

# Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy

Sborník příspěvků z konference.  
Praha, 25. května 2022

*Kucharská Anna (ed.) a kol.*



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
OP Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

# Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy

Sborník příspěvků z konference.  
Praha, 25. května 2022

*Kucharská Anna (ed.) a kol.*



PEDAGOGICKÁ  
FAKULTA  
Univerzita Karlova

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

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 25. 5. 2022.

Konference a sborník byl pořádán v rámci projektu ESF pro VŠ II na UK (2020–2022), registrační číslo: CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_056/0013322 ve spolupráci:

- Akademické poradna PedF UK
- Centra Carolina – UK Point
- Střediska pro podporu studentů se specifickými potřebami ČVUT

## Záštitu nad konferencí převzalo:

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
- Rektorka Univerzity Karlovy, prof. MUDr. Milena Králíčková, Ph.D.

## Vědecký výbor konference:

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.      doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.  
prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.      Dr hab. Beata Pitůla, prof. PŠ  
prof. PhDr. Eva Gajdošová, Ph.D.      PhDr. Klára Špačková, Ph.D.  
doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.      doc. PhDr. Markéta Švamberská Šauerová, Ph.D.  
doc. PhDr. Vanda Hájková, Ph.D.      Mgr. Katarína M. Vadíková, Ph.D.

## Editorka sborníku:

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

## Recenzenti příspěvků ve sborníku:

ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.      Mgr. Veronika Matějková  
Mgr. Gabriela Dymešová      Mgr. Lenka Nádvorníková, Ph.D.  
Mgr. Tereza Kopřivová Herotová, Ph.D.      PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.  
Mgr. Ing. Jana Horynová      Mgr. Karolína Rybková  
PhDr. Tereza Hradilová, Ph.D.      doc. MUDr. Dagmar Schneidrová, CSc.  
Mgr. Kristýna Janyšková, Ph.D.      PhDr. Hana Sotáková, Ph.D.  
PhDr. Jana Kočí, Ph.D.      PhDr. Klára Špačková, Ph.D.  
Mgr. Jana Krunčlová      PhDr. Pavlína Šumníková, Ph.D.  
Mgr. David Kryštof, Ph.D., PCC      Mgr. Katarína Mária Vadíková, Ph.D.  
Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.      Mgr. Alena Vrbová, DiS.  
doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Vydala: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta v r. 2022

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

ISBN: 978-80-7603-352-8

DOI 10.14712/9788076033528

# Obsah

Předmluva .....	7
<b>ČÁST I: OBECNÉ ASPEKTY PORADENSTVÍ, PORADENSTVÍ A DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>8</b>
<b>Poradenské služby na vysokých školách s důrazem na Karlovu Univerzitu a Pedagogickou fakultu (Anna Kucharská, Kristýna Janyšková) .....</b>	<b>9</b>
Úvod .....	9
Poradenské služby na vysokých školách .....	10
Systém poradenské podpory na Univerzitě Karlově .....	15
Systém podpory na PedF UK .....	19
Projekt k podpoře Akademické poradny PedF UK .....	24
Závěr .....	27
Poděkování .....	28
Literatura .....	28
<b>VŠ poradenstvo na Slovensku: situácia, výzvy, trendy (Katarína Mária Vadíková) .....</b>	<b>29</b>
Úvod .....	30
Legislatíva, poskytovatelia, trendy .....	31
Komplexný systém služieb a inovatívne projekty .....	34
Problémy a výzvy .....	37
Záver .....	41
Literatúra .....	42
<b>Zdraví a well-being vysokoškolských studentů v distanční formě vzdělávání (Jana Kočí) .....</b>	<b>46</b>
Úvod .....	47
Nová éra vzdělávání .....	47
Zdravé distanční vzdělávání .....	48
Rozvoj jednotlivých oblastí well-beingu v každodenním životě studentů distančního vzdělávání .....	50
Závěr .....	53
Poděkování .....	53
Literatura .....	53
<b>Ohlédnutí za osobními zkušenostmi a pocity z pracovní povinnosti (Kateřina Brzáková Beksová, Lenka Nádvorníková) .....</b>	<b>59</b>
Úvod .....	59
Pracovní povinnost jako výzva a závazek .....	60
Názory a pocity studentek na vlastní PP v průběhu koronavirové pandemie .....	64
Diskuse .....	67
Závěr .....	68
Literatura .....	68

<b>Zkušenosti z vš poradenství v době koronavirové pandemie</b> ( <i>Dagmar Schneiderová, Tereza Kopřivová Herotová</i> ) .....	<b>70</b>
Úvod .....	70
Dopady distanční výuky .....	71
Distanční poradenství během pandemie .....	73
Důvody k vyhledání pomoci v poradně 3. LF UK během pandemie .....	74
Poradenské služby 3. LF UK .....	74
Poradna pro odvykání kouření .....	75
Závěr .....	76
Poděkování .....	76
Literatura .....	76

**ČÁST II: PORADENSKÉ SLUŽBY A SPECIFICKÉ SKUPINY  
(STUDENTŮ, VYUČUJÍCÍCH).....78**

<b>Možnosti distanční výuky studentů se zrakovým postižením</b> ( <i>Pavína Šumníková</i> ) ...	<b>79</b>
Úvod .....	79
Monitoring na vysokých školách - distanční výuka.....	80
Závěr .....	82
Poděkování.....	83
Literatura .....	83

<b>Možnosti podpory studentů se sluchovým postižením a jejich pedagogů</b> ( <i>Tereza Hradilová</i> ) .....	<b>84</b>
Úvod .....	84
Různorodost studentů se sluchovým postižením.....	85
Základní pravidla komunikace se studentem se sluchovou ztrátou .....	86
Kam se obrátit pro radu... ..	88
Literatura .....	89

<b>Vysokoškolští studenti se specifickými poruchami učení a jejich proaktivita při osvojování strategií učení</b> ( <i>Veronika Matějková</i> ) .....	<b>90</b>
Úvod .....	91
Zájem o poradenství na vysoké škole .....	91
Styly učení a orientační diagnostický dotazník .....	94
Já na to mám! Vysokoškoláci .....	96
Strategie TQ3L.....	97
Závěr .....	98
Literatura .....	98

<b>Student se specifickými poruchami učení v kontextu vysokoškolského poradenství</b> ( <i>Klára Špačková, Olga Kučerová</i> ).....	<b>100</b>
Úvod .....	100
Studenti se specifickými poruchami učení v rámci systému podpory studentů se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově .....	101
Metodologie .....	102

Závěr .....	107
Literatura .....	108
<b>Specifické potřeby studentů s narušením individuálního jazykového systému na vysoké škole (Jana Horynová) .....</b>	<b>110</b>
Úvod .....	110
Vývojová dysfázie .....	111
Afázie .....	113
Specifické potřeby vysokoškolských studentů s fatickou poruchou.....	114
Závěr .....	115
Literatura .....	116
<b>Student s poruchou plynulosti řeči na vysoké škole (Karolína Rybková) .....</b>	<b>118</b>
Úvod .....	118
Koktavost (balbuties) .....	119
Breptavost (tumultus sermonis).....	120
Specifická práce se studenty .....	121
Literatura .....	123
<b>Genderová specifika studujících s PAS na VŠ (Hana Sotáková) .....</b>	<b>125</b>
Úvod .....	125
Studenti s PAS na vysoké škole .....	126
Specifika v sociální typologii studentek s PAS .....	128
Kazuistiky.....	130
Diskuze .....	132
Závěr .....	133
Poděkování.....	133
Literatura .....	133
<b>Studující s psychickými potížemi ve spektru poradenských služeb aneb od prvního kontaktu přes funkční diagnostiku po návrat studijních strategií (Pavla Presslerová).....</b>	<b>135</b>
Úvod .....	135
Legislativní opora poradenských služeb na vysokých školách .....	137
Poradenský proces – spektrum psychických potíží v rámci poradenské práce se studenty Univerzity Karlovy .....	138
Závěr .....	140
Poděkování.....	140
Literatura .....	141
<b>Poradenské služby pro podporu duševního zdraví studentů (formy poradenství, destigmatizace, preventivní programy) (Jana Krunclová, Alena Vrbová).....</b>	<b>142</b>
Poděkování.....	142
Literatura .....	146

<b>Začátek války na Ukrajině jako náročná životní situace pro ukrajinské studenty studující v České republice jako nová výzva pro poradenské pracovníky (Gabriela Dymešová).....</b>	<b>147</b>
Úvod .....	147
Sled událostí .....	148
Co se děje s klientem, který přichází v akutním krizovém stavu?.....	149
Jak se reakce na krizi rozvíjí a co můžeme pozorovat u klientů při prvním setkání? ...	150
O co se může pracovník poradny při své práci vždy opřít? .....	151
Co je důležité pro práci s klientem v krizovém stavu?.....	152
Závěr .....	152
Literatura .....	153
<b>Specifika rozvoje akademických pracovníků (David Kryštof) .....</b>	<b>154</b>
Úvod .....	154
Zahraniční inspirace .....	155
Koncepte rozvoje a vzdělávání akademických pracovníků.....	157
Závěr .....	158
Literatura .....	158

# Předmluva

Jeden z klenotů českého filmu nám podává jasné svědectví, že již v roce 1939 bylo reflektováno, že studium a studentský život není jen o znalostech, výuce, studentském výzkumu a výsledné známce v indexu či studijním systému. Film *Do hlubin studákovi duše* krásně vykresluje, že studium je také velkou měrou ovlivněno tím, co během něj student řeší ve své hlavě, ve svém srdci, v rámci své rodiny, nejbližšího prostředí i širší společnosti. A současná doba nám jasně napovídá, že tyto okolnosti, které studenti prožívají současně se svým studiem, jsou čím dál závažnější a pro mnohé čím dál obtížnější ke zvládnutí.

Velmi jasně a naléhavě se tedy ukazuje, že téma poradenství je více a více důležitou součástí také v prostředí vysokých škol. Součástí, kterou je potřeba rozvíjet, diskutovat a na kterou je potřeba nezapomínat. Ať už se jedná o oblast sociální, psychologickou, právní, kariérní a mnohé další. Všechny tyto oblasti studenty doprovází a poradce do nich vstupuje v té nejnáročnější fázi, kdy si student uvědomuje, že je v nelehké situaci a potřebuje pomoc. A právě poradci a další spolupracující osoby v této agendě, ať se je jedná o pověřené pracovníky studijních oddělení či jednotlivých kateder, nebo fakultní či studijní tutori, jsou onou pomocí a podanou rukou. A celé této široké škále pracovníků vysokých škol tedy patří velký dík, za zájem o studenty, za zájem o tento obor, za jejich nasazení.

Předkládaná publikace, která je rozdělena do dvou částí, přináší vybraná témata v této náročné, ale velmi potřebné agendě. První část, zaměřená na obecné aspekty poradenství a poradenství v distanční výuce přináší zkušenosti jednotlivých poradců a vědeckých pracovníků v oblasti psychologie či sociální práce. Detailně popisuje systém poradenství na Univerzitě Karlově a jako případovou studii dobré praxe pak čtenáře seznamuje se systémem zavedeným na Pedagogické fakultě UK. Text neopomíná ani oblast v současné době tolik skloňovaného well-beingu studentů, jehož zásadními aspekty v doposud neustálené definici jsou přítomnost pozitivních emocí a nálad, spokojenost se životem i pocit vlastního naplnění. Publikace také uvádí specifické situace vzniklé během počínající pandemie Coronaviru, která přenesla nejen výuku, ale také poradenské služby částečně do online prostoru. Druhá část textu pojednává o poradenských službách pro specifické skupiny studentů se speciálními potřebami.

Jako červená nit se celou publikací vinou zkušenosti z období pandemie Coronaviru. Ačkoli nejsme u konce s bojem proti této nemoci a především s vyrovnáváním se se souvztažným „vykolejením“ ze zaběhlých pořádků, největší vlna nárazu a náporu na řešení nastalých situací je za námi. Rok 2021 však ukázal, že mohou přicházet další a další úskalí, která oblast poradenství či potřebnost jeho využívání i nadále ovlivňují. Text je tedy dalším kamínkem do mozaiky diskuze, jak oblast vysokoškolského poradenství nadále rozvíjet a strukturovat a jak i nadále využívat změny, ke kterým jsme v první chvíli možná byli přinuceni, ale které nám ukázaly nový pohled na sledovaný problém. Nechtě je takovýchto kamínků v této mozaice vysokoškolského poradenství pořád dostatek.

**PhDr. Ing. Marie Vymazalová, Ph.D.**

Členka kolegia rektorky pro sociální záležitosti a udržitelný rozvoj

Celetná 13, Praha 1, 116 36

*marie.vymazalova@ruk.cuni.cz*



# **Část I: Obecné aspekty poradenství, poradenství a distanční vzdělávání**

# Poradenské služby na vysokých školách s důrazem na Karlovu Univerzitu a Pedagogickou fakultu

## Counselling services at universities with an emphasis on Charles University and the Faculty of Education

*Anna Kucharská, Kristýna Janyšková*

**Abstrakt:** Pedagogická fakulta UK, potažmo Univerzita Karlova, přistupuje k podpoře uchazečů a studentů se speciálními potřebami s velkým respektem. Výsledkem je propracovaný a ucelený systém podpory, která je uchazečům i studentům poskytována jak na fakultní, tak i na celouniverzitní úrovni. Příspěvek má čtyři části. V první části se zabýváme východisky, aktuálním stavem a současnými výzvami vysokoškolského poradenství v ČR. Druhá část představuje systém podpory na Univerzitě Karlově v rámci tzv. centralizovaných a decentralizovaných služeb. Třetí část je věnována poradenským službám a studentům se SP na Pedagogické fakultě UK. Poslední, čtvrtá část, informuje o Akademické poradně PedF UK, která byla podpořena prostřednictvím projektu OP VVV ESF pro VŠ II na UK - jak z hlediska klíčových aktivit, tak konkrétních součástí projektu, které byly směřovány k podpoře studentů se SP a dalších potřebných studentů na UK, ale také vyučujících na UK.

**Klíčová slova:** vysoká škola, poradenství, student se speciálními potřebami, podpůrná opatření

**Abstract:** Faculty of Education, as other faculties of Charles University, pays attention to applicants and students with specific needs. The result is a sophisticated and integrated system of support, which is provided to applicants and students both at the faculty and at the university level. The presented paper has four parts. In the first part, we deal with the starting points, status and current challenges of university counselling in the Czech Republic. The second part presents the system of support at Charles University within the so-called centralized and decentralized services. The third part is devoted to counselling services and students with specific needs at the Faculty of Education of the Charles University. The last, fourth part, informs about the Academic Counselling Office at the Faculty of Education, which was supported through the OP VVV ESF project for VŠ II at the UK - both in terms of key activities and specific parts of the project, which were aimed at supporting students with specific needs and other students in need, but also to teachers at Charles university.

**Key words:** university, counselling, student with specific needs, support

## Úvod

Příspěvek, který zazněl na konferenci *Vysokoškolské poradenství - aktuální trendy a výzvy*, si kladl za cíl prezentovat problematiku vysokoškolského poradenství v ČR, jeho legislativní vymezení, aktuální stav i současné výzvy. Dále jsme chtěli konkretizovat systém pora-

denských služeb na Univerzitě Karlově a následně na Pedagogické fakultě, s upřesněním cílových skupin, kterým jsou poradenské služby směřovány, s přehledem nabídky aktivit pro studenty i vyučující. Představuje také projekt Univerzity Karlovy, který podporuje další rozvoj poradenských služeb na univerzitě. Jak je z příspěvku zřejmé, problematika má na Univerzitě Karlově své místo – široká nabídka centralizovaných i decentralizovaných služeb má podpořit v co největší míře vysokoškoláky v náročných studijních, ale i osobních situacích a také studenty se speciálními potřebami<sup>1</sup> pro optimální průběh jejich studia, ale zejména, pro dostudování. Projekt nezapomíná ani na vyučující – jejich role je při podpoře ohrožených skupin klíčová.

## Poradenské služby na vysokých školách

### Legislativa, aktuální stav, trendy

#### Legislativní ukotvení

Výchozí podnět pro poradenské služby na vysokých školách nacházíme v Zákoně o vysokých školách, č. 111/1998 Sb., § 21. Ten stanovuje, že povinností vysoké školy je *d) poskytovat uchazečům o studium, studentům a dalším osobám informační a poradenské služby související se studiem a s možností uplatnění absolventů studijních programů v praxi, e) činit všechna dostupná opatření pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole, f) činit vhodná opatření pro studium rodičů a osob, které převzaly dítě do péče nahrazující péči rodičů na základě rozhodnutí příslušného orgánu podle občanského zákoníku nebo právních předpisů upravujících státní sociální podporu, a to po dobu, po kterou by jinak trvala jejich mateřská či rodičovská dovolená (dále jen „uznaná doba rodičovství“).*

Z legislativního vymezení však nevyplývá konkrétní organizační zajištění poradenských služeb na vysokých školách, nejsou ani vymezeny odborné poradenské přístupy. Vysoké školy mají vlastní autonomii, a protože nejsou ve vysokoškolském zákoně poradenské služby jasněji konkretizovány, jejich obraz je na různých vysokých školách odlišný.

Na všech veřejných a státních vysokých školách a v některých případech i na vysokých školách soukromých však najdeme poradenská střediska a centra s odlišnou organizační strukturou a repertoárem poradenských služeb, ale také s různým personálním zajištěním. Z 24 veřejných vysokých škol má poradenské centrum 21 z nich (Bláha, 2022). Základní orientaci ve vysokoškolských poradenských střediscích a centrech může poskytnout průběžně aktualizovaný adresář, zveřejněný na webu *Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami na vysokých školách* (viz <https://www.ap3sp.cz/podpora-pri-studiu-navs/adresar-odbornych-pracovist/>). Důležitou reprezentací poradenských služeb na vysokých školách je *Asociace vysokoškolských poradců* (viz <https://www.asociacevsp.cz/>).

---

<sup>1</sup> V tomto příspěvku používáme termín „studenti se speciálními potřebami“, jak je zvykem na Univerzitě Karlově, což se také odráží v univerzitní legislativě. Termín MŠMT je „studenti se specifickými potřebami“ uvádíme tam, kde je termín používán ve vazbě na oficiální dokumenty MŠMT.

## Poskytované poradenské služby vysokými školami

K nejčastěji poskytovaným poradenským službám jednotlivých poradenských pracovišť a center pro vysokoškoláky patří:

- ✓ **Studijní poradenství**, které je poskytováno uchazečům o studium (např. vhodnost programu, kritéria pro přijetí aj.) a studentům studijních programů (adaptace na vysokoškolské studium, zvládání studia, řešení překážek ve studiu, rozvoj studijních strategií a kompetencí), s velkou pozorností k uchazečům a studentům se speciálními potřebami (dále jako studenti se SP) a studentům dalších ohrožených skupin, jako jsou studenti se sníženým socioekonomickým statutem, studenti se speciálními potřebami studující v utajení (tzn. studenti se SP bez formální evidence), studenti – rodiče aj.
- ✓ **Kariérové poradenství** (volba studijního programu, reorientace, profesní uplatnění, otázky kvalifikace, diagnostika osobnostních a kariérových předpokladů).
- ✓ **Psychologické a speciálně pedagogické poradenství** (osobní problémy, partnerské a rodinné problémy, náročné životní situace, studijní strategie, zvládání stresu, koučování, poradenství pro studenty se SP), psychosociální poradenství, sociálně právní poradenství a sociálně ekonomické poradenství (poradenství v nepříznivých životních situacích, sociální stipendia, sociální dávky).
- ✓ **Duchovní poradenství** (zejména na bohosloveckých fakultách).
- ✓ **Adiktologické poradenství** (otázka závislosti a jejich zvládání, screeningové programy a krátkodobé intervence).
- ✓ **Zprostředkování dalších specializovaných služeb podle potřeb studentů u jiných subjektů** – ve zdravotnictví a neziskových organizacích (krizová intervence, psychiatrické vyšetření, farmakologická léčba, psychoterapie, apod).

## Aktuální situace a trendy

V současné době jsou pocítovány požadavky na rozšíření poradenských služeb na vysokých školách. Souvisí to s náročným obdobím, kterým společnost v současné době prochází a které má dopady jak na studenty, tak na akademické pracovníky – vyučující. Jednak to jsou dopady onemocnění COVID-19 a distanční výuky, která zcela pozměnila vysokoškolský prostor. Dále to může být válka na Ukrajině, ale také zhoršující se socioekonomické podmínky některých vrstev populace.

Co by mělo být námětem k řešení?

- 1) **Jasnější ukotvení poradenských služeb do vysokoškolské legislativy.** I když jednotlivé vysoké školy velmi často připravují vlastní legislativu v oblasti poradenských služeb, často se jedná o legislativu ve prospěch studentů se SP. Bylo by žádoucí dát také jasnější podklady pro financování poradenských služeb, pro profesní standardy a kvalifikační profil pracovníků, kteří poradenské služby poskytují. Podporovanou skupinou by neměli být jen studenti, ale také vyučující. I oni mohou mít problémy při výkonu své profese. Mohou se sice obracet na klinické psychology a poradny pro manželství, rodinu a mezilidské vztahy – je však známo, že síť těchto odborníků není v České republice dostatečná. Navíc, tito odborníci nemusí mít povědomí o realitě na vysokých školách, která může vstupovat do vzniku, průběhu i potřebného řešení problémů pocítovaných vyučujícími vysokých škol.
- 2) **Redefinování skupiny potřebných studentů z hlediska poradenských služeb, rozšíření pojmu student se speciálními potřebami.** Kromě evidovaných studentů se SP

potřebami je celá skupina vysokoškolských studentů, kteří evidováni nejsou a kteří by mohli profitovat z vytvořených modelů podpory. Jsou to studenti, kteří mají zdravotní postižení či znevýhodnění, a přitom studují tzv. v utajení. Častěji u nich hrozí, že studium nedokončí či opakují nástup do studia, což ale nemusí znamenat, že v něm budou úspěšnější. Mají být z podpory vyloučeni jen proto, že mají obavy z evidence a že se třeba opakovaně setkávají se stigmatizací a nechtějí se evidovat?

Další skupinou jsou studenti – rodiče, zde je na místě nutnost zvýšení socioekonomické podpory, jako ostatně i u dalších skupin studentů v sociální nouzi (tj. změna v poskytování sociálních stipendií).

3) **Rozšíření poradenských služeb.** Mezi zásadními problémy, které musí vysokoškolské poradenství v současnosti řešit, je zvyšování počtu potřebných studentů, což má vztah k mimořádně náročné společenské situaci, kterou si naše společnost prochází (dopady onemocnění covid, ale také distanční výuky, válka na Ukrajině). Jako všeobecně, v celé populaci, i mezi vysokoškoláky se zvyšuje počet jedinců s psychickými a zdravotními obtížemi, kteří potřebují větší míru podpory, než jsou vysokoškolské poradny schopny zajistit, přitom se při hledání návazných služeb potýkají s problémovou dostupností odborných služeb ve zdravotnictví (nedostatek psychiatrů, klinických psychologů, psychoterapeutů).

Svébytnou otázkou je i poskytování poradenských služeb v cizích jazycích, zejména v angličtině. Souvisí to se zvyšujícím se počtem studentů – cizinců (jak tzv. samoplátců, kteří studují v cizím jazyce a za studium si platí, tak studentů v českých studijních programech; podporu potřebují i studenti s krátkodobými pobyty v České republice, např. v programu Erasmus+).

