo stále truchlí a někdo se například bojí do budovy fakulty vstoupit. Při organizaci podpory je třeba mít na paměti rozdílnost těchto reakcí a potřeb a počítat s tím, že jsou osoby, u kterých bude nutné poskytovat nějakou formu podpory i v řádu let.

V následující fázi bude hlavním těžištěm psychologické podpory práce individuální, skupinová bude postupně doznívat. V souvislosti s prvním výročím střelby očekáváme, že bude nutné opět podporu poskytovat intenzivněji, tzn. na podzim plánujeme navíc zařadit podpůrné skupiny a semináře zaměřené na odolnost a vyrovnávání se s událostí, ale také na získávání nových dovedností (školení například na téma práce s krizí, stresem, první pomoci atp.) a to jak pro studenty, zaměstnance, tak specificky pro pedagogy. V současnosti vzniká Akademické centrum resilience, pod jehož záštitou se mají nadále sdružovat programy podpory po střelbě na univerzitní úrovni.

Závěr a poděkování

Závěrem je za fakultu na místě vyjádřit vděčnost za veškerou nabídnutou pomoc ze strany (nejen) odborné společnosti (od jednotlivců i organizací), kteří zcela nezištně nabídli svůj čas, kvalifikaci a zkušenosti. Současně je třeba vyzdvihnout, že studenti i zaměstnanci fakulty, kteří byli a jsou sami osobně zasaženi, přesto podávají pracovní výkony, nasazení a zároveň projevují velkou lidskost. Podpůrná není jen pomoc, přicházející od odborníků, ale i to, že se celá akademická obec, včetně studentů, semkla do společenství, aby mohla tuto tragédii překonat.

PhDr. Kristina Najbrtová

Filozofická fakulta, Univerzita Karlova

Kristina.najbrtova@ff.cuni.cz

Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy

Sborník příspěvků z konference.
Praha, 22. května 2024

Presslerová Pavla (ed.) a kol.

Publikace neprošla jazykovou korekturou.
Autoři jsou odpovědní za obsah příspěvků.

Vydala Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2024

Počet stran: 125

Formát A4

1. vydání

ISBN 978-80-7603-492-1

DOI 10.14712/9788076034921