Budoucnost ukáže, zda a jak bude možné vysokoškolské poradenství dál rozvíjet. Očekávají se jak změny prostřednictvím novely vysokoškolského zákona, která se v současnosti připravuje, tak změny v důsledku *Strategie 2020–2030*, jak ji definuje MŠMT. Podnětnou, z hlediska aktuálního stavu poradenských služeb na VŠ, ale i ve vztahu k definování potřebných změn, je zpráva *Vysokoškolské poradenství. Mezi strategií a realitou* (Bláha et. al, 2020).

## **Studenti se speciálními potřebami na vysokých školách jako skupina studentů s největší mírou podpory**

### **Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám MŠMT**

Výše byly zmíněny kategorie studentů, kterým jsou v největší míře poskytovány poradenské služby – bez nadsázky lze říct, že podporu by ale měl získat jakýkoli student „v nouzi“. Velmi důležitou a řešenou skupinou jsou studenti se zdravotním postižením/znevýhodněním. Pamatuje na ně další dokument MŠMT, a to *Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám MŠMT*<sup>2</sup> (příloha 3, dále jen *Metodika MŠMT*). Kromě základního vymezení,

---

<sup>2</sup> *Pravidla pro poskytování příspěvků a dotací veřejným vysokým školám pro rok 2022. Příloha č. 3 Metodický pokyn k financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami.* Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pravidla-pro-poskytovani-prispevku-a-dotaci-verejnym-vysokym-8>

kdo je student se SP, zde najdeme také informace, jak probíhá evidence studentů se SP a jaké formy podpory je možné realizovat a financovat z **navýšeného příspěvku na studenta se SP**. Za základní formy podpory lze považovat **uzpůsobení podmínek pro přijímací řízení i pro studium studentů se SP**. Jsou zde stanoveny také specifické přístupy a servisní opatření – pokud určité opatření v dané kategorii studující potřebuje, měla by mu ho vysoká škola poskytnout. Škola může poskytnout služby i nad rámec metodiky MŠMT, pokud potřebnost těchto služeb vzejde z tzv. funkční diagnostiky studenta.

K daným **servisním opatřením dle Metodiky MŠMT** patří například:

- zapůjčení a využívání pomůcek;
- individuální výuka a individuální studijní plán;
- adaptace studia;
- studijní a osobní asistence;
- prostorová orientace;
- nácvik studijních a pracovních strategií;
- tlumočnický a přepisovatelský servis;
- časová kompenzace při plnění studijních povinností a kontrol studia.

Průběh poskytování poradenských služeb a podpory u uchazečů a studentů se SP a organizační zajištění se velmi často dostává také do vnitřních předpisů vysokých škol. Například na Univerzitě Karlově se jedná o *Opatření rektora č. 23/2017, Standardy podpory poskytované studentkám/studentům a uchazečkám/uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově*, na Masarykově univerzitě se jedná o *Směrnici MU č. 9/2014 O studiu osob se specifickými nároky na Masarykově univerzitě* a podobně. Všechny dokumenty lze dohledat na webech vysokých škol – poradenský pracovník si je může dohledat ve prospěch svých klientů – středoškoláků (Kucharská et al., 2021).

**Podstatou vysokoškolského studia je aktivita.** Podpurná opatření nejsou poskytována automaticky, student si sám vyjednává s konkrétními vyučujícími modifikace ve studiu dle doporučení funkční diagnostiky. Samozřejmě se může obracet na pověřené poradenské pracovníky vysokých škol, kteří mají problematiku ve své gesci, pokud by sám nezvládl orientovat se v systému a žádat o konkrétní služby, případně nezvládl komunikaci s vyučujícími. Např. na Univerzitě Karlově je na každé fakultě stanovena tzv. kontaktní osoba právě pro studenty se SP, na kterou se mohou studenti se SP obracet. Studentům se SP bývá doporučováno, aby potřeby modifikací řešili včas, nejlépe na začátku semestru. Úpravy nelze vyžadovat zpětně (např. při nesplnění studijních požadavků argumentovat zařazením mezi studenty se SP).

### **Kdo je student se speciálními potřebami?**

Za studenta se SP je podle *Metodiky MŠMT* pokládán student, který *vzhledem k vrozené nebo získané povaze svého zdravotního stavu vyžaduje modifikaci studijních podmínek a kontrol studia, odstranění fyzických překážek, případně jiné úpravy prostor za účelem úspěšného průběhu studia*. Dělení specifických potřeb z hlediska typu postižení/znevýhodnění, dle *Metodiky MŠMT*, znázorňuje tabulka 1.

Tabulka 1. Kategorie studentů se SP dle metodiky MŠMT

<b>A</b>	<b>Student se zrakovým postižením</b>
A1	uživatel zraku
A2	uživatel hmatu/hlasu
<b>B</b>	<b>Student se sluchovým postižením</b>
B1	uživatel mluveného jazyka
B2	uživatel znakového jazyka
<b>C</b>	<b>Student s pohybovým postižením</b>
C1	s postižením dolních končetin
C2	s postižením horních končetin
<b>D</b>	<b>Student se specifickými poruchami učení</b>
<b>E</b>	<b>Student s poruchou autistického spektra</b>
<b>F</b>	<b>Student s jinými obtížemi - studující s psychickými poruchami, narušenou komunikační schopností, nebo chronickým somatickým onemocněním</b>

**Evidence studentů se SP** probíhá skrze SIMS (*Sdružené informace matrik studentů*), v termínu do 31. 10. daného akademického roku (nejlépe v 1. ročníku – při zahájení studia). K ní student předkládá **doklad o zdravotním postižení/znevýhodnění** (lékařské potvrzení, zpráva z pedagogicko-psychologické poradny, doklad o invaliditě aj.). Dále musí absolvovat **funkční diagnostiku**, což je zpravidla rozhovor, případně užití dalších metod, na základě kterých je formulováno doporučení přístupů ke studentovi a stanovení nároků na čerpání podpůrných opatření. Student musí dále udělit **souhlas s evidencí**. **Posudek funkční diagnostiky** lze modifikovat kdykoli v průběhu studia, podle aktuálního zdravotního/psychického stavu studenta nebo nově se objevujících speciálních potřeb. Může jít např. o změnu zdravotního/psychického stavu, přinášející požadavky na úpravu posudku, případně i nové nároky, které studium ve vyšších ročnících přináší.

### Studenti se speciálními potřebami v České republice

Metodický pokyn, který specifikuje podporu studentů se SP i její financování, podpořil realizaci poradenských služeb a poskytování modifikací u uchazečů a studentů se SP potřebami. Např. v roce 2012 bylo prostřednictvím statistik MŠMT v celé ČR evidováno 854 studentů se SP (z celkového počtu 303 121 studentů, tj. 0,28 %), v roce 2020 to bylo již 2916 studentů (z celkového počtu 263 498, tj. 1,1 %).

Aktuální počty, jak byly *Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami na vysokých školách* zprostředkovány pro rok 2021, ukazuje graf 1 (Kucharská et al., 2021). Z něj je zřejmá převaha studentů kategorie D (studenti se specifickou poruchou učení) a kategorie F (studenti s jinými obtížemi).

I když došlo k nárůstu evidovaných studentů se SP mezi lety 2012 až 2020, prevalence osob s danými typy postižení/znevýhodnění je v populaci mnohem větší. Např. specifické poruchy

učení jsou evidovány na základních a středních školách u 7–9% studentů (statistiky MŠMT), ale i u ostatních kategorií speciálních potřeb bychom našli mnohem větší prevalenci. Jak si tuto skutečnost vysvětlit?

Jedná se pravděpodobně o souběh více okolností, např. to, že studenti se SP, ač mohou mít podobné studijní předpoklady, nezvažují studium na vysoké škole. Mohou mít horší zkušenost ze studia na střední škole, postižení/znevýhodnění mohlo mít dopad na jejich studijní úspěšnost, ale i self-efficacy a důvěru, že náročné studium zvládnou. Na druhé straně to může být i neevidování studentů se SP, které již bylo zmíněno – jsou to studenti s postižením/znevýhodněním, kteří studují „v utajení“. Reálné počty studentů se speciálními potřebami, dle daných kategorií, budou pravděpodobně vyšší.

Tak nízké procento evidovaných studentů se SP by nás mělo varovat, že něco stále není v pořádku, že je potřeba zvýšit osvětu, a to nejenom u uchazečů a studentů, ale také u pracovníků vysokých škol.



Graf 1. Počty studentů se SP na vysokých školách v ČR. Zdroj: Peňáz (2021, 12. 9.), [www.ap3sp.cz](http://www.ap3sp.cz), in Kucharská et al., 2021

## System poradenské podpory na Univerzitě Karlově

### Poradenství na univerzitě

Jak je zřejmé ze seznamu níže, Univerzita Karlova poskytuje širokou nabídku poradenských služeb studentům, a to jak v rámci podpory studentů se SP, tak dalším skupinám ohrožených studentů. Bylo zřízeno pracoviště *UK Point* (viz <https://ukpoint.cuni.cz/IPSC-1.html>) jako ústředí všech aktivit – je to informační centrum, centrum služeb pro studenty, zaměstnance i absolventy a současně zahrnuje *Centrum Carolina*, které se již soustředěněji zabývá zajištěním a koordinací poradenských služeb (<https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-63.html>). Cílovou podporovanou skupinou v *Centru Carolina* jsou studující se SP, studující se sníženým socioekonomickým statutem, studující – rodiče, jde také o podporu dalších studentských skupin, např. studentů sdružených do studentských spolků.



Z hlediska podpory **studujících se speciálními potřebami** se na Univerzitě Karlově rozlišují centralizované a decentralizované služby.

**Centralizované služby** jsou ty, které jsou poskytovány z ústředí – tedy z *Centra Carolina* (nebo jiných univerzitních pracovišť) přímo studentům se SP ze všech fakult Univerzity Karlovy.

- ✓ Digitalizace
- ✓ Studijní asistence
- ✓ Návčik studijních strategií
- ✓ Pomůcky a IT technika
- ✓ Informační služby (uchazeči se SP, studenti se SP)
- ✓ Metodické služby (kontaktní osoby na fakultách, vyučující)
- ✓ Univerzitní legislativa ve prospěch studentů se SP

Je potřeba také zmínit, že funguje též centralizované poskytování poradenských služeb odborníky, kteří jsou přímo zaměstnáni v *Centru Carolina* (tj. kmenoví pracovníci i externisté). Mezi poradenské služby se zde řadí (více viz <https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-40.html>):

- ✓ [Psychologická poradna](#)
- ✓ [Psychologická poradna v angličtině / Counselling in English](#)
- ✓ [Psychiatrické poradenství](#)
- ✓ [Právní poradna](#)
- ✓ [Kariéerní poradna](#)
- ✓ [Koučování](#)
- ✓ [Rozvoj studijních kompetencí](#)
- ✓ [Sociálně-ekonomické poradenství](#)
- ✓ [Návčik relaxačních technik](#)

**Decentralizované služby** jsou ty, které poskytují jednotlivé fakulty. Potřeba poradenských služeb je velká, proto jsou také činnosti *Centra Carolina* doplněny fakultními poradnami, aby se zvýšila jejich dostupnost ve prospěch cílových studentských skupin. Existenci poraden na Univerzitě Karlově prezentuje tabulka 2.

Systém, kdy vedle sebe fungují univerzitní a fakultní poradny se osvědčuje – studenti si mohou vybírat podle svých potřeb – někdy dávají přednost odborníkovi, který je mimo fakultu, jindy naopak vyhledají odborníka z dané fakulty. Z tabulky 2 je zřejmé, že fakulty neposkytují jen poradenství psychologické, psychoterapeutické, studijní, kariérové atd... Zajímavé aktivity nacházíme na bohosloveckých fakultách, odborné činnosti zde by mohly mít označení duchovní poradenství. Poradenské služby fakulty tak do jisté míry také **odrážejí zaměření fakulty a typ realizovaných studijních programů**. Např. v Akademické poradně PedF UK se kromě psychologického poradenství poskytuje i speciálně pedagogické a logopedické poradenství, na 1. lékařské fakultě UK zase funguje adiktologická poradna – příkladů by mohlo být více.

**Výhoda „dvojkolejnosti“ poradenských služeb na univerzitě může být ale současně i nevýhodou** – studenti mohou být zmateni, kdy se mají obrátit na poradenské služby na fakultě a kdy na univerzitě. Aby se tak stávalo co nejméně, je důležitá komunikace se studenty a aktuální informační přehledy, např. na webových stránkách fakultních poradenských center.

Z hlediska cílového zaměření na studenty platí, že většinou jsou poradenské služby vztaženy právě na studenty dané fakulty. Praxe však ukazuje, že velká část fakultních poraden, umožňuje-li to kapacita, přijímá i studenty z jiných fakult, minimálně na první konzultaci a nasměrování ke správné formě podpory a předání kontaktu na doporučeného odborníka.

Tabulka 2. Fakultní poradny na Univerzitě Karlově (vlastní konstrukce, 2022)

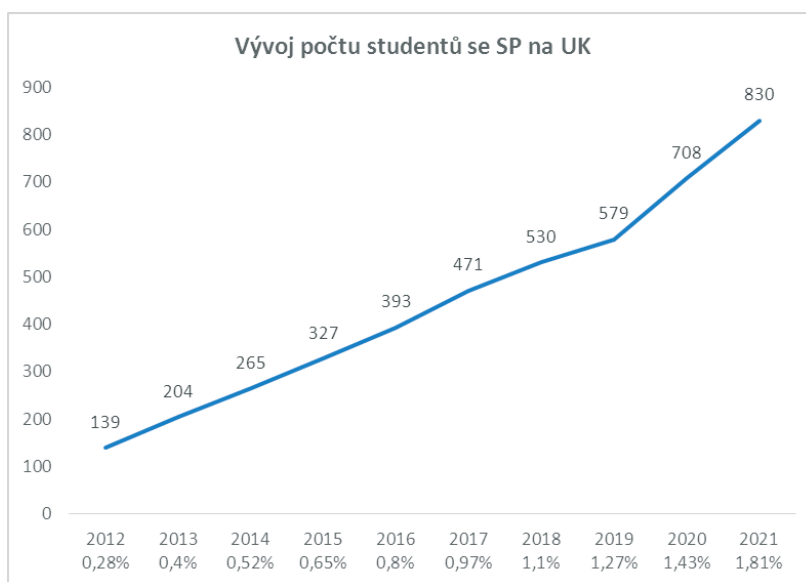
Fakulta	Název poradny	Webové stránky
<b>Katolická teologická fakulta</b>	Fakultní kaplan	<a href="http://www.ktf.cuni.cz/KTF-41.html">www.ktf.cuni.cz/KTF-41.html</a>
<b>Evangelická teologická fakulta</b>	Studentský farář	<a href="http://web.etf.cuni.cz/ETF-231.html">http://web.etf.cuni.cz/ETF-231.html</a>
<b>Husitská teologická fakulta</b>	Akademické poradenské centrum pro studenty UK HTF	<a href="http://www.htf.cuni.cz/HTF-130.html">www.htf.cuni.cz/HTF-130.html</a>
<b>Právnícká fakulta</b>	Psychologická poradna pro studenty PF UK	<a href="https://www.prf.cuni.cz/aktuality/provoz-psychologicke-poradny-na-pf-uk">https://www.prf.cuni.cz/aktuality/provoz-psychologicke-poradny-na-pf-uk</a>
<b>1. lékařská fakulta</b>	Psychologická a psychotherapeutická poradna	<a href="http://uhsl.wz.cz/obsah.php?clanek=poradna">http://uhsl.wz.cz/obsah.php?clanek=poradna</a>
	Online adiktologická poradna	<a href="http://poradna.adiktologie.cz/">http://poradna.adiktologie.cz/</a>
<b>2. lékařská fakulta</b>	Psychologická poradna 2. LF UK	<a href="http://www.lf2.cuni.cz/Studium/psyx.htm">http://www.lf2.cuni.cz/Studium/psyx.htm</a>
<b>3. lékařská fakulta</b>	Studentská poradna 3. LF UK v Praze	<a href="https://www.lf3.cuni.cz/3LF-308.html">https://www.lf3.cuni.cz/3LF-308.html</a>
<b>Lékařská fakulta v Plzni</b>	Středisko pro studenty a absolventy	<a href="http://elius.lfp.cuni.cz/web/centrum-pro-studenty/">http://elius.lfp.cuni.cz/web/centrum-pro-studenty/</a>
<b>Lékařská fakulta v Hradci Králové</b>	Pedagogicko-psychologická poradna	<a href="https://www.lfhk.cuni.cz/Fakulta/Organizacni-struktura/Domaci-stranky/Ustav-socialniho-lekarstvi/Pedagogicko-psychologic-ka-poradna/">https://www.lfhk.cuni.cz/Fakulta/Organizacni-struktura/Domaci-stranky/Ustav-socialniho-lekarstvi/Pedagogicko-psychologic-ka-poradna/</a>
<b>Farmaceutická fakulta</b>	Psychologická poradna	-
<b>Filozofická fakulta</b>	Poradenské centrum Hyberská	<a href="https://poradenskecentrum.ff.cuni.cz/o-centru/">https://poradenskecentrum.ff.cuni.cz/o-centru/</a>
	Akademická farnost Praha	<a href="http://www.farnostsalvator.cz">http://www.farnostsalvator.cz</a>
<b>Přírodovědecká fakulta</b>	Psychologická poradna	<a href="mailto:psycholog@natur.cuni.cz">psycholog@natur.cuni.cz</a>
<b>Pedagogická fakulta</b>	Akademická poradna PedF UK	<a href="https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/">https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/</a>

<b>Fakulta sociálních věd</b>	Psychologická pomoc	<a href="https://fsv.cuni.cz/studium/psychologicka-pomoc?fbclid=IwAR0T-n9GbphKMzzOGOJZMLuq21IU5-tVUZjsq54fh53_ThtGr61AagVrR39U">https://fsv.cuni.cz/studium/psychologicka-pomoc?fbclid=IwAR0T-n9GbphKMzzOGOJZMLuq21IU5-tVUZjsq54fh53_ThtGr61AagVrR39U</a>
<b>Fakulta tělesné výchovy a sportu</b>	Oddělení psychologie katedry pedagogiky psychologie a didaktiky	-

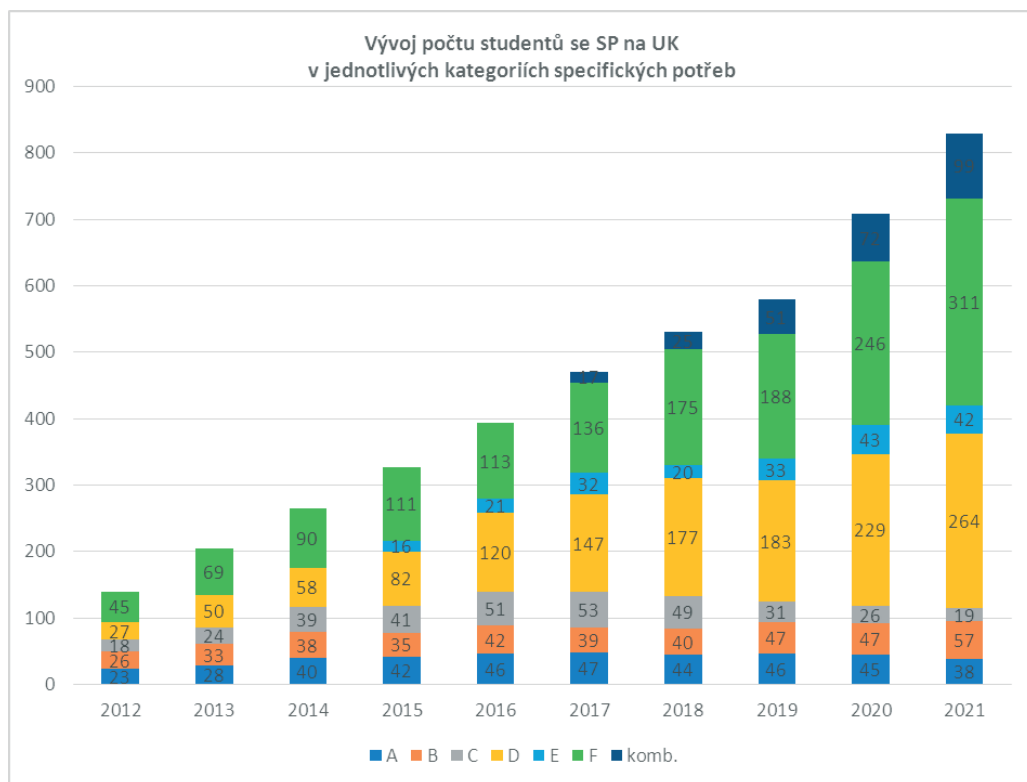
## Studenti se speciálními potřebami na univerzitě

Pro Univerzitu Karlovu platí, co bylo řečeno pro celou Českou republiku. Od roku 2012 se **postupně zvyšuje počet evidovaných studentů se SP** (viz graf 2). Jak je zřejmé, i když je procento evidovaných studentů vyšší, než je celostátní průměr (srov. s grafem 1), můžeme i zde konstatovat menší prevalenci, než jak se jednotlivé typy zdravotního postižení/znevýhodnění vyskytují v populaci.

Graf 3 ukazuje na **rozložení kategorií speciálních potřeb na UK v letech 2012–2021**. Ze zobrazení je zřejmé, že zatímco se počty studentů se zrakovým, sluchovým a pohybovým postižením příliš nezvyšují, k vyššímu nárůstu studentů se SP došlo u kategorie D – studenti se specifickými poruchami učení a kategorie F – jiné problémy (psychické, zdravotní). Od roku 2017 jsou vyčleněny jako samostatná kategorie studenti s poruchami autistického spektra (kategorie E) a také jsou evidováni studenti s kombinovaným postižením.



*Graf 2. Počty studentů se SP na UK v letech 2012–2021 (data Centrum Carolina, vlastní zpracování 2021)*



Graf 3. Vývoj a rozložení kategorií studentů se SP na UK v letech 2012–2021 (data Centrum Carolina, vlastní zpracování)

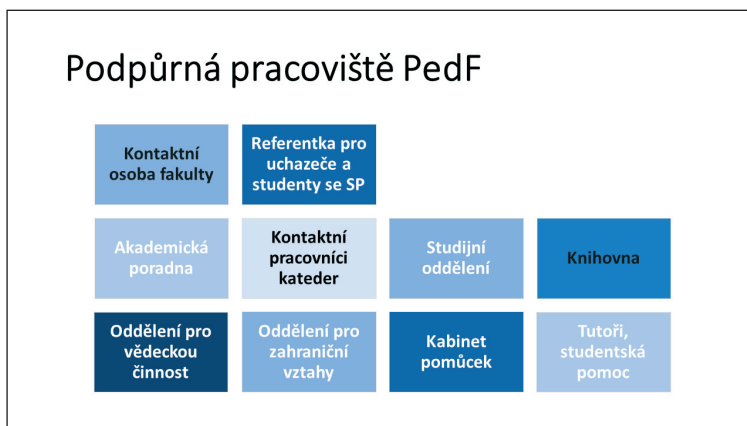
## System podpory na PedF UK

### Podpurný system na Pedagogické fakultě

Pedagogická fakulta má vytvořený propracovaný system podpory studentů – jedná se o podporu studentů se speciálními potřebami<sup>3</sup>, ale také dalších skupin studentů, kteří potřebují poradenské služby. Centrálním poradenským pracovištěm je *Akademická poradna PedF UK*, servisní pracoviště, které poskytuje služby také vyučujícím.

Za účelem co nejlepší možné podpory má podporu rozmístěnou do několika pracovišť, aby byla studentům kdykoli dostupná. System podpory je znázorněn na obrázku níže.

<sup>3</sup> Legislativní oporou pro tuto činnost je Opatření rektora 23/2017.



Obrázek 1. Podpora studentů se SP na PedF UK (vlastní zpracování, 2022)

Jednotlivé složky podpůrného systému uvádíme níže:

### Kontaktní osoba fakulty

Na fakultní úrovni je kontaktní osoba **zodpovědná za oblast podpory poskytované studentům a uchazečům se SP**. Kontaktní osoba je při své činnosti v úzké spolupráci se studujícími, vyučujícími, *Centrem Carolina*, studijním oddělením, servisními pracovišti, příslušnými katedrami a ústav, studentskými tutori apod. Je přímou nadřízenou referentky pro studenty se SP.

### Referentka pro uchazeče a studenty se SP

**Referentka pro uchazeče a studenty se SP úzce spolupracuje s kontaktní osobou a studijním oddělením.** V rámci své agendy poskytuje studentům se SP podporu při využívání posudku funkční diagnostiky (modifikace studia), tvorbě individuálního studijního plánu, komunikaci s vyučujícími a kontaktními osobami, řešení problémů, propojování s dalšími odborníky Akademické poradny (speciálněpedagogické/psychologické/logopedické poradenství, tvorba posudku funkční diagnostiky). Uchazeče se SP doprovází přijímacím řízením a uzpůsobuje pro ně ve spolupráci s katedrami průběh přijímacího řízení (modifikace přijímacího řízení). Ve spolupráci s pověřenou osobou řeší se studenty se SP agendu poplatků za delší studium.

### Akademická poradna PedF UK

Pedagogická fakulta má, jako další fakulty UK, zřízeno vlastní poradenské pracoviště. *Akademická poradna PedF UK* (viz <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/>) nabízí své služby nejen studentům PedF, ale má nezastupitelnou roli také v podpoře studentů UK. Poradna nabízí **široké portfolio služeb**<sup>4</sup> (viz tabulka 3).

<sup>4</sup> Činnost Akademické poradny byla finančně podpořena v rámci projektu ESF pro VŠ II na UK.

## Kontaktní pracovníci kateder

Pedagogická fakulta zahrnuje 20 kateder, z nichž každá má **vyčleněného pracovníka, který plní funkci kontaktní osoby**. Náplní jejich práce je zejména podpora studentů se SP, kteří studují na dané katedře a podpora kolegů, kteří takového studenta mají u sebe ve výuce. **Kontaktní osoby jsou pravidelně proškoleny prostřednictvím kurzů Akademické poradny PedF UK<sup>5</sup>** a prostřednictvím pravidelných setkání s kontaktní osobou fakulty a referentkou pro studenty se SP<sup>6</sup>. Zároveň dobře znají danou katedru, většinu vyučujících (někdy jsou zároveň vedoucími katedry), a tak mohou facilitovat komunikaci mezi studenty a vyučujícími, zprostředkovat studentům základní vhled do předmětů a kurzů apod. Kontaktní osoby kateder dále buď osobně, anebo ve spolupráci s dalším pracovníkem katedry koordinují modifikované přijímací řízení pro uchazeče se SP.

## Studijní oddělení

Na studijním oddělení PedF pracuje 5 referentek, které spravují **studijní agendu všech studentů PedF**, tedy i studentů se SP. Ti sem přicházejí řešit zejména úkony přímo provázané s jejich studiem (např. zápis do dalšího úseku studia, žádost o uznání předmětů apod.), úkony překrývající se s agendou speciálních potřeb řeší s referentkou pro studenty se SP, která s referentkami studijního oddělení úzce spolupracuje. Mnoho situací řeší v těsné spolupráci podle aktuálních potřeb daného studenta. Stejně tak ale mohou studenti všechny tyto úkony řešit přímo s referentkou pro studenty se SP (např. z důvodu nervozity, těžšího postižení), která věc dále řeší s konkrétními referentkami studijního oddělení. Referentky studijního oddělení jsou díky pravidelnému kontaktu s referentkou pro studenty se SP kontinuálně neformálně vzdělávány v agendě studentů se SP.

Součástí studijního oddělení je také **osoba zodpovědná za agendu poplatků spojených se studiem**. Studenti se SP jsou ohroženi prodloužením studia nad rámec standardní doby, což je standardně zpoplatněno (výše poplatku se odvíjí od studovaného programu). V případě vzniku poplatkové povinnosti mají všichni studenti možnost se odvolat (v případě neoprávněnosti vyměření poplatku), anebo podat žádost o jeho snížení či prominutí. K této žádosti studenti se SP dokládají posudek funkční diagnostiky či jiné relevantní dokumenty, které mohou ke schválení žádosti přispět. Podporu při podání žádosti, stejně tak jako informaci o uplynutí standardní doby studia, pravidelně studentům poskytuje referentka pro studenty se SP ve spolupráci s osobou spravující agendu poplatků.

## Kabinet pomůcek

Za účelem zpřístupnění studia či zvýšení studijní úspěšnosti si mohou **studenti bezplatně zapůjčovat pomůcky, které jsou shromážděny ve speciálně zřízeném kabinetu pomůcek**. Studenti mohou využít notebooky, diktafony, elektronická pera, software na přepis mluvené řeči a další.

---

<sup>5</sup> V rámci projektu ESF pro VŠ II na UK bylo v letech 2020–2022 realizováno 6 kurzů pro pracovníky PedF a UK.

<sup>6</sup> Setkání probíhají minimálně 3x do roka, emailová komunikace pak cca 1x do měsíce.

## Knihovna

Také knihovna má vlastní kontaktní osobu – ta dohlíží na to, aby služby knihovny byly přístupné i studentům se SP. Mezi nejčastější služby knihovny patří služby **digitalizace, kopírování a tisku** a další dle potřeb studentů (např. dlouhodobé zápůjčky, zpřístupňování elektronických zdrojů apod.). Knihovna také zajišťuje **digitalizaci studijních materiálů**.

## Oddělení pro vědeckou činnost

Oddělení pro vědeckou činnost zajišťuje studentům postgraduálního studia analogické služby jako studijní oddělení studentům pregraduálního studia. **Doktorandi se speciálními potřebami** zde tak mohou řešit své studijní záležitosti, podávat žádosti a čerpat důležité informace ke svému studiu.

## Oddělení pro zahraniční vztahy

**Studenti se SP vyjíždějící na mobilitu do zahraničí**, stejně tak jako studenti se SP ze zahraničních univerzit, kteří se ucházejí o studium na PedF (typicky se jedná o programy ERAMUS+), vstupují ve spolupráci s oddělením pro zahraniční vztahy. Jeho pracovníci jsou v kontaktu s referentkou pro studenty se SP a v případě potřeby řeší vzniklé situace v součinnosti.

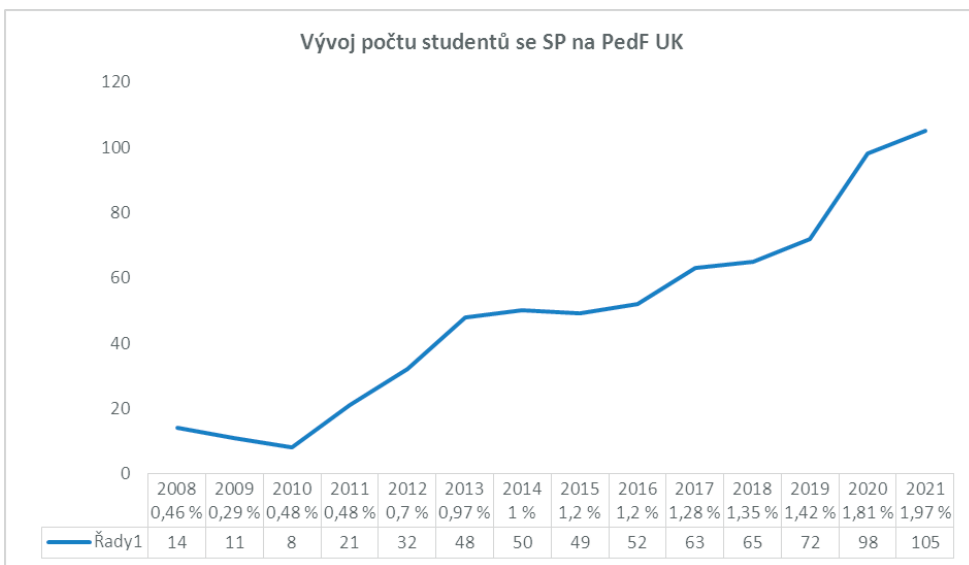
## Tutoři, neformální podpora

Studenti se SP mohou čerpat také **neformální druh podpory od svých spolu studujících kolegů**. Na PedF jsou zřízeny 3 tuteurské pozice pro studenty se SP, které jsou obsazeny studenty speciální pedagogiky a psychologie. Tito tutoři poskytují své služby adresně studentům se SP a typicky se jedná o podporu v orientaci ve studiu, ve studijním informačním systému (SIS), po budově fakulty apod.

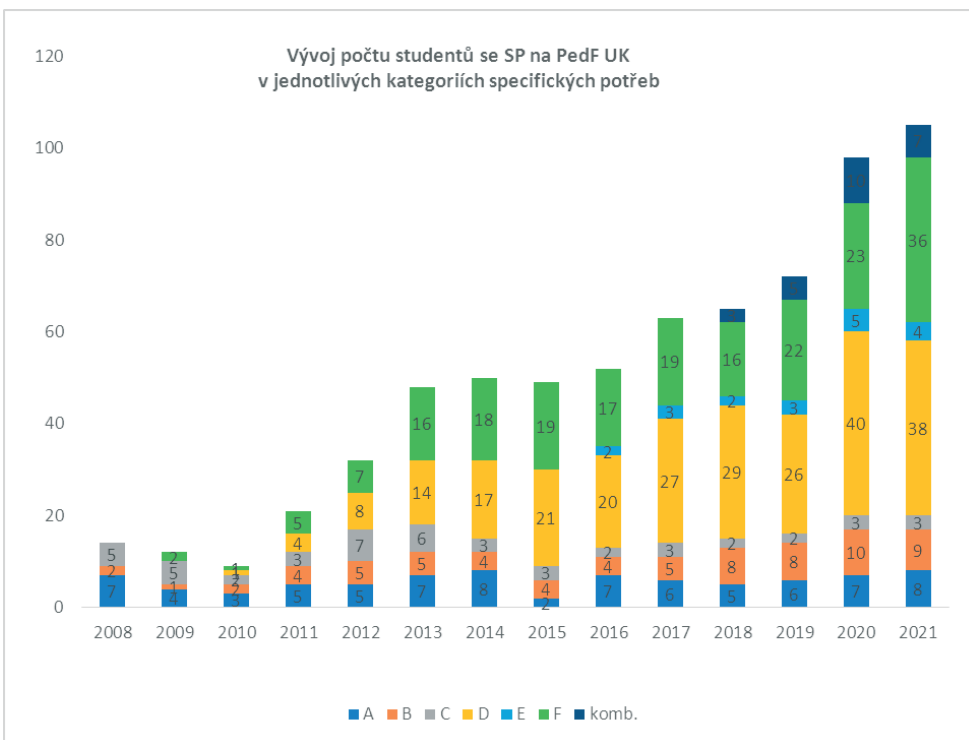
## Počty evidovaných studentů se SP na PedF UK

Grafy 4 a 5 ukazují **na počty evidovaných studentů se SP na Pedagogické fakultě UK, k dispozici máme data od roku 2008**. Podobně jako na UK se postupně zvyšují počty evidovaných studentů. Srovnáme-li procentuálně výskyt na PedF UK a na celé UK, je vždy zřejmý vyšší počet studentů se SP na naší fakultě oproti procentuálnímu průměru univerzity.

Z hlediska jednotlivých kategorií studentů se SP, i u nás jsou na fakultě **nejpočetnější skupiny studentů se specifickými poruchami učení (kategorie D) a studenti s jinými problémy (kategorie F)**.



Graf 4. Počty studentů se SP na PedF UK v letech 2008–2021 (vlastní zpracování)



Graf 5. Vývoj a rozložení kategorií studentů se SP na PedF UK v letech 2008–2021 (vlastní zpracování)



# Projekt k podpoře Akademické poradny PedF UK

## Záměry projektu

Pedagogická fakulta UK se účastnila projektu OP VVV s názvem *ESF pro VŠ II na UK (2020–2022)*, jehož realizátorkou byla Univerzita Karlova. Do projektu se zapojilo 9 fakult a *UK Point* v několika klíčových aktivitách. Pedagogická fakulta využila možnosti účasti v projektu a připravila aktivity, které přináležely ke klíčové aktivitě 4, se dvěma podaktivitami.

KA4: *Komplexní systém podpory studentů se SP a dalších znevýhodněných skupin*

- ✓ 4.1 *Poradenská a další podpora studentů se SP a dalších znevýhodněných skupin studentů.*
- ✓ 4.2 *Vzdělávání pracovníků UK pro práci se studenty se SP a dalšími znevýhodněnými studenty.*

Naším hlavním cílem účasti v projektu byla podpora již fungující *Akademické poradny PedF UK*, zejména **rozšíření nabídky činností, nová organizační struktura, s cílem vytvoření samostatného fakultního pracoviště**. Je potřeba uvést, že na Pedagogické fakultě fungovaly poradenské služby již dříve – při katedře psychologie byla zřízena od 90. let 20. století *Akademická poradna při katedře psychologie*, podobně na katedře speciální pedagogiky byla poskytována podpora zejména studentům se SP (*Poradna pro studenty s handicapem*). Má to souvislost se zaměřením obou kateder – realizují se zde studijní programy k přípravě profesionálů v pomáhajících profesích: psychologie – speciální pedagogika, psychologie, speciální pedagogika; nejdříve jako nedělené pětileté obory, od r. 2006 pak v modelu strukturovaného studia (bakalářské, navazující studium). Poradenskou činnost vykonávali akademičtí pracovníci – vyučující nad rámec svých povinností. Určitě také svou roli sehrávalo to, že v případě katedry psychologie měla celá řada pracovníků zkušenosti s poradenskými službami ve školství a že v programech katedry speciální pedagogiky studovalo v té době nejvíce studentů se speciálními potřebami na fakultě.

Po roce 2010 jsme se snažili v rámci fakulty obě poradenská centra kateder **propojovat prostřednictvím společných aktivit skrze kontaktní osobu pro studenty se SP**, která má celou agendu ve své gesci. V roce 2016 došlo ke **sdužení obou poraden prostřednictvím společných webových stránek** pod názvem *Akademické poradny PedF UK* (psychologická část, speciálně pedagogická část). Do projektu jsme šli s myšlenkou dalšího propojování a organizačního zajištění. Vznikla sdružená *Akademická poradna PedF UK*, s reorganizací nabídky služeb a rozšíření počtu pracovníků, kteří vykonávají poradenskou činnost v rámci již samostatného pracovního zapojení (není to jen „přílepek“ k výkonu akademických činností, úvazek je jasně propojen s poskytováním poradenských služeb). Důležitým úkolem bylo také vyřešit problém absence prostor pro poskytování poradenských služeb, což projekt OP VVV významně podpořil (pozn. v současné době máme tři pracovny k zajištění poradenských služeb). V roce 2022 došlo k **začlenění Akademické poradny PedF UK do organizačního řádu fakulty jako samostatného pracoviště**.

## Aktivity Akademické poradny PedF UK pro studenty UK

*Akademická poradna PedF UK* (<https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/>) v současné době nabízí **psychologické služby a služby speciálně pedagogické**. Nově je také do poradny začleněna **logopedie**, a to jako jediná na univerzitě<sup>7</sup>. Nabídka služeb je součástí tabulky 3.

<sup>7</sup> Souvisí to s realizací studijního programu Logopedie (v bakalářském i navazujícím magisterském studiu), ale také

Je zřejmý široký záběr služeb, ale i to, že cílovou skupinou jsou všichni studenti PedF UK i ostatních fakult univerzity, nejen studenti se speciálními potřebami. **Poradenské služby byly poskytovány také všem dalším potřebným skupinám** (studující rodiče, studenti se sníženým socioekonomickým statusem, studenti se SP bez evidence, studující v tzv. utajení, studenti v těžké životní situaci). Celkově bylo do konce června 2022 poskytnuto pracovníky poradny 550 individuálních konzultací studentům se SP, ale i všem dalším potřebným studentům. V době „covidu“ byly poradenské služby poskytovány distančně (online).

Tabulka 3. Nabídka poradenských služeb v Akademické poradně PedF UK

Studijní poradenství	Modifikace ve studiu, plnění studijních povinností, organizace, téma a stres ze zkoušek, studijní strategie, komunikace s vyučujícím
Osobní poradenství	Řešení náročných životních situací – rozhod, ztráta blízké osoby, aj.
Partnerské poradenství	Řešení problémů ve vztazích – v partnerství, v rodině, v přátelství, i v dalších mezilidských oblastech (např. ve vztahu učitel – student)
Psychologické a speciálně pedagogické poradenství, zvláště ve vztahu ke specifickým studijním potřebám	Poradenství pro osoby se zrakovým postižením, sluchovým postižením, narušenou komunikační schopností, tělesným postižením, pro osoby se specifickými poruchami učení, s poruchami autistického spektra, s psychickými problémy, logopedie
Krizová intervence	Krizové životní situace, nyní např. i v souvislosti s válkou na Ukrajině
Profesní poradenství, zvláště u studentů se speciálními potřebami	Nevhodně zvolené studium, reorientace studia, výběr vhodného zaměstnání, aj.
Pomůcky, kompenzace	Doporučení pomůcek a kompenzačních strategií, trávení volného času aj.

Kromě poradenských služeb jsme v rámci projektu zajišťovali také další podpůrné aktivity pro studenty. V každém semestru byl otevřen jeden **volitelný předmět**, jehož prostřednictvím jsme podporovali další rozvoj studentů, kdy hlavní cílovou skupinou jsou nám na fakultu nastupující studenti (tedy studenti prvních ročníků). Ukazuje se, že je velmi důležité podchytit jejich zájem o překonávání překážek spojených s vysokoškolským studiem, a to jednak informační činností, ale také podněty pro práci na sobě. Realizované volitelné předměty jsou uvedeny v tabulce 4.

Do této oblasti patří také **příprava materiálů pro studenty se SP**. Je to jednak příručka pro nastupující studenty se SP, kterou jsme vydali (*SpecInfo*) a která navazuje na obecnější příručku (*PedInfo*). Dále jsou to metodické materiály pro studenty se SP daných kategorií (např. *Studenti s pohybovým postižením na vysoké škole: východiska a doporučení nejen pro vyučující*, *Studenti se specifickou poruchou učení na vysoké škole – otázky a odpovědi*, *Rozvíjení studijních kompetencí u studentů s poruchou autistického spektra*, *Úzkost, obavy a téma během vysokoškolského studia*).

---

s našimi studenty, na které jsou kladeny velké nároky z hlediska správného mluvního vzoru. Nabízíme tedy budoucím profesionálům další práci na sobě z hlediska správné výslovnosti a podpory rozvoje verbálních dovedností, včetně dovedností rétoriky.

Tabulka 4. Volitelné předměty k adaptaci na vysokoškolské studium, podpoře zdravého životního stylu a rozvoje studijních strategií u studentů se SP

Studijní strategie a strategie zvládnání u studentů se zrakovým a sluchovým postižením
Studijní strategie a strategie zvládnání u studentů se sluchovým postižením a narušenou komunikační schopností
Jak zvládnout studium na vysoké škole?
Zvládnání studijních nároků a duševní rovnováha
Jóga pro studenty se znevýhodněním

## Aktivity Akademické poradny PedF UK pro vyučující a zaměstnance UK

Těžištěm této aktivity bylo **vzdělávání pracovníků UK pro práci se studenty se SP a dalšími skupinami znevýhodněných studentů** (viz tabulka 5). Organizováno bylo pět vzdělávacích programů s rozsahem 40 hodin, z toho 20 hodin formou prezenční účasti a 20 hodin distančními formami výuky. Kurz byl lektorsky veden pracovníci poradny, které mají ve své agendě vždy konkrétní typ postižení/znevýhodnění dle *Metodiky MŠMT*. Kurz byl nabízen prostřednictvím *Centra Carolina* pracovníkům všech fakult UK. Kromě rozšíření poznatkové a dovednostní báze odcházeli účastníci s kontakty na kolegy z jiných pracovišť, se kterými mohou i v budoucnu sdílet konkrétní praxi a případně i komunikovat vzniklé problémy.

Tabulka 5. Vzdělávací programy pro vyučující UK

Poruchy autistického spektra u studentů VŠ
Tělesné a zrakové postižení jako každodenní výzva i realita života VŠ studentů
Specifické poruchy učení u VŠ studentů
Sluchové postižení a narušená komunikační schopnost u VŠ studentů
Psychické problémy u VŠ studentů

Nad rámec těchto kurzů jsme zajistili ve čtyřech semestrech, tj. v době distanční výuky a epidemiologické situace kolem onemocnění COVID-19, **kurzy jógy**. Byly realizovány distančně a měly podpořit nastartování podpůrných mechanismů s relaxačním účinkem. Kurzy byly hojně využívány pracovníky fakulty, ale v posledním semestru, kdy měl kurz podobu video nahrávek, také studenty (jako dobrovolná aktivita, nikoli jako volitelný předmět).

Kromě toho byly pravidelně pořádány **semináře pro kontaktní pracovníky kateder**. Vedle organizačních záležitostí a potřebných informací jsme se také soustředili na rozvoj poznatkové báze ve vztahu ke studentům se SP. Pravidelné proškolení a přenos informací na katedry prostřednictvím katedrového koordinátora **podporuje osvětu i vhodné přístupy ke studentům se SP**. Je to velmi žádoucí, protože v současné době studují studenti se SP již ve všech studijních programech fakulty. Každý pracovník každé katedry se tedy v určitém pracovním rytmu (podle reálného počtu studentů se SP v daných ročnících) setká se studentem se SP.

Bohužel se zatím nepodařilo příliš rozšířit **poradenské služby pro pracovníky PedF UK**. Nejde o to, že by pracovníci poradny nebyli na tyto aktivity připraveni, naopak, vnímají je jako velmi žádoucí. Spíše se setkáváme s bariérami mezi pracovníky fakulty. V osobních konzultacích, které pracovníci poradny s vyučujícími mají, naprosto dominuje jejich podpora při řešení studijních problémů studentů, nikoli řešení vlastních potřeb vyučujících. Doufáme, že se v dalších obdobích poradny více rozvine osobní a vztahové poradenství, případně i podpora dalšího profesního rozvoje.

Soustředili jsme se také na otázku **nepřímé podpory vyučujících**. Tu jsme realizovali prostřednictvím další informační činnosti. Bylo vydáno několik **metodických materiálů pro vyučující, sloužících k dalšímu rozvoji v tématu podpory se studenty se SP** (*Specifika výuky a komunikace u studentů se sluchovým postižením, Studenti s pohybovým postižením na vysoké škole: východiska a doporučení nejen pro vyučující, Zásady kontaktu a pravidla komunikace se studentem se zrakovým postižením při vysokoškolském studiu<sup>8</sup>*) a v aktuálně vzniklém tématu – *Přístupy ke studentům se SP v distanční výuce*.

Završením našich aktivit pro pracovníky univerzity bylo pořádání konference *Vysokoškolské poradenství – aktuální trendy a výzvy*, která se konala 25. 5. 2022 (viz <https://pages.pedf.cuni.cz/vsporadenstvi/program-konference/>) a která je prezentována v úvodním příspěvku našeho sborníku.

## Závěr

Vzhledem ke vzrůstajícímu počtu studentů se speciálními potřebami se jejich podpora stává nezbytnou službou každé veřejné vysoké školy. Univerzita Karlova tak v tomto duchu nabízí jak služby poskytované centrálně, tak služby decentralizované. Naše dlouholeté zkušenosti s podporou studentů se SP nám ukazují, že pouhé vytvoření odpovídající nabídky podpůrných služeb však nestačí. Aby totiž studenti podporu opravdu čerpali, je nezbytné informace o poskytovaných službách komunikovat přehledně a srozumitelně (studenti se SP se mohou hůře orientovat, např. na webových stránkách) a zároveň si získat důvěru studentů, aby se služby nebáli využívat.

Studentům se SP poskytují podporu různá pracoviště UK a v rámci jednotlivých fakult také více pracovišť a pracovníků – v případě PedF je to např. referentka pro studenty se SP, studijní oddělení, katedry a další. Právě provázanost mezi pracovišti a pracovníky, a s tím související schopnost pružné spolupráce, má vliv na to, jak rychle a efektivně může student řešit své obtíže jak osobního, tak i studijního charakteru. Není totiž v moci jednoho pracovníka, aby úspěšně vyřešil veškeré problémy, se kterými se na něho studenti obracejí, neboť podpůrná agenda je velmi široká (studijní obtíže, psychické a speciálněpedagogické obtíže, agenda poplatků apod). V případě PedF je takovým kmenovým pracovníkem, na kterého se studenti se SP obracejí v prvé řadě, nejčastěji kontaktní osoba fakulty, referentka pro studenty se SP či kontaktní osoba katedry – tedy pracovníci, kteří jsou všem studentům se SP dobře známi.

V případě, kdy agenda přesahuje pracovníkovu odbornost, může studenta s daným odborníkem přímo propojit, anebo může studentovi pomoci v obecné orientaci v tématu či se shromážděním potřebné dokumentace a poté studenta danému odborníkovi předat, anebo s ním řešit problém v součinnosti. Tato spolupráce vede nejen k efektivnímu řešení problému,

---

<sup>8</sup> Některé z metodických materiálů jsou určeny jak pro studenty, tak pro vyučující, proto se názvy metodik opakují.

ale také k tomu, že studenti své problémy s pracovníky sdílí ochotněji. Ukazuje se totiž, že obavy a nejistota, např. z toho, že se s pracovníkem neznají, je může od řešení problému zcela odradit. Na PedF se taková forma spolupráce nejvíce osvědčuje mezi studijním oddělením, referentkou pro studenty se SP a kontaktní osobou katedry. Tento „trojúhelník“ řeší většinu studijních obtíží studentů se SP (obtíže ve výuce, komunikace s vyučujícími, podávání žádostí, kontroly studia apod.).

## Poděkování

Příspěvek byl zpracován v rámci projektu ESF pro VŠ II na UK (2020–2022), registrační číslo: CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_056/0013322.

## Literatura

- AP3SP (2021, 29. 8). *Podpora při studiu na VŠ. Adresář odborných pracovišť*. Dostupné z: <https://www.ap3sp.cz/podpora-pri-studiu-na-vs/adresar-odbornych-pracovist/>.
- Bláha, F. (2022). *Vysokoškolské poradenství v ČR. Mezi strategií a realitou*. Praha: CSVŠ.
- Kucharská, A. et al. (2021). Přístupy a doporučení pro distanční výuku u studujících se specifickými potřebami a dalším znevýhodněním. In *Distanční vzdělávání jako nástroj rozvoje vysokých škol. Distanční vzdělávání a blended learning – obecná doporučení a návody*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- MŠMT (1998). *Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)*, ve znění účinném od 1. 4. 2021.
- MŠMT ČR (2022). *Pravidla pro poskytování příspěvků a dotací veřejným vysokým školám pro rok 2022. Příloha č. 3 Metodický pokyn k financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pravidla-pro-poskytovani-prispevku-a-dotaci-verejnym-vysokym-8>.
- MŠMT. *SIMS. Sdružené informace matrik studentů*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/sims-sdruzene-informace-matrik-studentu-1>.
- Univerzita Karlova (2017). *Opatření rektora 23/3017. Standardy podpory poskytované studentům a uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově*. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-8144.html>.
- Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta (2022). *Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy. Sborník abstrakt. Praha: PedF UK, 25. 5. 2022*. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/vsporadenstvi/files/2022/06/Vysokoskolske-poradenstvi\\_program\\_25.5.2022-program-s-abstrakty\\_revize.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/vsporadenstvi/files/2022/06/Vysokoskolske-poradenstvi_program_25.5.2022-program-s-abstrakty_revize.pdf).

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

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha 1  
[anna.kucharska@pedf.cuni.cz](mailto:anna.kucharska@pedf.cuni.cz)

### **Mgr. Kristýna Janyšková, Ph.D.**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha 1  
[kristyna.janyskova@pedf.cuni.cz](mailto:kristyna.janyskova@pedf.cuni.cz)

# VŠ poradenstvo na Slovensku: situácia, výzvy, trendy

## University counselling in Slovakia: situation, challenges, trends

*Katarína Mária Vadíková*

**Abstrakt:** Príspevok ponúka heuristiku vysokoškolského poradenstva na Slovensku z hľadiska platnej legislatívy, zákonného výkonu poradenstva a ponuky inovatívnych projektov. Výber témy vychádza z analýzy súčasnej spoločenskej situácie na Slovensku (postmoderna, pandémia COVID-19, vojna na Ukrajine) a zistení dvoch interdisciplinárnych projektov (projekt *To dá rozum. Vzdelanie je budúcnosť.* a projekt *KEGA 008TTU-4 Prenos osobnej zodpovednosti ako moderný typ výhovorky a jeho postmoderné riešenie.*). Terminologicky je príspevok ukotvený v dialogickom personalizme a bauman-lipovetského kritike postmodernej konzumnej spoločnosti. Metodologicky je založený na heuristike spoločenskej zodpovednosti za stav školského a vysokoškolského poradenstva na Slovensku a vo svete, kde riešením je prijatie osobnej zodpovednosti minimálne každým, koho sa týka. Teória prezentovaná v príspevku je verifikovaná dlhoročnou praxou autorky na poste študijného, kreditového, etického poradcu a fakultného koordinátora mobility programu CEEPUS na Trnavskej univerzite v Trnave. Okrem deskripcie komplexného systému poradenskej činnosti, kde vysokoškolské poradenstvo nadväzuje na školské, autorka predstavuje aj inovatívne projekty starostlivosti o duševné zdravie a osobnostný rast študentov, čím potvrdzuje neúnavné úsilie o skvalitňovanie vysokoškolského štúdia a tzv. „student-friendly“ profil slovenských univerzít. Nevyhýba sa problematickým oblastiam poradenskej činnosti, pričom pozornosť venuje aj vplyvom pandémie COVID-19 a vojny na Ukrajine: napr. idea koučovania ako úvod do systému vysokoškolského poradenstva; problematika digitalizácie edukačného procesu; nové typy špecifických potrieb (pandémia, vojna na Ukrajine); spolupráca v oblasti: vnútro-inštitucionálna, medzi-inštitucionálna, národná i medzinárodná; vzťah študent – poradca, a ďalej tiež akademická obec, spoločnosť; problematika predsudkov a mylných presvedčení o poskytovaní vysokoškolského poradenstva; idea otvorenia sa univerzít potrebám občanov; hodnota vysokoškolského poradenstva z hľadiska študenta, poradcu, univerzity, občanov, Európy a sveta.

**Kľúčové slová:** Slovensko, vysokoškolské poradenstvo, etika, tekutá zodpovednosť

**Abstract:** The article introduces into heuristics of the university counselling giving in Slovakia in terms of Slovak legislation, legal performance of advice and the offer of innovative current projects. Topic is rooted into the analysis of the contemporary social situation in Slovakia (postmodern way of thinking, Pandemic COVID-19, war in Ukraine) and based on results of two interdisciplinary projects: Project *To dá rozum. Vzdelanie je budúcnosť.* and Projekt *KEGA 008TTU-4 Prenos osobnej zodpovednosti ako moderný typ výhovorky a jeho postmoderné riešenie.* Terminology refers to philosophy and ethics of Dialogical Personalism and Bauman-Lipovetsky critics of postmodern consumerist society. Methodology comes out of heuristics of the social responsibility towards the situation of contemporary high-school and university counselling in Slovakia and abroad, within which the personal responsibility of anyone – at least those



who could be affected, is stressed as the appropriate solution of problems. Presented theoretical conclusions are verified by long-term commitment of the author herself as the counsellor in field of studies, in credit system, in ethics and in program of international mobilities CEEPUS at the Trnava University in Trnava (Slovakia). The system of university counselling in Slovakia is described as a complex system of support of the preparing for vocations – since high school via university until employment. It confirms the student friendly profile of all of Slovak universities. Regarding that author identifies current trends and also problems of the university counselling in Slovakia: f. e. idea of coaching as an introduction method into the university counselling system; problems of digitalisation of the educational process; new types of specific needs (pandemic, war in Ukraine); collaboration intra-institutional, national and internationally inter-institutional; relationship between counsellor and student and further cooperation within academics and society; the issue of prejudices and misconceptions about the provision of higher education counselling; idea of openness of the university towards citizens; value of the university counselling for student, counsellor, university, citizens, Europe and world;

**Key words:** Slovakia, university counselling, ethics, liquid responsibility

## Úvod

Vysokoškolské poradenstvo predstavuje neodmysliteľnú súčasť štúdia na vysokej škole. Šetrí čas, peniaze, eliminuje stres, a to nielen študentom, ale celej akademickej obci. Často je však zafažované predsudkami, mylnými presvedčeniami, nedôverou, nedorozumeniami či nezodpovedným zneužívaním. Zaslúži si podrobný interdisciplinárny výskum, jeho reprezentanti uznanie a ich úsilie adekvátne ocenenie. Každý z vysokoškolského prostredia – či už študent, pedagóg, výskumník alebo iný zamestnanec, sa svojím spôsobom podieľa na zvyšovaní povedomia o kvalite poradenských služieb. Preto je príspevok venovaný každému vysokoškolskému poradcovi s vďakou za jeho úsilie a angažovanie sa za zvýšenie kvality vysokoškolského vzdelávania.

V tomto zmysle je logicky previazaný obsah jednotlivých kapitol. Napriek tomu, že príspevok vychádza z predstavenia systému školskej a vysokoškolskej poradenskej činnosti na Slovensku, závery sú adresované internacionálne. Cieľom je vyzdvihnúť význam poradenskej činnosti na vysokých školách, potvrdiť nenahraditeľnú úlohu poradcov v edukačnom procese a pozvať celú spoločnosť, a nielen akademickú obec a študentov k osobnej zodpovednosti za kolegiálnu spoluprácu pri poskytovaní poradenskej činnosti minimálne v rámci inštitúcie, ak nie na medzinárodnej úrovni.

Prvá kapitola je venovaná heuristike vysokoškolského poradenstva na Slovensku z hľadiska legislatívy, identifikácie poskytovateľov a súčasných trendov. Ďalšia kapitola predstavuje systém poradenskej činnosti v celom školstve, keďže ide o previazaný komplexný prístup k vzdelávaniu študenta k výkonu jeho povolania od začiatku až po zaradenie do pracovného procesu. Upozorňuje na vybrané doplňujúce projekty starostlivosti o duševné zdravie a osobnostný rozvoj študenta, ktoré už sú aktívne v systéme školského a vysokoškolského poradenstva na Slovensku. Nasledujúca kapitola analyzuje najčastejšie problémy poradenskej činnosti a ukazuje možné riešenia.

Heuristika vysokoškolského poradenstva na Slovensku je verifikovaná dlhoročnou praxou autorky na poste študijného, kreditového, etického poradcu a koordinátora mobilit na

Trnavskej univerzite v Trnave. Termín poradenská činnosť pre potreby tohoto príspevku bude znamenať komplexnú interdisciplinárnu starostlivosť o kandidáta v procese prípravy na povolanie formou dialógu, a nielen formálne poskytovanie informačných služieb. Východiskom pre takéto pochopenie poradenstva je etika, morálna filozofia a morálna psychológia dialogického personalizmu<sup>9</sup>.

## Legislatíva, poskytovatelia, trendy

Vysoké školy sú právnické osoby a o ich organizácii a činnosti rozhodujú orgány akademickej samosprávy v súlade so zákonom o vysokých školách v znení neskorších predpisov. Poskytovanie vysokoškolského poradenstva na Slovensku upravuje najmä *Zákon č. 131/2002 Z. z. NRSR o vysokých školách (ďalej Vysokoškolský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Zákonnými poskytovateľmi vysokoškolského poradenstva sú vysoké školy. V § 2, v odseku 14, *Vysokoškolského zákona* sa píše: „Každá vysoká škola poskytuje uchádzačom o štúdium, študentom a ďalším osobám informačné a poradenské služby súvisiace so štúdiom a s možnosťou uplatnenia absolventov študijných programov v praxi.“ Ďalej, v § 70, ktorý je venovaný právam študenta vysokej školy, v odseku j, sa študentovi priznáva nárok na informačné a poradenské služby súvisiace so štúdiom a s možnosťou uplatnenia absolventov študijných programov v praxi. Celý § 100 je venovaný problematike podpory študentov so špecifickými potrebami. Jeho odsek 7 ďalej upresňuje, že na slovenských vysokých školách pôsobia pre tieto účely koordinátori na tzv. špeciálnych pedagogických pracoviskách na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami. Podľa nasledujúceho odseku 8, sú v súčasnosti zriadené dve hlavné pracoviská: na Univerzite Komenského v Bratislave<sup>10</sup> a na Technickej univerzite v Košiciach<sup>11</sup>, ktoré plnia úlohu metodických, znalostných a koordinačných centier. Činnosť tohoto typu koordinátora je podľa zákona zabezpečovaná z prostriedkov fondu na podporu štúdia študentov so zdravotným postihnutím.<sup>12</sup> § 100a upravuje poskytovanie vysokoškolského poradenstva. Odsek 1 zabezpečuje bezplatnosť poradenstva študentom vysokých škôl a tých, ktoré sú členmi konzorcia vysokých škôl. Odsek 2 upravuje účely poradenstva na účely zlepšovania duševného zdravia študentov a ich motivácie ku štúdiu, pomoci pri problémoch, ktoré by mohli ohroziť riadne skončenie štúdia, a pomoci pri uplatnení sa na trhu práce. Odsek 3 špecifikuje typ poradenstva na psychologické poradenstvo, kariérové poradenstvo a poradenstvo v efektívnom učení sa. Odsek 4 potvrdzuje, že odbornú a metodickú pomoc v oblasti poradenstva zabezpečujú vybrané pracoviská vysokých škôl a ich fakúlt.

Špecifikácia poradenskej činnosti pre vysokoškolské poradenstvo priamo nadväzuje na klasifikáciu v školskom poradenstve podľa *Zákona č. 245/2008 Z. z. NRSR o výchove a vzdelávaní (ďalej Školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, pričom podľa §130, odsek 6, *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (ďalej MŠVVaŠ SR)* zodpovedá za priebežné metodické usmerňovanie činností školských poradenských zariadení.

---

<sup>9</sup> K podstate koncepcie chápania človeka v kontexte dialogického personalizmu pozri viac: Vrána (1996).

<sup>10</sup> Pozri viac: *Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami. Univerzita Komenského v Bratislave*.

<sup>11</sup> Pozri viac: *Bezbariérové centrum TUKE (Technická univerzita v Košiciach)*.

<sup>12</sup> K problematike financovania pozri viac v dokumente MŠVVaŠ SR s názvom *Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na rok 2022*: časť 3.1.4 Určenie výšky dotácie na špecifiká, odsek 32, písmeno c a odsek 41; 3.1.3 Určenie výšky dotácie na špecifiká, odsek 35 - písmeno c a odsek 44.



V § 3 *Školského zákona*, o princípoch výchovy a vzdelávania, v písmene g, sa píše: “V školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie sa vykonáva najmä psychologická, pedagogická, špeciálnopedagogická (vrátane logopedickej a liečbopedagogickej činnosti) a sociálna činnosť zameraná na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérneho vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie. Osobitnú starostlivosť venujú deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Poradenské služby poskytujú aj zákonným zástupcom detí a pedagogickým zamestnancom.“ § 130 tiež definuje školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. § 131 je venovaný špecifikácii činností výchovného a psychologického poradenstva. § 132 určuje status, úlohy, kompetencie *Centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie* a § 133 *Centra špeciálno-pedagogického poradenstva*. § 134 určuje podmienky výchovného poradenstva, § 135 psychologického poradenstva a § 135a kariérneho poradenstva.

Zo zákona poskytujú vysokoškolské poradenstvo vysoké školy. Mimo systému inštitucionalizovaných rôznorodých vysokoškolských poradní, sa v rámci poradenskej činnosti zameranej na mládež, tiež angažuje celý rad neziskových organizácií. Väčšina je prepojená v *Združení informačných a poradenských centier mladých v Slovenskej republike* (ďalej *ZIPCeMvSR*). *ZIPCeMvSR* je reprezentantom siete organizácií aktívne pôsobiacich v oblasti informačno – poradenských služieb pre mládež, ktoré vystupujú pod spoločným názvom „Informačné centrum mladých“ od roku 1992. Okrem siete *ZIPCeMvSR* sa realizujú viaceré inovatívne výskumy, projekty a aktivity prostredníctvom rôznych ďalších občianskych združení, alebo angažovaných jednotlivcov. MŠVVaŠ SR priebežne zverejňuje metodické usmernenia a otvára diskusiu na rôzne témy v oblasti inovácií výchovy a vzdelávania mládeže na Slovensku.

Súčasný trendy vysokoškolskej poradenskej činnosti na Slovensku sú formované problematikou špecifických potrieb študentov, na ktoré sa dlhodobo zabúdalo. Záujem o študentov so špecifickými problémami sa pretavil do legislatívy, metodiky poskytovania poradenskej činnosti a komplexnej starostlivosti o takto re-definovaného študenta. Metodika sa zakladá na iniciatíve a spolupráci zo strany študenta, ktorý formuluje svoje požiadavky. Vychádza z oslovenia študenta na spoluprácu s vysokou školou. Formujú ho požiadavky na špecifické potreby študenta a interdisciplinárny prístup k ich rešpektovaniu a zohľadneniu. Mottom prístupu je férovosť. Status študenta, zodpovednosť, práva a povinnosti sú zachované. Primerane jeho inakosti sú zväžené jeho kompetencie a následne modifikácia procesu edukácie. Záverečné výstupy z edukácie odrážajú požiadavky na absolventa konkrétneho študijného programu, a preto sú rovnaké pre všetkých študentov. Keďže starostlivosť nadväzuje na princípy školskej starostlivosti, ktorá prepája zdravotné, sociálne, kariérne, psychologické, duchovné so študijným poradenstvom, je komplexná a umožňuje spravodlivý prístup ku všetkým študentom, tzn. aj tým so špecifickými potrebami. Ako jedna z mála foriem poradenských činností má špeciálne poradenstvo priznané dotácie podľa druhu potrieb, o ktoré môže štátna vysoká škola požiadať zo štátneho rozpočtu<sup>13</sup>.

V tejto súvislosti je koncepčne zaujímavý dokument MŠVaŠ SR s názvom *Usmernenie k vytváraniu podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami*, ktorý bol zverejnený s poznámkou, že síce nie je metodickým usmernením ministerstva, ale ide o odporúčací

---

<sup>13</sup> Pozri viac v dokumente MŠVVaŠ SR s názvom *Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na rok 2022*: časť 3.1.4 Určenie výšky dotácie na špecifiká, odsek 32, písmeno c a odsek 41; 3.1.3 Určenie výšky dotácie na špecifiká, odsek 35 – písmeno c a odsek 44).

materiál so zámerom: „poskytnúť vysokým školám informácie pre vytvorenie inštitucionálneho dokumentu vyjadrujúceho politiku vysokej školy vo vzťahu k vytváraniu všeobecne prístupného akademického prostredia, t. j. k debarierizácii architektonickej, ale aj informačnej s dôrazom na implementáciu pokrokových informačno-komunikačných technológií a služieb.“ Ide teda o usmernenie, ktoré priamo súvisí s naplnením vyššie spomínaného § 100 *Vysokoškolského zákona*.

Pandemická skúsenosť upriamila pozornosť na prevenciu a starostlivosť o duševné zdravie a ozdravenie medziludských vzťahov. V tejto oblasti sa zavádzajú vo vysokoškolskej poradenskej starostlivosti inovatívne doplnky, ktoré slúžia ako propagácia, podpora a úvod do služieb psychologických poradní. Mimo iného sú to najmä koučovacie služby, ktoré spĺňajú medzinárodné požiadavky *Etického kódexu koučovania*. Keďže prepájajú podporu študentov počas celej prípravy na povolanie – tzn. školský a vysokoškolský systém, k popisu úsilia ich zaradenia do systému poskytovania poradenských služieb sa ešte v príspevku podrobnejšie vrátíme.

Ďalším významným trendom v oblasti školského a vysokoškolského poradenstva na Slovensku je prepojenie edukácie s praxou, a to nielen v rámci kariérneho poradenstva. Prostredníctvom komplexnej prípravy študenta pre výkon povolania sa okrem interdisciplinariny a internacionalizácie edukácie kladie dôraz na osobnostný, mravný, duchovný rozvoj, formovanie axiologicko-aretologickej výbavy, zvládanie krízových a stresových situácií, manažment času a situácie a podobne. Ide o skĺbenie psychologického, sociálneho, edukačného, etického, kariérneho poradenstva a jeho cielené poskytovanie. Práve na tomto mieste má aj spomenuté koučovanie významné miesto, keďže pomáha študentovi identifikovať, zmapovať, pochopiť a rozvíjať jeho silné a slabé stránky vo všetkých oblastiach života (Por. Čulková & Vadíková, 2021, s. 54-55). Sebapoznanie takto ďalej slúži na detekciu prípadných zdrojov a spôsobov, ako sa uplatniť nielen v profesijnej praxi, ale ako múdro viesť spokojný a spoločnosti prospešný život. Z vlastnej skúsenosti môžeme potvrdiť, že trend skĺbenia sebapoznania s interdisciplinárnym poznaním čoraz viac rezonuje v stretnutiach s mladými ľuďmi nielen na Slovensku, ale aj vo svete. Schopnosť kriticky myslieť, počúvať a čítať s porozumením, konštruktívne vyjadrovať svoj názor a logicky ho zdôvodniť, kreatívne pristupovať k riešeniu problémov a nebáť sa dilem, patria medzinárodne medzi najžiadanejšie schopnosti absolventov, ktoré sú v profesijnej praxi neraz cennejšie ako získaný akademický titul<sup>14</sup>.

V tejto súvislosti spomenieme ešte jeden začínajúci trend vysokoškolského poradenstva na Slovensku, a tým je adresná internacionalizácia, globálne environmentálna interdisciplinarita a otvorenie sa akademickej obce voči verejnosti. Prostredníctvom najrôznejších aktivít (napr. *Dni otvorených dverí*, *Detská univerzita*<sup>15</sup>, otvorenie poradní pre potreby verejnosti<sup>16</sup>)

---

<sup>14</sup> Počas medzinárodnej diskusie na tému zodpovedného prístupu k získavaniu akademických titulov počas kolokvia *Tekutá zodpovednosť na Slovensku* (FFTU, 2019), sa reprezentanti viacerých krajín zhodli, že všestranné vzdelanie, ktoré poskytuje napr. študijný program etika, či filozofia alebo pri najmenšom dôraz na získanie všestranne interdisciplinárne podloženého základu pri koncipovaní špeciálnych študijných programov, je pre zamestnávateľov cennejší pri obsadzovaní vedúcich miest, ako úzko špecializované vzdelávanie. Ako argument boli predložené grafy úradu zamestnanosti v Poľsku. (Por. Vadíková, Krištof & Gánovský, 2020, s. 155)

<sup>15</sup> Formátom *Detská univerzita* sa najmä univerzity približujú detskému publiku a oslovujú svojím profilom a ústretovým prístupom. Spomeňme napr. *Detskú univerzitu Komenského*; *Prešovská detskú univerzitu*; *Detská univerzita TUKE*; *Detskú univerzitu UMB*, atď.

<sup>16</sup> Pozri napr. *Online študentská právna poradňa UKBA*, *Študentská právna poradňa UPJS Košice*, *Študentská právna poradňa Prešov*, *Študentská právna poradňa Trnava*.

sa vysoké školy postupne prepájajú so životom miestneho obyvateľstva a znovu zaujímajú miesto prestíže, authority, dobrých mravov. Ide o ranú tendenciu k prepojeniu univerzitného života s občianskou spoločnosťou, čo nie je len akýsi 'retro-návrat' k dávnej sláve veľkých univerzít, ale reakcia na potreby súčasnej doby, kde potreba nastolenia situácie dialogického porozumenia<sup>17</sup> je alarmujúco veľká.

## Komplexný systém služieb a inovatívne projekty

Na Slovensku existuje komplexný systém poskytovania poradenskej a podpornej činnosti od útleho veku až po ukončenie vzdelávacieho procesu, resp. prípravy na povolanie. Z vlastnej skúsenosti môžeme potvrdiť, že v prípade dobrej skúsenosti s poskytovaním poradenských služieb počas štúdií, sa študenti v rámci programu *Alumni*, ale aj mimo neho, často ďalej obracajú na overeného poradcu, aj keď jeho služba už nemá formálne poradenský, ale skôr podporný a priateľský charakter. Preto je kolegiálna spolupráca medzi poradcami v školskom systéme počas celého štúdia (prípravy na povolanie) aj takýmto spôsobom nielen užitočným, efektívnym, ale najmä ľudským benefitom pre študenta, ale tiež pre poradcov a výskumníkov v oblasti školského a vysokoškolského poradenstva.

Legislatíva a existujúce metodické odporúčania MŠVVaŠ SR nechávajú pomerne veľký priestor kreativite jednotlivých vysokých škôl, aby skĺbili systém poradenstva so svojim tzv. dlhodobým zámerom skvalitňovania vysokoškolského vzdelávania na Slovensku. Ako sme načrtli v predchádzajúcej kapitole, každá vysoká škola je zo zákona povinná bezplatne poskytovať informačné a poradenské služby svojim študentom a vykonať podporné opatrenia pre vyrovnanie príležitostí študovať na vysokej škole pre študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Poskytuje sa zväčša študijné, psychologické, kariérne, duchovné, etické poradenstvo. Forma môže byť osobná alebo dištančná, písomná (mailová, listinná, telefonická, online platformy). Poskytovať sa môže jednotlivo alebo skupinovo. Niektoré vysoké školy majú samostatné poradne pre viaceré typy poradenskej činnosti, niektoré kumulujú funkcie v jedinej poradni alebo v jedinej osobe. Legislatívne, metodicky a inštitucionálne najprepracovanejším typom starostlivosti je vysokoškolské poradenstvo pre študentov so špecifickými potrebami.

Podľa typu poradenskej činnosti sa možno v praxi stretnúť s nasledovným personálnym zabezpečením poradenských činností:

- Študijné poradenstvo zabezpečuje študijný poradca; študijný koordinátor; študenti vyšších ročníkov; študent v ročníku; a to špecifické po odboroch, väčšinou bez samostatnej poradne, pričom je súčinný so študijným oddelením, kreditovým poradcom, poradcom pre informačný systém vysokej školy, garantom štúdia, koordinátorom mobilit, prípadne oddelením zahraničných vzťahov; alebo zastáva všetky funkcie naraz;

---

<sup>17</sup> Nastolenie *dialogickej situácie porozumenia* alebo tzv. *gadamerovskej situácie porozumenia* vychádza zo súčasnej potreby vedeckého skúmania vo svete. Ide o konziliárny typ riešenia problémov, kde sa v úvode všetci diskutujúci predstavia, tzn. rámcovo predstavia svoje vedecké východiská (minimálne terminológiu, metodológiu, metodiku) a až potom vstupujú do diskusie. Týmto hermeneutickým spôsobom sa identifikujú spôsoby prístupu k problému a zamedzí sa nedorozumeniam, ktoré vznikajú pri nedostatku informácií o partnerovom vstupnom vedeckom profile, z postu ktorého prístupuje k riešeniam problémov. Pojem a metóda vychádza z Gadamerovho diela *Pravda a metóda. Nárýs filozofickej hermeneutiky* (2009). Postup bol verifikovaný počas kolokvia Tekutá zodpovednosť na Slovensku pri riešení etických dilem školstva. (Por. Vadíková, Krištof, 2020, s. 151-153)

- Psychologické poradenstvo poskytujú centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Zabezpečuje ho jednotlivec alebo interdisciplinárny tím podľa potreby: väčšinou psychológovia, psychoterapeuti, ale aj právnici, sociálni pracovníci, voľnočasoví experti, výživoví či vzťahoví poradcovia, etik, duchovný, lekárska služba a pod. Novým trendom v tejto oblasti sú externí kouči: poskytujú koučing pre študentov, pedagógov, zamestnancov;
- Kariérne poradenstvo zväčša poskytuje študijný poradca, a to či už všeobecné, tzn. celouniverzitné s ohľadom na medzinárodné mobility, alebo konkrétne, zn. viazané na konkrétny odbor. Nový trend v tejto oblasti reprezentujú externí kouči;
- Poradne pre študentov so špeciálnymi potrebami sú personalizované koordinátorom, ktorý môže mať k dispozícii interdisciplinárny tím. Koordinátori sú väčšinou delegovaní dekanom fakulty, tzn. určení/ požiadaní tútori a študenti podľa študijného programu;
- Poradenstvo pre zahraničných študentov a vyučujúcich zabezpečuje väčšinou fakultný študijný poradca alebo koordinátor mobilít, poverený pracovník zahraničného oddelenia.

Vysokoškolské poradenstvo priamo nadväzuje na školské poradenstvo. V záujme predstavenia benefitov štúdia na konkrétnej vysokej škole sa poverení zástupcovia vysokých škôl angažujú v rôznych reprezentačných aktivitách doma i v zahraničí. Podnikajú cielené návštevy stredných škôl. Organizujú *Dni otvorených dverí*, *Univerzitné dni*, *besedy*, *verejné prednášky*. Pri výbere vysokej školy kandidátom poskytujú študijné, kariérne, sociálne, etické poradenstvo najmä osobne, ale podľa potreby aj písomne: všeobecné (o univerzite) alebo špecifické (po odboroch). Využívajú moderné médiá – tlač, miestne médiá, aktualizáciu webových stránok s motivačnými videami absolventov rôznych odborov, informácie cez rôzne sociálne siete. Kandidáti si naozaj môžu vybrať z bohatej a pestrej ponuky. Na Slovensku je 34 vysokých škôl a z toho 18 univerzitného typu.

Špeciálna pozornosť sa venuje informovaniu študentov pri imatrikulácii. Získavajú tzv. vstupný balík informácií o štúdiu, možnostiach štúdia, ubytovania, stravovania, trávenia voľného času (šport, kultúra), o priestoroch školy (plán katedier, lokalizácia centra prvého kontaktu, študijného oddelenia, dekanátu, knižnice<sup>18</sup>, študovne) či získavajú harmonogram akademického roku a úvodnú databázu kontaktov, ktorých súčasťou sú aj informácie o poskytovanej poradenskej činnosti. Následne sa študenti v úvode prvého ročníka zoznámia so svojim odborovým študijným poradcom, ktorý im je priebežne k dispozícii počas celého štúdia a podľa potreby zabezpečuje spoluprácu s koordinátorom mobilít, poradcom z poradní, či špeciálnym poradcom a inými potrebnými koordinátormi podľa nárokov riešeného problému. Komplexná starostlivosť o študenta nie je uzavretá hranicami vysokej školy, ale otvorená v rámci mobilít v spolupráci s hosťujúcou inštitúciou. Rovnako nekončí zavŕšením

---

<sup>18</sup> Napr. Univerzita Komenského v Bratislave v spolupráci s Univerzitnou knižnicou v Bratislave už dlhé roky pre svojich študentov organizuje dennú exkurziu. Univerzitná knižnica v Bratislave spolu so Slovenskou národnou knižnicou v Martine sú tzv. dve hlavné národné knižnice, ktorých depozitáre obsahujú národné literárne bohatstvo zachovalých prameňov slovenského národa, a preto sa do nich zo zákona naďalej sústreďujú všetky výtlačky súčasných publikácií na Slovensku. Systém knižníc na Slovensku a systém ich prepojenia prešiel v posledných rokoch revitalizáciou a potrebnou digitalizáciou. (Pozri viac: Zákon č. 126/2015 Z. z. NRSR o knižniciach a o zmene a doplnení zákona č. 206/2009 Z. z. NRSR o múzeách a o galériách a o ochrane predmetov kultúrnej hodnoty a o zmene zákona č. 372/1990 Z. z. NRSR o priestupkoch v znení neskorších predpisov v znení zákona č. 38/2014 Z. z. NRSR.)

štúdia, ale neformálne, priateľsky pokračuje pri začlenení sa do pracovného postupu. Neraz pretrváva aj niekoľko rokov.

Možno konštatovať, že systém školskej poradenskej starostlivosti na Slovensku sleduje potreby dieťaťa do dospelosti – zo školského, cez vysokoškolské až pracovné prostredie, pričom nadväzuje na získané benefity, ale aj limity spolupráce na všetkých úrovniach. Možno potvrdiť, že dobrá prax poradenstva na základných a stredných školách sa premieta do praxe poradenstva na vysokých školách a priebežne uplatňuje pri zaradení študenta do pracovného procesu. Získaný efekt zrkadlenia poskytovania poradenských služieb by mohol prispieť k zlepšovaniu kvality starostlivosti o študenta v tejto oblasti ako verifikačný modul a zároveň ako odrazový mostík pre uplatnenie študenta v pracovnom procese. Metodicky previazat – rámcovo zjednotiť a systematizovať piliere poradenských služieb sa na Slovensku osvedčilo ako nosný základ pre otvorenie možností následnej implementácie rôznorodých inovatívnych podporných či doplnkových služieb nevyhnutných k zabezpečeniu legislatívne zadanému základu podľa interdisciplinárnych potrieb vysokého školstva na Slovensku, a to aj s ohľadom na medzinárodnú spoluprácu a jej špecifiká. Zjednodušilo sa pochopenie potrieb, práv a inakosti nárokov študentov zo strany akademickej obce. Rozbil sa štandardizovaný profil študenta vysokej školy s ohľadom na zachovanie kvality a možností vysokoškolského štúdia a rozvinul sa formačný potenciál vysokoškolského štúdia s ohľadom na medzinárodné štandardy a osobitosti slovenského prostredia. Napriek kríze školstva sa v tomto ohľade, vďaka mnohým zanietým hrdinom na neocenených postoch študijných poradcov, aj keď veľmi pomaly a váhavo prinavracia vysokému školstvu dôstojnosť a vyššiemu vzdelaniu úcta a uznanie.

Okrem systému zákonného vysokoškolského poradenstva existuje viacero doplňujúcich projektov so špeciálnym zameraním na osobnostný rozvoj a duševné zdravie študujúcej mládeže. Väčšina organizácií, ktoré sa podieľajú na projektoch, je združená v ZIPCeMSR. Niektoré spolupracujú s vysokou školou v mieste svojho pôsobenia, iné sa zúčastňujú národných programov.

Pre potreby tohto príspevku vyberáme tri zaujímavé projekty, ktoré súvisia s popularizáciou koučovacieho prístupu medzi mládežou. V tomto zmysle sú zaujímavým príkladom najmä dva: poskytovanie koučovania na stredných školách (projekt *EduCoach*) a zavádzanie koučovania na vysokých školách (projekt *Zavádzanie koučovacieho prístupu na vysoké školy - SAKO*). Koučovanie v oboch prípadoch slúži ako vyžiadaná vstupná starostlivosť – úvod k poradenským službám. V rámci tzv. politiky ochrany duševného zdravia<sup>19</sup> a podpore osobnostného rastu mladých Slovencek je študentom poskytované bezplatne. V praxi projektu *EduCoach* sa už dnes vykazujú významné výsledky pôsobenia koučovania a koučing sa potvrdzuje ako inovatívny prvok vo vzdelávacom procese už pre žiakov na stredných školách (Por. Hava-Dejová, 2021, s. 28). Možno predpokladať, že sa koučovanie časom stane súčasťou systému starostlivosti o duševné zdravie študentov.

Skúsenosti projektu *Zavádzanie koučovania na vysokých školách*<sup>20</sup> ukázali, že koučovanie

---

<sup>19</sup> Rada vlády SR pre duševné zdravie bola zriadená 24. februára 2021 vládou Slovenskej republiky ako jej stály poradný orgán, ktorý plní koordinačné, konzultatívne a odborné úlohy v oblasti ochrany a podpory duševného zdravia, prevencie vzniku duševných porúch, psychodiagnostiky, liečby duševných porúch, následnej starostlivosti o pacientov s duševnými poruchami, výskumu duševného zdravia, vzdelávania odborníkov poskytujúcich starostlivosť o duševné zdravie a služby, tvorby politiky duševného zdravia a sledovania kvality v uvedených oblastiach.

<sup>20</sup> Projekt *Zavádzanie koučovacieho prístupu na vysoké školy* iniciovala Eva Timková (PCC, MKCs, členka predsedníc-

je vítané zo strany študentov, pedagógov a zamestnancov, ale výhradne ako neplatená služba či služba hradená zamestnávateľom. Aj napriek minimalizovanej čiastke na úhradu po absolvovaní úvodného kurzu záujem nielen klesá, ale nie je dostatočný na realizáciu ďalších stretnutí. Súvisí to nielen s finančnou situáciou zamestnancov v školstve, ale najmä zodpovedným zvážením časovo-priestorových priorít, ktoré sú z kapacitných dôvodov kumulácie funkcií v deficite. Metodika koučovania nie je vo vysokom školstve neznáma, keďže sa intuitívne využíva v rámci dobrej praxe poskytovania školských a konzultačných služieb, resp. 'tútorstva' (Por. Čulková – Vadíková, 2021, s. 54–55; Vadíková, 2020d; Vadíková, 2021a).

Trnavský projekt *Kampus Nádvorie* – ročný rezidenčný štipendijný program pre študentov a študentky z vysokých škôl a univerzít v Trnave je ďalším zaujímavým inovatívnym úspešným doplnkom starostlivosti o študenta. Program ponúka osobného mentora, školenia, workshopy, podnetné stretnutia a aktívnu komunitu. Spája iniciatívnych mladých študentov a študentky denného štúdia na TRUNI, UCM a STU MTF. Cieľom programu je podporiť nadaných a aktívnych študentov do 26 rokov, ktorí zdieľajú hodnoty programu. Ten im pomáha v akademických snahách, poskytuje im priestor na osobnostný a profesijný rozvoj. Zároveň vytvára komunitu, ktorá bude v budúcnosti prínosom pre mesto a krajinu. Študentský komunitný projekt *Kampus Nádvorie* vedie sociálna antropologička Zuzana Fajta.

## Problémy a výzvy

Na Slovensku, podobne ako aj v Česku, má poskytovanie poradenskej činnosti dlhodobú tradíciu (1920). Interdisciplinárne analýzy o stave školstva na Slovensku (Por. Hall, Drál, Fridrichová, Hapalová, Luknáč, Miškolci, Vančíková, 2019), ktoré v rámci projektu *To dá rozum. Vzdelanie je budúcnosť*, uskutočnila nezisková organizácia *MESA 10*, ukázali viaceré výzvy (Por. Vančíková, 2022), ktorým čelí súčasná poradenská a podporná činnosť na vysokých školách na Slovensku. Zistenia spochybňujú dobrú prax vysokoškolského poradenstva a aj keď rozkladajú heuristiku zodpovednosti do viacerých sfér, potvrdzujú, že riešením situácie je prijatie osobnej zodpovednosti na poste, ktorý kto zastáva, a to aj napriek zahmlievaniu a trendu tzv. tekutej zodpovednosti na Slovensku<sup>21</sup>.

Medzi najzávažnejšie problémy v oblasti vysokoškolského poradenstva podľa analýzy projektu *To dá rozum. Vzdelanie je budúcnosť*. (Por. Vančíková, 2022), a ktoré potvrdzuje aj naša skúsenosť, patria: 1) dostupnosť poradenských a podporných služieb; 2) poradenské a podporné centrá sú zriadené na polovici vysokých škôl; 3) koordinátori pre študentov sú reprezentanti rôznych odborov; 4) poradcovia a väčšina koordinátorov vykonávajú poradenskú činnosť popri hlavnej náplni svojej práce, bez zohľadnenia v úväzku, ocenia či ohodnotenia, primeranej časovej dotácie; 5) prístup k riešeniu situácií a spolupráca v rámci akademickej obce nie je vždy primeraná povinnosti zo zákona; 6) informovanosť v rámci akademickej obce je stále nedostatočná a plná rôznorodých presvedčení, predsudkov, ideológií, čo sa

---

tva SAKO) v roku 2018. Ide o projekt pod záštitou Slovenskej asociácie koučov (SAKO) a Medzinárodnej asociácie koučov na Slovensku (ICF SK). Poslaním projektu podľa realizátorov je, aby sa na slovenských vysokých školách a univerzitách vedome a cielene využíval koučovací prístup pri vyučovaní, aby mali študenti príležitosť získať túto zručnosť, aby mali pedagógovia a študenti možnosť byť koučovaní.

<sup>21</sup> K problematike tekutej zodpovednosti na Slovensku a výhovorkám z nej pozri: Vadíková, 2020a; 2020b; 2020c; Krištof, Sámelová & Vadíková, 2021.



premieta do slabej alebo neadekvátnej podpory zvýšených nárokov na sprístupnenie štúdia tzv. neštandardným spôsobom; 7) vyučujúci sa cítia byť ohrození, diskriminovaní a nepochopení v rámci uplatňovania autorských práv, nároku na časovú dotáciu a flexibilitu inovácie používania vyučovacích prostriedkov.

Zvláštnym problémom, ktorý zistenia neuvádzajú, je nemierna koncentrácia pozornosti, ktorá sa v posledných rokoch cielene venuje študentom so špecifickými potrebami, keďže sa dlhodobo zanedbávala. Spôsobuje to nesprávne (nespravodlivé) vyčlenenie tejto skupiny otázok na úkor komplexného pohľadu na poskytovanie poradenstva na vysokých školách. Zvýraznené je to aj v rámci legislatívy, kde tejto oblasti sú venované celé paragrafy (napr. už spomínaný § 100 *Vysokoškolského zákona*): špecifické potreby, špecifické poradenstvo, špecifické podmienky poskytovania, špecifická dotácia časová a neraz i finančná – „z fakultných zdrojov určených na tieto potreby“. Nedostatok informácií o právach týchto študentov, ktoré posudzuje nezávislá inštitúcia, a teda si to nevymysleli, nezaplátili, podvodne nevy-mohli, spôsobuje nevraživosť a niekedy až odmietavý postoj k zvýšenej starostlivosti zo strany vyučujúcich, ale aj ostatných „štandardných“ študentov. Stále v spoločnosti prevláda názor, že pre štúdium na vysokej škole sa požaduje ako psychický, tak duševný štandard, ktorý je daný získaním bodov počas štandardizovaných prijímacích konaní. Slovo *špeciálny* stále rovnako znamená osobitý, a teda automaticky menej zdatný pre splnenie požiadaviek vysokoškolského štúdia. Zo strany spolužiakov, nielen vyučujúceho, tak neraz znamená inklúzia zdržovanie, nervozitu, nadmernú psychickú záťaž, obavy z diskriminácie, namiesto radosti z inakosti, vzájomného obohatenia a učenia sa ľudskosti. Slovo *zdatný*, podobne ako iné slová (dobro, láska), stratilo pôvodný význam – *cnostný*, tzn. ten, ktorý pozná svoje dobré i zlé vlastnosti, danosti, schopnosti a vie s nimi múdro žiť. Dnes slovo *zdatný* skôr znamená mechanicky merateľnú výkonnosťnú databázu výsledkov, či určujúcich faktorov úspešného človeka, či manažérsky efektívny výpočet kompetencií, bez ktorých akoby stráca ľudská bytosť cenu a patrí do špeciálneho priestoru pozornosti spoločnosti. Je to dôsledok dlhodobo ideologizovanej verejnej mienky o študentoch so špeciálnymi potrebami, ktorý sa nedá prekonať výhradne komunikáciou, ale pre ktorej obsiahnutie je nevyhnutný vzájomný dialóg, ochota a tzv. „otvorená myseľ“ (kritické myslenie). Ako našu skúsenosť potvrdzujú aj prieskumy projektu *To dá rozum. Vzdelanie je budúcnosť*. záleží na konkrétnom človeku, ako sa k takejto výzve (nárokom študenta so špecifickými potrebami) postaví a svojej úlohy profesionálne či kolegiálne zhostí.

Z vlastnej praxe môžeme potvrdiť, že stále existujú príklady tzv. ukážkovej spolupráce a spolupatričnosti, solidarity a radosti zo vzájomnosti, ktoré nakoniec obohacujú celú akademickú obec a cez ňu celú spoločnosť. Preto tak veľmi záleží na kontinuálnej neúnavnej edukácii k úcte k inakosti, kde platí výzva: *Dúfam v teba kvôli nám* (Por. Marcel, 1971, s. 123–124) a kde zodpovednosť znamená starosť o druhého, pretože je on ten prvý (Por. Lévinas, 1997), kto ma oslovuje po mene vo svedomí (Pozri: Guardini, 1999). Zaujímavosťou sú v tejto súvislosti vysokoškolské študentské programy, ktoré bratsky či sestersky oslovujú k spolupráci tzv. starších študentov k podpore tých mladších (napr. *Buddy Program Univerzitného poradenského centra na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*<sup>22</sup>), či pracovné študentské skupinky na

---

<sup>22</sup> Cieľom BUDDY programu je podporiť študentov, aby sa na univerzite cítili dobre a mali jednoduchší prístup k informáciám a službám univerzity. BUDDIES sú dobrovoľníci z radov študentov Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, ktorí poskytujú podporu a pomoc pre študentov v oblasti adaptácie na univerzitné prostredie a v oblasti podpory duševného zdravia. (Pozri viac: *Buddy Program Univerzitetného poradenského centra na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*)

sociálnych sieťach alebo internátoch. Kde nájsť lepšie podmienky na rozvoj kolegiálnych vzorcov správania, vzťahových kompetencií, kooperačných skúseností, ktoré sú tak potrebné pre revitalizáciu a humanizáciu vzťahov na pracoviskách?

Samostatnou problematikou vysokoškolského poradenstva je oblasť sociálneho poradenstva. Podľa zistení v projekte *To dá rozum. Vzdelanie je budúcnosť*. aj napriek novelizácii programy podpory stále nedostatočne reflektujú nielen identifikáciu osôb so zákonným nárokom na finančnú pomoc<sup>23</sup>, ale predovšetkým ich sociálnu inklúziu. V záverečnej správe projektu Vančíková (2022) píše: „Jedným z dôvodov môže byť aj systém podpory na vysokých školách, ktorý sa vzťahuje výhradne na študentov so zdravotným postihnutím, ochorením či poruchami učenia. Ľudia, ktorí prichádzajú na pôdu VŠ z prostredia chudoby, majú nárok len na sociálnu podporu, ktorá im môže pomôcť odbúrať finančné bariéry. Skúsenosti zo zahraničia, ako aj pilotný program *Aj ty máš šancu*<sup>24</sup>, realizovaný na Slovensku, však ukazujú, že títo študenti potrebujú aj iné formy podpory.“

Na druhej strane starostlivosť o samotných poradcov nie je adekvátne nastavená. A práve oni, ak majú poskytovať kvalitné služby, potrebujú dostatok času a priestoru, ocenenia a ohodnotenia nielen svojej nadpráce (práce nad úväzok), ale aj na regeneráciu síl. Zo zákona je pokrytá iba otázka finančného zabezpečenia koordinátorov pre študentov so špeciálnymi potrebami, ale aj to iba na základe osobitne schvaľovaného príspevku zo štátneho rozpočtu a po pridelení dotácie celej univerzite. Poradenské služby sú poskytované bezplatne a výdavky s nimi hradené z vedľajších zdrojov (často zo zdrojov samotných poradcov). Ak je niečo poskytované bezplatne, akosi je v slovenskej verejnosti automatické si to nárokovať bez ohľadu na konkrétne možnosti zabezpečenia a podvedome tomu znižovať nielen cenu, ale i hodnotu. Slovákom a príslušníkom tzv. post-sovietskych krajín, sa musí oplatiť, aby boli spoločensky aktívni, a to či už prosociálne, environmentálne alebo inak. Obeta je podozrivá, či bláznovstvo. Mentalita post-moralitnej narcistickej vypočítavosti (Por. Lipovetsky, 1998), spôsobená dlhodobou indoktrináciou prostredníctvom propagandy sovietskeho typu (*Homo Sovieticus*<sup>25</sup>), sa v súčasnosti už funkčne skĺbila s pôsobením postmoderny na zmýšľanie, a to formou tzv. *tekutého zla*, o ktorom sa nehovorí len v zahraničí, ale už aj u nás<sup>26</sup>. Výsledkom sú presvedčenia, na základe ktorých sa tvoria prístupy k poradenstvu, výhovorky, ale tiež 'dobré dôvody' využitia služby za iným účelom, na ktorý je určená: 1) Ak je to zadarmo, tak to asi nie je plnohodnotné a také, aké by to bolo v štandardizovanej poradni. 2) Ak je to zadarmo, prečo to nevyužiť? 3) Skúsím. Možno mi tam poradia, čo by mi inak ani nenapadlo. 4) Veď im nemusím povedať všetko. Niečo si aj vymyslím - uvidím, ako zareagujú. 5) Aspoň si

---

<sup>23</sup> Pozri viac v dokumente: *Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na rok 2022*: časť 3.4 Dotácia na sociálnu podporu študentov - tam časť 3.4.1 Sociálne štipendiá a tehotenské štipendiá; časť 3.4.2 Motivačné štipendiá; 3.4.3 Príspevok na stravovanie a ubytovanie; 3.4.4 Dotácia na športové aktivity, kultúrne aktivity a záujmovú činnosť študentov.

<sup>24</sup> Program *Aj Ty máš šancu* je zameraný na podporu detí z rómskych osád. V tomto ohľade sa zabúda na deti z detských domov, či deti zo sociálne slabých pomerov nielen minoritnej časti obyvateľstva. Ide o program podpory rómskych uchádzačov o štúdium na Ekonomickej univerzite v Bratislave, ktorý sa úspešne zrealizoval v školskom roku 2017/2018.

<sup>25</sup> Pozri analýzu mentality *Homo Sovieticus*: Kobylinski (2020) a Vadíková (2022).

<sup>26</sup> Stav zmýšľania o prijatí záväzkov zodpovednosti či výhovoriek z nej mapoval trojročný interdisciplinárny výskum v rámci projektu KEGA 008TTU-4 s názvom *Prenos osobnej zodpovednosti ako moderný typ výhovorky a jej postmoderné riešenie*. Tím odborníkov nielen diagnostikoval znaky postmoderny v zmýšľaní slovenskej spoločnosti, ale aj pôsobenie tekutého zla. Pojem *tekuté zlo*, *tekutá modernita*, *tekuté vzťahy* zaviedol do interdisciplinárnej terminológie Bauman (1995; 2013; 2018; 2020). Pojmy *tekutá zodpovednosť*, *tekutá výhovorka* a *transgeneračná zodpovednosť* boli zadané autorkou projektu (Pozri: Vadíková, 2020a; 2020b; 2020c; 2021a; 2021b) a verifikované v spolupráci s tímom projektu. (Por. Krištof & Vadíková 2020; Krištof, Sámelová & Vadíková, 2021).



‘otipnem’ toho poradcu, že čo je to za človeka a budem sa vedieť zariadiť na skúške. 6) Ak si priplatím, automaticky mi to musí pomôcť, ten človek sa mi bude viac venovať a cena bude v priamej úmere subjektívnej závažnosti mojich problémov. 7) Ak mu niečo dám/ nedám, zapamätá si ma. 8) Bezplatná služba? Niečo za tým musí byť... Nechcem byť pokusný králik! 9) Ak mu narozprávam o svojich problémoch, bude sa ku mne správať inak – napr. bude zhovievavejší na skúške, počas workshopov ma nebude toľko stresovať a iné. To v praxi znamená, že študent si zráta nakoľko sa mu oplatí „byť iný“, a málokedy uvažuje nad tým, ako by mohol svoju inakosť využiť pri štúdiu ako jednu zo svojich predností alebo ju niektorou z predností vyvážiť. Trvá preto minimálne jednu tretinu času z úvodného stretnutia, kým sa pomyselná bariéra týchto presvedčení preklenie a získa sa priestor, v ktorom možno začať budovať vzájomnú dôveru, ktorá je nevyhnutná pre skutočný úžitok z poradenskej služby<sup>27</sup>, a to na oboch stranách. Etické poradenstvo<sup>28</sup> je totiž dialógom, a nie len komunikáciou<sup>29</sup>. Ide o starostlivosť pred, počas i po poradení.

Podobne, aj samotným vysokoškolským poradcem by sa malo oplatíť byť poradcom. Delegácia dekanom do funkcie poradcu je pomyselným honorom pre kandidáta. V skutočnosti však ide o nadčasy, nadprácu nad úväzok, a to často už aj dovtedy preťaženého vysokoškolského učiteľa, vedca, akademika, ktorý neraz sám nenachádza podporu pre zabezpečenie tejto činnosti pri dverách svojho nadriadeného. Zo strany poradcu ide o obeť zo svojho času, svojej náplne práce, fyzických, duševných síl, a nielen pohodlia. Ide o mimoriadnu úslužnosť – odbornú, zodpovednú, reprezentatívnu; rozhladenosť, flexibilitu a mimoriadny zmysel pre mieru a férovosť; znamená tiež prehodnotenie priorít vlastnej edukácie a mimoriadnu obratnosť v manažmente svojej profesijnej kariéry a požiadaviek zo zabezpečenia stránok poradne. Pri súčasnom trende kumulácie funkcií to nie je až taký nepochopiteľný jav, že jedna osoba reprezentuje poradcu (študijného, psychologického, kariérneho, duchovného, etického, sociálneho), vedca (podávanie grantov, výskum, publikácie, inovácia študijného programu a jeho rozvrhové zabezpečenie), učiteľa (prednášky, semináre, konferencie, konzultácie, školenia), koordinátora mobilít (Erazmus, CEEPUS a iné). Uznanie pracovného zaťaženia by preto malo byť priamo úmerné uznaniu výkonu a nenahraditeľnosti funkcie takéhoto odborníka.

---

<sup>27</sup> Problematika úžitku z poskytovania poradenskej služby, ktorá by bola zameraná výhradne na poradcov, by si rozhodne zaslúžila špeciálny výskum v budúcnosti.

<sup>28</sup> Etika vysokoškolského poradenstva na Slovensku je zabezpečená manažérskou i profesijnou etikou. Každá vysoká škola na Slovensku má svoj etický kódex, podobne aj väčšina povolání, na ktoré sa v rozmanitých študijných programoch študenti pripravujú, disponuje etickými kódexami. Samostatný kódex pre povolanie vysokoškolského poradcu nie je, keďže sa predpokladá, že sa v jednej osobe kumuluje viacero povolání, a tak je viazaný dobrými mravmi implementovanými v nich. Väčšina profesií, ktoré pracujú s ľuďmi majú vo svojom študijnom pláne zaradený predmet filozofia a etika, a preto je možné predpokladať, že študenti absolvujú základy aj z oblasti poradenskej etiky. (Zo skúsenosti vlastnej pedagogickej praxe pre odbory sociálna práca, psychológia, misiológia, voľnočasový pedagóg, fyzioterapeut, zdravotnícky pracovník potvrdzujem význam a nevyhnutnosť absolvovania základov etiky v nevyhnutnej miere potrebnej pre výkon povolania týchto profesií. Z hľadiska mojich skúseností ako študijného poradcu mi bola práve táto skúsenosť mostíkom k lepšiemu pochopeniu problémov študentov. Etika (praktická filozofia) by sa mala na vysokých školách posilniť, a nie ako je to v súčasnosti na Slovensku utlmiť v prospech filozofie, ktorá v širokom rozsahu teórie neobsiahne prax pomáhajúcich profesií. Podľa nášho názoru etika rozhodne patrí k predmetom s významným formujúcim potenciálom pre osobnostný vývin študentov všetkých vedných odborov. Výskumu etiky vysokoškolského poradenstva na Slovensku sa plánujeme venovať v blízkej budúcnosti. Pozri tiež informáciu *Eurydice* o implementácii etiky vo vysokoškolskom poradenstve na Slovensku, v materiály: *Metodická podpora a poradenstvo vo vysokoškolskom vzdelávaní: Slovensko z 2.2.2022*.

<sup>29</sup> Rozdiel medzi komunikáciou (sprostredkovanie informácie, kde poradca je médium) a dialógom (informácia prúdi vo vzájomnej interakcii, kde je nevyhnutná vzájomná spätná väzba) je nesporný. (K rozdielu medzi aplikáciou komunikácie a dialógu v praxi pomáhajúcich profesií pozri viac: Glasová & Glasa, 2007, s. 2-3.)

Mimoriadne udalosti prinášajú mimoriadne výzvy, a to aj pre pomerne konsolidované a štruktúrované odvetvia. Pandemická skúsenosť počas akútnej epidémie COVID-19 preverila aj limity vysokoškolského poradenstva a upozornila na viaceré dlhodobé prehliadané limity. Pre poradcu a jeho zverencov bolo skutočnou výzvou – napr. urýchlenie adaptácie na nové podmienky online výučby; skĺbenie vlastných potrieb poradcov s požiadavkami na zrýchlenie digitalizácie školstva a zahrnutie špeciálnych potrieb študentov do celkovej transformácie pedagogického procesu; revízia kontrolného systému nielen dochádzkového, ale aj pedagogického; prehodnotenie priorít výuky a poradenstva pre zvýšený dopyt po psychologickom poradenstve; rozšírenie služieb poradenstva pre zamestnancov a podobne.

Následná celospoločenská kríza, ktorú vyvolala náhla vojna na Ukrajine, prehĺbila požiadavky na poradenstvo duchovné, kultúrne, etické. Napriek rýchlemu spádu možno povedať, že na Slovensku sa vďaka mnohým zanieteným pedagógom rôznych špecializácií umožnilo prekenuť nápor nových výziev tak, aby študenti z Ukrajiny mohli ďalej rozvíjať svoje talenty<sup>30</sup>, ale sa aj zapájať do pomoci svojim krajanom.

## Záver

Benefitom systému poskytovania vysokoškolského poradenstva na Slovensku je jednoznačne „student-friendly“ profil všetkých slovenských vysokých škôl. Organizácia informovanosti už pred vstupom do procesu vysokoškolského vzdelávania, dôraz na vstup študenta do edukačného procesu počas imatrikulácie a priebežná starostlivosť šetria drahocenný čas celej akademickej obci – tzn. študentovi, zboru pedagógov a zamestnancom inštitúcie i poradcom (koordinátorom). Legislatíva a sprievodná metodika zabezpečenia služieb určuje rámec a zároveň ponecháva priestor na interdisciplinárnu rôznorodosť podľa potrieb jednotlivých inštitúcií a študijných programov. Bezplatnosť uľahčuje dostupnosť. Prehľadnosť uplatniteľných nárokov zo strany študenta a výmer náplne práce poradcu typizáciou rôznych foriem poradenstva formalizujú práva a povinnosti na oboch stranách a určujú vzájomnú komunikáciu. Vzhľadom na skutočnosť, že ide o medziľudské vzťahy je to však stále výzva k osobnej zodpovednosti, aby sa poradenstvo neponížilo na mechanické poskytovanie služieb, ale ostávalo starostlivosťou. K tomu nestačí komunikácia, ale je nevyhnutný dialóg najskôr na vzťahovej úrovni študent – poradca, ďalej pedagóg, akademickej obec až verejnosť. Povedomie verejnosti o dôstojnosti, náročnosti, nevyhnutnosti a zodpovednosti vysokoškolskej poradenskej činnosti nie je stále dostatočné na Slovensku. Študijný poradca je interdisciplinárny odborník, ktorý si zaslúži celospoločenské a minimálne inštitucionálne uznanie, aj keď slúži zadarmo. Preto je v záujme celej akademickej obce všetkých vysokých škôl (aj v medzinárodnom kontexte), aby sa rozvíjala spolupráca a podpora vysokoškolských poradcov, ktorí významne prispievajú k edukačnému procesu nielen v mieste svojho

---

<sup>30</sup> Pomoc ukrajinským študentom a ich rodinným príslušníkom sa v rôznych formách poskytuje na všetkých vysokých školách na Slovensku. Pozri monitoring médií k téme pomoc ukrajinským študentom na vysokých školách: Hladlovský (2022); Pozri online zverejnené ponuky pomoci: napr. VŠMÚ – *Pomoc ukrajinským študentom* (2022); *Pomoc študentkám a študentom na Ukrajine* (Digitálna koalícia.sk); *Pomoc študentom počas konfliktu na Ukrajine*. (KU v Ružomberku); *Opatrenia na pomoc študentom a zamestnancom z oblasti postihnutých vojnovou situáciou na Ukrajine*. (Ekonomická univerzita v Bratislave); *SAV ponúka pomoc ukrajinským vedcom a študentom* (2022); Pomoc ukrajinským študentom a ich rodinným príslušníkom sa v rôznych formách poskytuje na všetkých vysokých školách na Slovensku.

pôsobenia, ale v kooperácii aj tam, kde je študent na štúdium vyslaný, či neskôr zaradený do pracovného procesu.

Legislatívu a priebežné metodické usmernenia MŠVVŠSR možno chápať ako odpovede na výzvy k spoločenskej zodpovednosti. Okrem mimoriadnych výziev (pandémia COVID-19 a vojna na Ukrajine) však stále ostávajú k odpovedi otvorené otázky, ktoré sa týkajú najmä zadefinovania postu a náplne práce vysokoškolského poradcu. Súvisia s tým dilemy ako napr. pracovné preťaženie nadpracou nad úväzok či kumuláciou funkcií; skĺbenie profesijného, osobnostného rastu a poradenskej činnosti; neurčený rozsah a štruktúra interdisciplinárnej spolupráce na pracovisku, v poradni, v rámci univerzity či siete univerzít; slabá internacionalizácia vysokoškolského poradenstva; potreba otvorenia sa potrebám zamestnancom vysokej školy a občanom v mieste pôsobenia vysokej školy; identifikácia nových typov špecifických potrieb a s tým spojené kontinuálne vzdelávanie poradcov a podobne. Výzvy k spoločenskej zodpovednosti za poskytovanie poradenskej činnosti však nie sú výhradne inštitucionálne či politicky adresované (na MŠVVŠSR, vedenie vysokých škôl), ale sú určené aj médiám, ktoré prispievajú do informačného balíku, z ktorého čerpá nielen občan, ale verejná mienka. Preto v súčasnej postmodernej dobe je dôležité prevziať osobnú zodpovednosť a angažovať sa v prospech zlepšovania kvality vysokoškolského poradenstva na poste, ktorý práve zastávame (či už ako študent, pedagóg, výskumník, reprezentant pomáhajúcich profesií, zamestnanec MŠVVaŠ SR, zamestnanec štátnej správy, politik, angažovaný občan, žurnalista a podobne). Férovosť, primeraná tolerantnosť, zdvorilosť, obeta, zmysel pre mieru a spravodlivosť, vyváženie povinností a nárokov, cielené inštitucionálne prepojenie poradní, zvýšenie informovanosti a povedomia verejnosti o význame vysokoškolského poradenstva z našej strany môže zvýšiť kredit vysokoškolskej poradenskej činnosti, rozptýliť hmlu obáv, predsudkov, presvedčení a prispieť k humanizácii vysokého školstva. Univerzity a vysoké školy by tak mohli opäť slúžiť ako útočisko ľudskej dôstojnosti, pilier múdrosti, autorita ľudského poznania pre celú spoločnosť, avšak minimálne v mieste svojej pôsobnosti.

## Literatúra

- Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON.
- Bauman, Z. (2013). *Tekutá láska: o křehkosti lidských pout*. Praha: Academia.
- Bauman, Z. & Donskis, L. (2018). *Tekuté zlo: život bez alternativ*. Praha: Pulchra.
- Bauman, Z. (2020). *Tekutá modernita*. Praha: Portál.
- Bezbariérové centrum TUKE. (*Technická univerzita v Košiciach*) Dostupné z <https://accesscentre.tuke.sk/nasa-cinnost/>.
- Buddy Program Univerzitého poradenského centra na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Dostupné z <https://www.upjs.sk/pracoviska/unipoc/buddy-program/>.
- Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami Univerzity Komenského v Bratislave. Dostupné z <https://uniba.sk/o-univerzite/rektorat-uk/oddelenie-socialnych-sluzieb-a-poradenstva-oss/poc/centrum-podpory-studentov-so-specifickymi-potrebami-cps/>.
- Čulková, L. & Vadíková, K. M. (2021). Individuálny a skupinový koučing pre ženy: benefity a limity. In *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*. 5(2), 44–60. Dostupné z <http://odborne.casopisy.palestra.cz/index.php/dap/article/download/282-1636/358>.
- Detská univerzita Komenského. Dostupné z <https://duk.sk/>.

- Detská univerzita TUKE (Technickej univerzity v Košiciach). Dostupné z <https://detskauni-verzita.tuke.sk/>.
- Detská univerzita UMB. Dostupné z <https://www.umb.sk/univerzita/verejnost-a-media/detska-univerzita-umb/>.
- Etický kódex kouča. Dostupné z <https://sako.sk/eticky-kodex-kouca/>.
- Gadamer, H. G. (2009). *Pravda a metoda. Nárýs filozofické hermeneutiky*. Praha: Triáda.
- Glasová, K. & Glasa, J. (2007). Potreba dialógu a dialogických vzťahov v etickej komisii. *Medicínska etika a bioetika*. 14(1-2), 2-4.
- Guardini, R. (1999). *Dobro, svedomie a soustredovanie*. Praha: Vyšehrad.
- Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., Vančíková, K. (2019). Analýza zistení o stave školstva na Slovensku. In *Todarozum.sk*. Dostupné z <https://analyza.todarozum.sk/docs/>.
- Hall, R., Drál, P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., Vančíková, K. (2020). Odporúčania pre skvalitnenie školstva na Slovensku. In *Todarozum.sk*. Dostupné z <https://todarozum.sk/aktualita/882-iniciativa-to-da-rozum-prinasa-odporucania-pre-komplexne-skvalitnenie-skolstva-na-slovensku/>.
- Havadejová, S. (2021). Zavádzanie koučingu na stredných školách (Projekt EduCoach). In *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*. 5 (2), 18-35. Dostupné z <http://odborne.casopisy.palestra.cz/index.php/dap/article/view/277-1631/355>.
- Hiadlovský, V. (2022). *Pomoc študentom z Ukrajiny na univerzitách*. Dostupné z <https://www.umb.sk/univerzita/verejnost-a-media/umb-v-mediach/rok-2022/marec-2022/pomoc-studentom-z-ukrajiny-na-univerzitach.html>.
- Kobylnski, A. (2020). Escape from responsibility? Impact of 'Homo Sovieticus' and neoliberal economics on the formation of social virtues. In Vadíková, K. M. (Ed.) *Acta Moralia Tyrnaviensia X.: Osobná zodpovednosť dnes - výzva či výhovorka?* (100-116). Trnava: FFTU.
- Krištof, P., Sámelová, A. & Vadíková, K. M. (2021). *Tekutá výhovorka na Slovensku*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Lévinas, E. (1997). *Existence a ten, kto existuje*. Praha: Oikoymenh.
- Lipovetsky, G. (1998). *Éra prázdnoty: úvahy o súčasnom individualizmu*. Praha: Prostor.
- Marcel, G. (1971). *K filozofii nádeje*. Praha: Vyšehrad.
- Metodická podpora a poradenstvo vo vysokoškolskom vzdelávaní: Slovensko. (2.2.2022) In *Eurydice* Dostupné z <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>.
- Metodika rozpisu dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na rok 2022. In *Rozpis dotácií zo štátneho rozpočtu verejným vysokým školám na rok 2022*. Dostupné z <https://www.minedu.sk/28903-sk/rozpis-dotacii-zo-statneho-rozpocetu-verejnym-vysokym-skolam-na-rok-2022>.
- Online Študentská právna poradňa. Dostupné z <https://www.flaw.uniba.sk/pracoviska/ustavy/ustav-klinickeho-pravneho-vzdelavania/online-studentska-pravna-poradna-v-case-pandemie/>.
- Opatrenia na pomoc študentom a zamestnancom z oblastí postihnutých vojnovou situáciou na Ukrajine. In *EUBA.sk* Dostupné z <https://euba.sk/aktivity-a-media/aktuality/2351-opatrenia-na-pomoc-studentom-a-zamestnancom-z-oblasti-postihnutych-vojnovou-situaciou-na-ukrajine>.
- Pomoc študentkám a študentom na Ukrajine. In *Digitálna koalícia.sk* Dostupné z <https://digitalnakoalicia.sk/aktualne-informacie-pomoc-studentkam-a-studentom-na-ukrajine/>.

- Pomoc študentom počas konfliktu na Ukrajine. Dostupné z <https://www.ku.sk/medzinarodne-vztahy/pomoc-studentom-pocas-konfliktu-na-ukrajine.html>.
- Prešovská detská univerzita. Dostupné z <https://www.unipo.sk/cckv/pdu>.
- Program podpory rómskych uchádzačov o štúdium na Ekonomickej univerzite v Bratislave s názvom Aj Ty máš šancu! Obdobie realizácie: školský rok 2017/2018. In *CVEK.sk* Dostupné z <http://cvek.sk/aj-ty-mas-sancu/>.
- Projekt *To dá rozum. Vzdelanie je budúcnosť*. Dostupné z <https://todarozum.sk/#oprojekte>.
- Rada vlády SR pre duševné zdravie. Dostupné z <https://www.health.gov.sk/?rvdz>.
- SAV ponúka pomoc ukrajinským vedcom a študentom. (4.3.2022) Dostupné z [https://www.sav.sk/?lang=sk&doc=services-news&source\\_no=20&news\\_no=10197](https://www.sav.sk/?lang=sk&doc=services-news&source_no=20&news_no=10197).
- Slovenská národná knižnica. Dostupné z <https://www.snk.sk/sk/o-kniznici/o-nas/slovenska-narodna-kniznica.html>.
- Štipendijný program *Kampus Nádvorie*. Dostupné z <https://nadvorie.com/kampus/>.
- Študentská právna poradňa (UPJS Košice). Dostupné z <https://www.upjs.sk/pravnicka-fakulta/25655/>.
- Študentská právna poradňa v Trnave. Dostupné z <https://www.trnava.sk/sk/aktualita/student-ska-pravna-poradna-bude-pomahat-obcanom-trnavy-v-pravnickych-otazkach>.
- Univerzitná knižnica v Bratislave. Dostupné z <https://www.ulib.sk/sk/o-kniznici/historia/historia.html>.
- Usmernenie k vytváraniu podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami*. Dostupné z <https://www.minedu.sk/usmernenie-k-vytvaraniu-podmienok-studia-pre-studentov-so-specifickymi-potrebami/>.
- Vadíková, K. M. & Krištof, P. (2020). *Tekutá zodpovednosť na Slovensku*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Vadíková, K. M. (2020a). Stav tekutosti zmýšľania o zodpovednosti na Slovensku. In K. M. Vadíková & P. Krištof. (Eds.) *Tekutá zodpovednosť na Slovensku* (16–32). Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Vadíková, K. M. (2020b). Závěry analýz tekutosti zodpovednosti na Slovensku: zistenia a odporúčania. In K. M. Vadíková & P. Krištof. (Eds.) *Tekutá zodpovednosť na Slovensku*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis (163–167). Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Vadíková, K. M. (2020c). Výhovorka z osobnej zodpovednosti ako útok na ľudskú dôstojnosť dialogickej osoby. In Vadíková, K. M. (Ed.) *Acta Moralia Tyrnaviensia X.: Osobná zodpovednosť dnes - výzva či výhovorka?* (59–87). Trnava: FFTU.
- Vadíková, K. M. (2020d). Niekoľko postrehov k výzvam k osobnej zodpovednosti učiteľa v digitálnom svete postmodernity. In *Diagnostika a poradenstvá v pomáhajúcich profesiách*. 4(2), 15–27. Dostupné z <http://odborne.casopisy.palestra.cz/index.php/dap/article/view/231/231-1369>.
- Vadíková, K. M. (2021a). Koučovanie v pomáhajúcich profesiách: bonusy a limity. In: *Diagnostika a poradenstvá v pomáhajúcich profesiách*. 5(2), 61–79. Dostupné z <http://odborne.casopisy.palestra.cz/index.php/dap/article/view/283-1638>.
- Vadíková, K. M. (2021b). Tekutá zodpovednosť a poskytovanie paliatívnej starostlivosti počas pandémie COVID-19. Dostupné z <https://www.solen.sk/casopisy/paliativna-medicina-a-liecba-bolesti/tekuta-zodpovednost-a-poskytovanie-paliativnej-starostlivosti-pocas-pandemie-covid-19>.
- Vadíková, K. M., Krištof, P. & Gánovský, M. (2020). Správa z národného interdisciplinárneho

- kolokvia na tému Tekutá zodpovednosť na Slovensku. In Vadíková, K. M. & Krištof, P. *Tekutá zodpovednosť na Slovensku*. (151–162) Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Vadíková, K. M. (2022). On transformation of thinking on personal responsibility towards requirements of environmental ethics in Slovakia. In *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 20(3).
- Vančíková, K. (2022a). Dostupnosť poradenských a podporných služieb na vysokých školách. In ToDáRozum.sk Dostupné z <https://analyza.todarozum.sk/docs/433077002jg0a/>.
- Vančíková, K. (2022b). Dostupnosť vysokoškolského vzdelávania pre študentov zo sociálne znevýhodneného prostredia. In ToDáRozum.sk Dostupné z <https://analyza.todarozum.sk/docs/433078003ud1a/>.
- Vrána, K. (1996). *Dialogický personalismus*. Praha: Zvon.
- VŠMÚ – Pomoc ukrajinským študentom. Dostupné z <https://www.vsmu.sk/pomoc-ukrajine/>.
- Zákon č. 126/2015 Z. z. NRSR o knižniciach a o zmene a doplnení zákona č. 206/2009 Z. z. NRSR o múzeách a o galériách a o ochrane predmetov kultúrnej hodnoty a o zmene zákona č. 372/1990 Z. z. NRSR o priestupkoch v znení neskorších predpisov v znení zákona č. 38/2014 Z. z. NRSR. Dostupné z <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2015-126>.
- Zákon č. 131/2002 Z. z. NRSR o vysokých školách (ďalej Vysokoškolský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2002-131>.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. NRSR o výchove a vzdelávaní (Školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné z <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.
- Zavádzanie koučovacieho prístupu na vysoké školy. Dostupné z <https://sako.sk/projekty-a-iniciativy/koucovací-prístup-na-vysokych-skolach-rozvojoivy-kurz/>.
- ZIPCeMuSR. Dostupné z <http://icm.sk/zipcem>.

**Mgr. Katarína Mária Vadíková, Ph.D.**

*vadikova@yahoo.com*



# Zdraví a well-being vysokoškolských studentů v distanční formě vzdělávání

## Health and well-being of university students over distance learning

*Jana Kočí*

**Abstrakt:** Well-being vysokoškolských studentů je podle Světové zdravotnické organizace zásadní pro kolektivní a individuální schopnost studentů myslet, vnímat emoce, vzájemně spolupracovat, vydělávat si na živobytí a zažívat radost ze života. Z tohoto pohledu jsou jak ochrana a obnova duševního zdraví, tak rozvoj well-beingu studentů považovány za zásadní zájem nejen jednotlivců, ale zejména komunit a společností po celém světě. Příspěvek prezentuje možnosti aktivní podpory zdraví a well-beingu studentů českých univerzit a vysokých škol v rámci distančního vzdělávání, jako speciálních institucí přesahujících ohraničení zaměřeni na studenty z pouhého akademického pohledu (např. na motivaci studenta ke studiu) k potřebě rozvíjet i akademický well-being všech studentů (např. budování well-beingu prostřednictvím osvojení si zásad zdravého životního stylu). Příspěvek představuje metodická doporučení, která jsou zacílena na aktivní podporu zdraví a well-beingu vysokoškolských studentů v distanční formě vzdělávání. Konkrétní doporučení byla vytvořena s odkazem na devět oblastí systematického rozvoje well-beingu vysokoškolských studentů: jejich pozitivních emocí, angažovanosti, pozitivních vztahů, smyslu, úspěchu, fyzického zdraví, zdravého prostředí, správného nastavení mysli a ekonomického zabezpečení.

**Klíčová slova:** akademický well-being, student vysoké školy, distanční výuka, metodická doporučení, teorie well-beingu, potenciál, duševní zdraví, rozvoj well-beingu.

**Abstract:** According to the World Health Organization, the well-being of university students is essential for students' collective and individual ability to think, perceive emotions, cooperate with each other, earn a living and experience the joy of life. From this point of view, both the protection and restoration of mental health and the development of the student's well-being should be of fundamental interest not only to individuals, but especially to communities and societies around the world. The paper presents the possibilities of active support of health and well-being of students of Czech universities and colleges over distance learning, as special institutions, in its entirety beyond a circumscribed focus on student academics (e.g. student motivation) to systematic development academic well-being of all students (e.g. building well-being through the adoption of the principles of a healthy lifestyle). The paper presents methodological recommendations that are aimed to actively support health and well-being of university students over distance learning. Specific recommendations are provided for each context with reference to nine routes to well-being: positive emotions, engagement, relationships, meaning, accomplishment, physical health, environment, mindset, and economic security.

**Key words:** academic well-being, university student, distance learning, methodological recommendations, theory of well-being, potential, mental health, building well-being.

# Úvod

Příspěvek prezentuje metodické materiály podpory akademického well-beingu studentů distančního vzdělávání, které vznikly v rámci Centrálního rozvojového projektu Distanční vzdělávání jako nástroj rozvoje vysokých škol (číslo projektu C33-2021). Projekt spojil 25 vysokých škol, aby společně sdílely zkušenosti a systematicky pracovaly na rozšiřování nabídky a zlepšování kvality distančního vzdělávání a blended learningu (tedy specifické formy vzdělávání, která kombinuje tradiční metody výuky s online studijním obsahem) v České republice. Cílem metodiky bylo vytvoření koncepce podpory well-beingu studentů distančního vzdělávání a blended learningu, zvýšení specifické kompetence studentů vysokých škol v průběhu distanční výuky a příprava konkurenceschopné a flexibilní nabídky studia. Prezentované materiály jsou určeny ke vzdělávacím a metodickým účelům zaměřujícím se na edukaci v oblasti zdraví ve všech jeho rovinách – v rovině fyzické, psychické a sociální, s věnováním zvláštní pozornosti mentálnímu zdraví vysokoškolských studentů. Důraz je kladen na aplikaci nejnovějších poznatků vědy, doporučení zahraničních univerzit a praktické využití ověřených postupů, které podporují nejen celkový well-being studentů, ale v důsledku také pozitivně ovlivňují studijní výsledky studentů distanční výuky.

## Nová éra vzdělávání

Well-being vysokoškolských studentů je zajímavé téma pro současný výzkum i podporu zdraví ve společnosti. Centra pro kontrolu a prevenci nemocí (2018) správně uvádí, že neexistuje konsenzus ohledně jednotné definice well-beingu. Nicméně panuje všeobecná shoda, že stav pohody zahrnuje minimálně přítomnost pozitivních emocí a nálad (např. spokojenost, štěstí), nepřítomnost negativních emocí (např. deprese, úzkost), spokojenost se životem, pocity naplnění a celkové pozitivní fungování. Well-being tedy může být vnímán jako pozitivní posuzování vlastního života a prožívání pocit pohody.

Tak, jak se onemocnění způsobené virem SARS-CoV-2 (COVID-19) šířilo po celém světě, zaváděly politické orgány jednotlivých zemí „lockdowny“ nebo svým obyvatelům nařizovaly zůstat v bezpečí domova. Pro tato opatření byla vysokoškolským studentům na několik semestrů odebrána možnost zúčastnit se prezenčního studia. Zákaz kontaktního vzdělávání, v již tak omezených společenských stycích, zamezil studentům osobní kontakt nejen s ostatními studenty, ale také s učiteli.

Taková opatření účinně chrání veřejné zdraví, protože významně zpomalují šíření viru. Zároveň lze ale velmi dobře předpokládat, že na tato opatření doplatí vysokoškolští studenti v podobě zhoršení stavu jejich psychického well-beingu.<sup>1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17</sup>

V posledních dvaceti letech bylo díky řadě pandemií zjištěno, jaký mají takové události vliv na duševní zdraví. Na základě těchto zkušeností a rozsahu stávající pandemie víme, že se míra duševních poruch zvýšila. Nepříznivé dopady na duševní pohodu pocítila nejen široká veřejnost, ale také studenti všech úrovní vzdělávání, tedy i vysokoškolští studenti, kteří pro pandemii COVID-19 opustili lavice jako první a vraceli se do škol jako poslední.

Koncept tradičního vzdělávání se za poslední desetiletí radikálně změnil a vzhledem k tomu, co jsme se naučili během mimořádné výuky realizované „na dálku“ v době pandemie COVID-19, můžeme s určitostí říci, že budoucnost vzdělávání patří radikálnímu rozvoji on-line výuky a distančnímu vzdělávání.<sup>18,19,20,21,22,23,24,25,26,27</sup>



Krise spojená s onemocněním COVID-19 a z ní vyplývající krize v oblasti zdraví a duševní pohody, jsou celosvětové problémy, které vyžadují zásah na globální úrovni. Vzdělávání týkající se zdraví a mentálního well-beingu a intervence v oblasti duševního zdraví jsou nezbytně nutným krokem pro snížení psychologických následků světové pandemie COVID-19. Zároveň jsme také poznali, jak může být edukace o zdraví a mentálním well-beingu zásadní pro budoucí pozitivní vývoj distančního vzdělávání.<sup>28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40</sup> Je zapotřebí, aby studenti distančního vzdělávání, kteří nemohou využívat luxusu pravidelného osobního setkávání s ostatními studenty a učiteli (na rozdíl od výuky kontaktní), studovali nejen efektivně, ale také se zodpovědným ohledem na své zdraví.

Pro účely zdravého distančního vzdělávání byly zpracovány různé pomůcky podpory duševního zdraví a mentálního well-beingu a výzkumů věnujících se jejich účinnosti stále přibývá. Za stejným účelem byly vytvořeny metodologické materiály cílené na podporu akademického well-beingu vysokoškolských studentů, které jsou dostupné na webu [www.rdvs.cz](http://www.rdvs.cz). Materiály nabízí doporučení založená na nejaktuálnějších důkazech, kladoucí si za cíl nejen zlepšit duševní pohodu studentů vysokých škol v průběhu distanční výuky, ale také podporovat jejich akademickou úspěšnost.

## Zdravé distanční vzdělávání

Jeden ze tří vysokoškolských studentů vykazuje během svého studia nějaké duševní problémy. Podobné procento studentů z vysoké školy odejde, aniž by získalo titul, o který usilovalo.<sup>41</sup>

První rok na vysoké škole je spojen s poměrně vysokým rizikem, že ve studiu nebudeme úspěšní, což samo o sobě klade na studenty velký tlak. Zároveň to ale znamená i vyšší riziko potíží spojených s duševním zdravím a následně i sníženou duševní pohodou a kvalitou celkového zdraví vysokoškolských studentů.<sup>42,43,44,45</sup> Navíc narušení akademického well-beingu a duševní nepohoda přímo úměrně souvisí s horšími studijními výsledky (které jsou ve výzkumných studiích definované jako počet studentů pokračujících ve studiu, studijní průměr a získané kredity).<sup>44</sup> Výzkumy dokazují, že u vysokoškolských studentů trpících duševními problémy je dvakrát větší pravděpodobnost, že studium nedokončí.<sup>46,47</sup> Že deprese a sebevražedné myšlenky jsou v přímé souvislosti s horšími akademickými výsledky studentů.<sup>48,49</sup> Studie věnující se stresu a jeho zvládnutí u vysokoškoláků potvrzují negativní vliv obojího na akademický well-being.<sup>53</sup> Duševní zdraví a akademické výsledky studentů jsou tak velmi úzce provázané.<sup>41</sup>

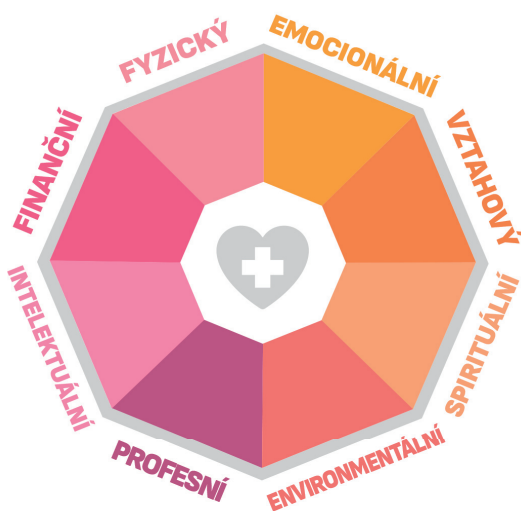
Je všeobecně uznáváno, že duševní pohoda (mentální well-being) je multidimenzionálním jevem. Jinými slovy, duševní pohoda je dynamický a plynulý nepřetržitý sled událostí ovlivněný mnoha vzájemně propojenými dimenzemi. Světová zdravotnická organizace<sup>52</sup> stanovila tři rozměry duševní pohody: tělesný well-being, duševní well-being a sociální well-being (viz Obr. 1). Je důležité si plně uvědomovat všechny tři rozměry našeho well-beingu a zaměřovat naši pozornost na to, co konkrétně u nás funguje a díky čemu zvládneme distanční výuku více pohodově.

Centrum Davida S. Rosenthala pro podporu wellness a zdraví (CWHP) při Harvardské univerzitě pak například připisuje duševní pohodě, která je nedílnou součástí celkového zdraví (dle předešlé definice Světové zdravotnické organizace) osm rozměrů. Jsou jimi tělesný well-being, emoční well-being, vztahový well-being, spirituální well-being, environ-

mentální well-being, profesní well-being, intelektuální well-being a finanční well-being (viz Obr. 2).<sup>51</sup> Výše uvedené položky představují holistický přístup ke zdraví a duševní pohodě, rozdělující abstraktní koncepty tělesného, duševního a sociálního well-beingu na další dílčí části. Každý z nás si musí najít rovnováhu mezi jednotlivými složkami, která bude fungovat během různých období našeho života, včetně let strávených ve škole, ať už při kontaktním či distančním vzdělávání.



Obrázek č. 1 Dimenze well-beingu nadesignované autory (Kočí & Donaldson; 2021) pro rozcestník distančního vzdělávání [www.rdvs.cz](http://www.rdvs.cz) vyobrazené v souladu s definicí zdraví Světové zdravotnické organizace



Obrázek č. 2 Dimenze well-beingu nadesignované autory (Kočí & Donaldson; 2021) pro rozcestník distančního vzdělávání [www.rdvs.cz](http://www.rdvs.cz) vycházející z originálního rámcového pojetí Harvardovy univerzity a centra David S. Rosenthala pro podporu wellness a zdraví

Výzkumy opakovaně potvrzují, že se u studentů vysokých škol po celém světě zvyšuje míra výskytu duševních potíží. Psychické problémy u vysokoškoláků jsou běžné jak u studentů prezenčního (kontaktního), tak u studentů distančního studia. Studie dokládají, že jeden ze tří vysokoškoláků vykazuje jednu či více duševních potíží.<sup>54, 55, 56</sup> Podle nedávné studie zkoumající studenty z 19 vysokých škol v 8 zemích (n = 13 984) trpí vysokoškoláci nejčastěji depresemi a úzkostnými poruchami.<sup>57</sup>

V současnosti je na celém světě přibližně 70 % absolventů středních škol, kteří pokračují ve studiu na vysoké škole.<sup>55,56</sup> Roky strávené na univerzitě jsou ovšem obdobím, kdy se běžné duševní potíže projevují nejčastěji. Jedná se zejména o afektivní poruchy, zvýšenou úzkostnost a poruchy způsobené užíváním návykových látek.<sup>57,58</sup> Tyto problémy si vysvětlujeme z části vysokou mírou stresu, kterému jsou studenti často vystavováni a negativně prožívány neúspěchy, které s sebou studium na vysoké škole nese. Tlak při studiu na vysoké škole přispívá k rozvoji pocitů zvýšené úzkostnosti a zhoršující se duševní pohodě studentů.<sup>59,60</sup> Prokrastinace a zhoršující se výsledky ve škole vedou velmi často vedle zmiňované zvýšené úzkostnosti také k depresi a nízkému sebevědomí.<sup>8,9</sup> Všechny výše zmiňované potíže spojené s duševním zdravím negativně ovlivňují akademické výsledky našich studentů.<sup>61,62,63,64,65</sup>

Symptomy duševních potíží se projevují například fyzickou bolestí, vyčerpáním a stresem.<sup>68</sup> Nepřítomnost negativních prožitků, spolu s pozitivními prožitky (jako jsou pocity spokojenosti a radosti) určují subjektivní (nebo-li hédonickou) pohodu jedince.<sup>69</sup> Samotný hédonický náhled na duševní pohodu nemusí být akurátním ukazatelem zdravého života, protože se tímto pohledem zaměřujeme většinou jen na symptomy.<sup>70</sup> Životní styl jedince vyznávajícího hédonickou pohodu a spokojenost může mít velmi pravděpodobně naopak z dlouhodobého hlediska na duševní pohodu špatný dopad.<sup>71,72,73</sup> Převedeno na vysokoškolské prostředí, vyhledávání hédonické pohody může být v rozporu se snahou o dosažení studijních cílů a akademických úspěchů, protože ani studium, ani práce nejsou vždy zábavou a vyžadují namáhavé a často dlouhodobé úsilí. Oproti hédonickému přístupu k duševní pohodě, eudaimonický přístup naopak říká, že duševní pohody lze dosáhnout jen tehdy, žijeme-li v souladu se svými vlastními hodnotami, které máme hluboce zakořeněné a jejichž naplňováním se aktivně a komplexně podílíme na vlastní duševní pohodě.<sup>74</sup> Oba druhy duševní pohody se částečně překrývají, přesto jsou ale individuálními systémy, které spolu středně silně korelují a které je potřeba budovat u vysokoškoláků současně, jak navrhuje níže uvedený komplexní soubor aktivit rozvíjející well-being studentů.<sup>75</sup> Výzkumy také ukazují, že si zajištěním základních potřeb (jako jsou kompetence, sounáležitost a autonomie) zlepšujeme hédonickou i eudaimonickou duševní pohodu. Na druhé straně, když se nám jedné nebo více z těchto potřeb nedostává, oba druhy naší duševní pohody se zhoršují.<sup>76</sup>

## **Rozvoj jednotlivých oblastí well-beingu v každodenním životě studentů distančního vzdělávání**

Metodické materiály, které jsou dostupné na webu [www.rdvs.cz](http://www.rdvs.cz) doporučují studentům vysokých škol v distanční formě vzdělávání na důkazech založené aktivity, které byly prokázány jako efektivní a které mohou studentům pomoci rozvinout jejich duševní pohodu. Níže uvedená doporučení byla vytvořena na základě výsledků současných odborných studií z rozsáhlé rešerše odborné literatury a systematického přehledu studií. V přehledu byla

analyzována zjištění z 25 metaanalýz, 41 recenzovaných článků a pozitivně hodnocených randomizovaných kontrolovaných studií zaměřených na hodnocení efektivity intervencí v oblasti pozitivní psychologie cílených na celkový well-being a mentální zdraví. Předkládaná doporučení pomáhající utvářet well-being byla adaptována na životní styl vysokoškolských studentů distančního vzdělávání. Doporučení je možné šířit mezi studenty formou seminářů, vytvořením a šířením informativních letáčků či formou dílčí inspirace pro intervence cílené na budování well-beingu vysokoškoláků.

## **Budování pozitivních emocí**

Výzkumy navrhuji<sup>76</sup> praktikovat cvičení „tři dobré věci“ generující pozitivní emoce, které významně přispívají k naší duševní pohodě. Jak mohou adolescenti toto cvičení uplatňovat v každodenním životě a skloubit ho s životním stylem vysokoškolského studenta distančního vzdělávání? Výzkumy studentům doporučují zamýšlet se pravidelně nad tím, za co jsou vděční, například i v souvislosti s jejich studiem. Takové jednoduché cvičení pomůže studentům k navození pozitivních emocí, což pomáhá zlepšit náladu, ale také posílit celkový well-being a duševní pohodu studentů.

## **Budování zaujetí**

Na základě výsledků metaanalýz<sup>76</sup> dostávají studenti doporučení aktivně zařazovat do každodenního života příjemné činnosti, které zároveň podněcují schopnosti k navození stavu flow a pozitivních emocí obecně vedoucích k duševní pohodě. Výzkumy doporučují studentům sestavení seznamu činností spojených se studiem a s distančním vzděláváním, které jim přináší radost a pomáhají jim navodit pocit zaujetí, generující jejich mentální well-being.

## **Budování vztahů**

V rámci podpory well-beingu studentů je důležité aktivně projevovat laskavost lidem v našem okolí<sup>76</sup>. Altruismus a pomoc druhým v nás generují pozitivní emoce, které významně přispívají k naší duševní pohodě. Jak lze obojí uplatňovat v každodenním vysokoškoláků? Studenti mohou posilovat svou duševní pohodu plánováním a vykonáváním dobrých skutků.

## **Budování smyslu**

Jako budování smyslu doporučují studie<sup>77</sup> písemnou aktivitu zaměřenou na vizualizaci našeho života naplněného smyslem a životním posláním, protože smysluplnost života přispívá k naší duševní pohodě. Výzkumy doporučují vysokoškolákům sepsat si na papír svou životní vizi a popřemýšlet, jak by k jejímu naplnění mohla dopomoci jejich vysokoškolská odborná příprava. Cvičení studentům pomůže nejen nalézt pocit smysluplnosti, ale také odkrýt smysl studia a podpořit duševní pohodu.

## **Budování úspěchu**

Věda doporučuje<sup>68</sup> soustavně hledat nové možnosti, jak aktivně využívat naše silné stránky. Vědomé využívání našich silných stránek nám pomáhá dosahovat cílů, které jsme si stanovili

a posilovat tím naši duševní pohodu. Výzkumy doporučují studentům studovat své vlastní silné stránky a pravidelné zamýšlení se nad tím, jak mohou jejich přednosti využít při studiu. Studenti mohou přemýšlet, jak využívat svých schopností a dovedností tak, aby ve škole dosahovali cílů, které si stanoví a posilovali tím tak opět svou duševní pohodu.

## **Budování fyzického zdraví**

Pro podporu celkového zdraví studentů je doporučováno<sup>68</sup> dodržovat zásady správného stravování, které podporuje nejen naše tělesné zdraví, ale také posiluje naši duševní pohodu. Studentům se doporučuje přemýšlet více nad tím, co jedí, například co svačí mezi výukou. Stravovat se kvalitně a vyváženě rozhodně stojí za posílení celkového zdraví a našeho mentálního well-beingu.

## **Budování zdravého prostředí**

V současnosti byly prokázány pozitivní účinky užívání si drobných každodenních chvil radosti na posílení naší duševní pohody. Jak toto ale můžeme uplatnit v životním stylu vysokoškolských studentů a nejlépe to ještě spojit s podporou zdravého životního prostředí? Při vytváření zdravého prostředí je doporučováno vysokoškolským studentům procvičovat svou všímavost. Studentům se také doporučuje zastavit se vždy, když se věnují nějaké příjemné činnosti, při které pocítí, že je kolem nich zdravé prostředí nebo v momentě, kdy si uvědomí, že zdravé prostředí pomáhají utvářet (např. když si student zajde sníst oběd ven na slunce nebo když si jde po výuce zaběhat na čerstvý vzduch či když se rozhodne třídít odpad, který produkuje).

## **Budování růstového nastavení mysli**

Výzkumy<sup>69</sup> navrhují procvičovat sebesoucít, který nás vede k pozitivnímu způsobu myšlení, který významně posiluje naše mentální zdraví. Pokud se stane, že student neuspěje nebo mu to ve škole nejde podle plánu, je důležité, aby projevil sám sobě trochu soucitu.

## **Budování finančního zabezpečení**

Studie<sup>68</sup> navrhují věnovat pozornost dobrým věcem a událostem, které se v našem životě dějí a tím posilovat svou duševní pohodu. Jak toto ale můžeme uplatnit v životním stylu vysokoškolských studentů a ideálně při tom zároveň zlepšit své finanční zabezpečení? Studentům se doporučuje vytvořit si seznam dobrých věcí, které jim obohacují jejich studentský život a které mohou zároveň zlepšit jejich ekonomické zabezpečení (například uvařit si večeři ze surovin, které jsou doma; cvičit doma zadarmo podle on-line jógových lekcí; půjčovat si knihy v knihovně, namísto jejich kupování aj.). Je dobré reflektovat seznam věcí či aktivit, které si studenti sepsali a udělat z některých součástí jejich běžného života.

## Závěr

Psychologie se jako obor tradičně zaměřovala zejména na to, aby ulevila lidskému trápení. Zbavit někoho utrpení ovšem není totéž, jako když je nám umožněno vzkvétat. Dovednosti, které nám pomáhají vzkvétat se ale obvykle liší od dovedností, které pomáhají zmírňovat utrpení. Odstranění obtěžujících podmínek není to samé jako vytváření stimulujících podmínek, díky nimž stojí za to žít. Zařazování prezentovaných aktivit do každodenního života vysokoškolských studentů v distanční výuce vytváří prostor pro edukaci ke zdraví a psychické pohodě, stejně jako aktivní vzdělávání v oblasti podpory well-beingu vysokoškolských studentů. Další důležitá témata, jako kde hledat pomoc v případě nouze, jak se vyrovnávat se stresem či inspirace a odkazy na české i zahraniční zdroje k předkládané problematice mohou být nalezeny na zmiňovaném rozcestníku [www.rdvs.cz](http://www.rdvs.cz).

Lidské přednosti, dokonalost a rozkvět jsou stejně opravdové, jako je opravdové lidské utrpení. Dnes více, nežli kdy jindy je důležité systematicky podporovat vysokoškolské studenty v rozvoji toho nejlepšího, co v nich je tak, aby mohli prožívat v průběhu studií smysluplný život. V závěru můžeme citovat výzkumníka Eda Dienera: „Psychologické vzkvétání znamená vyšší životní spokojenost a pocit, že život má smysl. Pocit, že se podílíme na zajímavých činnostech a že dosahujeme důležitých cílů. Stav, kdy prožíváme kladné emoce a spiritualitu spojující nás lidi s věcmi, které nás přesahují“.

## Poděkování

Ráda bych srdečně poděkovala drahému kolegovi Stewart I. Donaldsonovi, Ph.D. za to, že mi byl ochotný při tvorbě materiálů poskytnout cenný intelektuální vhled do předkládané problematiky. Děkuji také váženému kolegovi Bc. Yaroslavu Artemovi za pomoc s designem publikovaných obrázků a kolegovi Petru Savickému, který jménem Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze pomohl s rešerší odborné literatury.

## Literatura

1. Quezada, R. L., Talbot, C. & Quezada-Parker, K. B. (2020). From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Program's Response to COVID-19, *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 472-483, DOI:10.1080/02607476.2020.1801330.
2. Amirkhan, J. H., Bowers, G. K. & Logan, C. (2020). Applying stress theory to higher education: lessons from a study of first-year students. *Studies in Higher Education*. Routledge, 2020, roč. 45, č. 11, s. 2231-2244. DOI:10.1080/03075079.2019.1601692.
3. Garvis, B. S., Sappa, V. & Switzerland (2020): Palgrave Macmillan, xxvii, 351 pages.
4. Amponsah, K. D. (2020). Stressors and coping strategies: The case of teacher education students at University of Ghana. *Cogent Education*. Cogent OA, roč. 7, č. 1, s. 1-17.
5. Baloran, E. T. (2020). Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma*. Routledge, roč. 25, č. 8, s. 635-642. DOI:10.1080/15325024.2020.1769300.
6. Arribathi, A. H. (2021) et al. An Analysis of Student Learning Anxiety During the COVID-

- 19 Pandemic: A Study in Higher Education. *The Journal of Continuing Higher Education*. Routledge, roč. 0, č. 0, s. 1–14. DOI:10.1080/07377363.2020.1847971.
7. Biber, D. D., Melton, B. & Czech, D. (2020). The impact of COVID-19 on college anxiety, optimism, gratitude, and course satisfaction. *Journal of American College Health*. Taylor & Francis, roč. 0, č. 0, s. 1–6. DOI:10.1080/07448481.2020.1842424.
  8. Bolumole, M. (2020). Student life in the age of COVID-19. *Higher Education Research & Development*. Routledge, roč. 39, č. 7, s. 1357–1361. DOI:10.1080/07294360.2020.1825345.
  9. Cahapay, M. B. (2020). Stranded College Students amid Corona Virus Disease 2019 Pandemic: An Existential Phenomenology. *Journal of Loss and Trauma*. Routledge, roč. 25, č. 6–7, s. 598–604. DOI:10.1080/15325024.2020.1770955.
  10. Cleofas, J. V. (2020). Life Interruptions, Learnings and Hopes among Filipino College Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma*. Routledge, roč. 0, č. 0, s. 1–9. DOI:10.1080/15325024.2020.1846443.
  11. Kibbey, M. M., Federenko, E. J. & Farris, J. G. (2021). Anxiety, depression, and health anxiety in undergraduate students living in initial US outbreak “hotspot” during COVID-19 pandemic. *Cognitive Behaviour Therapy*. Routledge, roč. 0, č. 0, s. 1–13. DOI:10.1080/16506073.2020.1853805.
  12. Liu, C. H. et al. (2020). Priorities for addressing the impact of the COVID-19 pandemic on college student mental health. *Journal of American College Health*. Taylor & Francis, roč. 0, č. 0, s. 1–3. DOI:10.1080/07448481.2020.1803882.
  13. Mohlman, J., Watson, L. M., & Basch, C. H. (2021). The COVID-19 Inventory: Measuring anxiety related to illness pandemic across college males and females. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. Taylor & Francis, roč. 49, č. 2, s. 163–178. DOI:10.1080/10852352.2021.1908204.
  14. Pan, H. (2020). A Glimpse of University Students’ Family Life Amidst the COVID-19 Virus. *Journal of Loss and Trauma*. Routledge, roč. 25, č. 6–7, s. 594–597. DOI:10.1080/15325024.2020.1750194.
  15. Pascoe, M. C., Hetrick, S. E. & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*. Routledge, roč. 25, č. 1, s. 104–112. DOI:10.1080/02673843.2019.1596823.
  16. Richardson, C. M., E., Trusty, W. T. & George, K. A. (2020). Trainee wellness: self-critical perfectionism, self-compassion, depression, and burnout among doctoral trainees in psychology. *Counselling Psychology Quarterly*. Routledge, roč. 33, č. 2, s. 187–198. DOI:10.1080/09515070.2018.1509839.
  17. Scotta, A. V., Cortez, M. V. a Miranda, A., R. Insomnia is associated with worry, cognitive avoidance and low academic engagement in Argentinian university students during the COVID-19 social isolation. *Psychology, Health & Medicine*. Taylor & Francis, 2020, roč. 0, č. 0, s. 1–16. DOI:10.1080/13548506.2020.1869796.
  18. Adedoyin, A. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. Routledge, roč. 0, č. 0, s. 1–13. DOI:10.1080/10494820.2020.1813180.
  19. Bryson, J. R. & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*. Routledge, 2020, roč. 44, č. 4, s. 608–623. DOI:10.1080/03098265.2020.1807478.



20. Carrillo, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*. Routledge, roč. 43, č. 4, s. 466–487. DOI:10.1080/02619768.2020.1821184.
21. Donista, S. & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*. Routledge, roč. 46, č. 4, s. 586–595. DOI:10.1080/02607476.2020.1799708.
22. Firat, T. & Cusatis, R. (2020). Online Learning Readiness. *American Journal of Distance Education*. Routledge, roč. 34, č. 3, s. 180–193. DOI:10.1080/08923647.2020.1726167.
23. Joosten et al., (2020). Online Learning Readiness. *American Journal of Distance Education*. Routledge, roč. 34, č. 3, s. 180–193. DOI:10.1080/08923647.2020.1726167.
24. Lee, K. et al. (2021). Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared. *Distance Education*. Routledge, roč. 42, č. 1, s. 164–172. DOI:10.1080/01587919.2020.1869529.
25. Majumdar, P., Biswas, A. & Sahu, S. (2020). COVID-19 pandemic and lockdown: cause of sleep disruption, depression, somatic pain, and increased screen exposure of office workers and students of India. *Chronobiology International*. Taylor & Francis, roč. 37, č. 8, s. 1191–1200. DOI:10.1080/07420528.2020.1786107.
26. Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*. Routledge, roč. 41, č. 3, s. 492–505. DOI:10.1080/13523260.2020.1761749.
27. Sangster, A., Stoner, G. & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*. Routledge, roč. 29, č. 5, s. 431–562. DOI:10.1080/09639284.2020.1808487.
28. David S. Rosenthal Center for Wellness and Health Promotion at Harvard University Health Services (2021). *Your wellbeing*. [7/10/2021; on-line] available at: <https://wellness.huhs.harvard.edu/your-wellbeing>
29. Kelly-Ann, A. & Kern, P. (2020). *Boosting school belonging: practical strategies to help adolescents feel like they belong at school*. Abingdon, Oxon; New York, NY : Routledge Taylor & Francis Group, [2020].
30. Rossen, E. (2020). *Supporting and educating traumatized students: a guide for school-based professionals*, edited by Eric Rossen. New York, NY: Oxford University Press, [2020].
31. Batchelor, R. et al. (2020). Student perspectives on mental health support and services in the UK. *Journal of Further and Higher Education*. Routledge, 2020, roč. 44, č. 4, s. 483–497. DOI:10.1080/0309877X.2019.1579896.
32. Cage, E. et al. (2020). Barriers to accessing support for mental health issues at university. *Studies in Higher Education*. Routledge, 2020, roč. 45, č. 8, s. 1637–1649. DOI:10.1080/03075079.2018.1544237.
33. Lazarevis, B. & Bentz, D. (2021). Student Perception of Stress in Online and Face-to-Face Learning: The Exploration of Stress Determinants. *American Journal of Distance Education*. Routledge, 2021, roč. 35, č. 1, s. 2–15. DOI:10.1080/08923647.2020.1748491.
34. Luciano, F. et al. (2020) COVID-19 lockdown: Physical activity, sedentary behaviour and sleep in Italian medicine students. *European Journal of Sport Science*. Routledge, roč. 0, č. 0, s. 1–10. DOI:10.1080/17461391.2020.1842910.
35. Ramlo, S. (2021). COVID-19 Response: Student Views about Emergency Remote Instruction. *College Teaching*. Routledge, 2021, roč. 0, č. 0, s. 1–9. DOI:10.1080/87567555.2021.1887071.



36. Salimi, N. et al. (2021). College Students Mental Health Challenges: Concerns and Considerations in the COVID-19 Pandemic. *Journal of College Student Psychotherapy*. Routledge, roč. 0, č. 0, s. 1–13. DOI:10.1080/87568225.2021.1890298.
37. Shin, M. & Hickey, K. (2020). Needs a little TLC: examining college students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19. *Journal of Further and Higher Education*. Routledge, roč. 0, č. 0, s. 1–14. DOI:10.1080/0309877X.2020.1847261.
38. Singh, K. & Bandyopandhyay, S. (2021). Enhancing college student's well-being: The psycho-spiritual well-being intervention. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. Routledge, roč. 0, č. 0, s. 1–22. DOI:10.1080/10911359.2020.1823294.
39. Wey, C. Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? *Distance Education*. Routledge, roč. 41, č. 1, s. 48–69. DOI:10.1080/01587919.2020.1724768.
40. Yusuf, J. E., Saitgalina, M. & Chapman, D. W. (2020). Work-life balance and well-being of graduate students. *Journal of Public Affairs Education*. Routledge, 2020, roč. 26, č. 4, s. 458–483. DOI:10.1080/15236803.2020.1771990.
41. Dekker, I., De Jong, E. M., Schippers, M. C, De Bruijn-Smolders, M., Alexiou, A., Giesbers, B. (2020). Optimizing Students' Mental Health and Academic Performance: AI-Enhanced Life Crafting. *Front Psychol.* Jun 3; 11:1063. DOI:10.3389/fpsyg.2020.01063. PMID: 32581935; PMCID: PMC7286028.
42. Hunt, J., and Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *J. Adolesc. Health* 46, 3–10. DOI:10.1016/j.jadohealth.2009.08.008.
43. Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., et al. (2018). WHO world mental health surveys international college student project: prevalence and distribution of mental disorders. *J. Abnorm. Psychol.* 127, 623–638. DOI:10.1037/abn0000362.
44. Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., et al. (2018). Mental health problems in college freshmen: prevalence and academic functioning. *J. Affect. Disord.* 225, 97–103. DOI: 10.1016/j.jad.2017. 07.044.
45. Choi, A. (2018). Emotional Well-Being of Children and Adolescents: Recent Trends and Relevant Factors. (No. 169). Paris: OECD Publishing, DOI:10.1787/ 41576fb2-en.
46. Kessler, R. C., Foster, C. L., Saunders, W. B., & Stang, P. E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders. I: Educational attainment. *Am. J. Psychiatry* 152, 1026–1032. DOI:10.1176/ajp.152.7.1026.
47. Hartley, M. T. (2010). Increasing resilience: strategies for reducing dropout rates for college students with psychiatric disabilities. *Am. J. Psychiatr. Rehabil.* 13, 295–315. DOI:10.1080/15487768.2010.523372.
48. Mortier, P., Demyttenaere, K., Auerbach, R. P., Green, J. G., Kessler, R. C., Kiekens, G., et al. (2015). The impact of lifetime suicidality on academic performance in college freshmen. *J. Affect. Disord.* 186, 254–260. DOI:10.1016/j.jad.2015.07.030.
49. De Luca, S. M., Franklin, C., Yueqi, Y., Johnson, S., & Brownson, C. (2016). The relationship between suicide ideation, behavioral health, and college academic performance. *Commun. Ment. Health J.* 52, 534–540. DOI:10.1007/s10597-0169987-4.
50. Godmen, H. (2013). *Your well-being: more than just a state of mind*. Harvard Medical School. Harvard Health Publishing. [7/10/2021; on-line] available at: <https://www.health.harvard.edu/blog/your-well-being-more-than-just-a-state-of-mind-201303065957>.

51. David S. Rosenthal Center for Wellness and Health Promotion at Harvard University Health Services (2021). *Your wellbeing*. [7/10/2021; on-line] available at: <https://wellness.huhs.harvard.edu/your-wellbeing>.
52. World Health Organization: *Mental health: strengthening our response*. Cited [7/27/2021, last update 3/30/2018]. Available at: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
53. Amirkan, et al., (2020). Applying stress theory to higher education: lessons from a study of first-year students. *Studies in Higher Education*. Routledge, roč. 45, č. 11, s. 2231-2244. DOI:10.1080/03075079.2019.1601692.
54. Hunt, J., and Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *J. Adolesc. Health* 46, 3-10. DOI:10.1016/j.jadohealth.2009.08.008.
55. Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., et al. (2018). WHO world mental health surveys international college student project: prevalence and distribution of mental disorders. *J. Abnorm. Psychol.* 127, 623-638. DOI:10.1037/abn0000362.
56. Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., et al. (2018). Mental health problems in college freshmen: prevalence and academic functioning. *J. Affect. Disord.* 225, 97-103. DOI:10.1016/j.jad.2017.07.044.
57. De Girolamo, et al., (2012). Age of onset of mental disorders and use of mental health services: needs, opportunities and obstacles. *Epidemiol. Psychiatr. Sci.* 21, 47-57. DOI:10.1017/S2045796011000746.
58. Ibrahim, et al., (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *J. Psychiatr. Res.* 47, 391-400. DOI:10.1016/j.jpsychires.2012.11.015.
59. Centre for Education Statistics and Evaluation (2015). *Student Wellbeing*. Sydney, NSW: NSW Department of Education and Communities.
60. Cant, S. (2018). Hysteresis, social congestion and debt: towards a sociology of mental health disorders in undergraduates. *Soc. Theor. Health* 16, 311-325. DOI:10.1057/s41285-017-0057-y.
61. Saddler, et al., (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: relationships with depression in university students. *Psychol. Rep.* 73, 863-871. DOI:10.2466/pr0.1993.73.3.863.
62. Van Eerde, et al., (2018). Overcoming procrastination? A metaanalysis of intervention studies. *Educ. Res. Rev.* 25, 73-85. DOI:10.1016/j.edurev.2018.09.002.
63. Kessler, et al., (1995). Social consequences of psychiatric disorders. I: Educational attainment. *Am. J. Psychiatry* 152, 1026-1032. DOI:10.1176/ajp.152.7.1026.
64. Steel, et al., (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Pers. Individ. Differ.* 30, 95-106. DOI:10.1016/S01918869(00)00013-.
65. Hartley, M. T. (2010). Increasing resilience: strategies for reducing dropout rates for college students with psychiatric disabilities. *Am. J. Psychiatr. Rehabil.* 13, 295-315. DOI:10.1080/15487768.2010.523372.
66. Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Pers. Individ. Differ.* 82, 26-33. DOI:10.1016/j.paid.2015.02.038.
67. Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., et al. (2018). Mental health problems in college freshmen: prevalence and academic functioning. *J. Affect. Disord.* 225, 97-103. DOI:10.1016/j.jad.2017.07.044.

68. Dekker I, De Jong EM, Schippers MC, De Bruijn-Smolters M, Alexiou A, Giesbers B. Optimizing Students' Mental Health and Academic Performance: AI-Enhanced Life Crafting. *Front Psychol.* 2020 Jun 3; 11:1063. DOI:10.3389/fpsyg.2020.01063. PMID: 32581935; PMCID: PMC7286028.
69. Kahneman, D. (1999). "Objective happiness," in *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology*, eds D. Kahneman, E. Diener, and N. Schwarz (New York, NY: Russell Sage Foundation).
70. Ryff, C. D., and Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *J. Happiness Stud.* 9, 13–39. DOI:10.1007/s10902-006-9019-0.
71. Huppert, F. A., Baylis, N., Keverne, B., Ryff, C. D., Singer, B. H., and Love, G. D. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Philos. Trans. R. Soc. B Biol. Sci.* 359, 1383–1394. DOI:10.1098/rstb.2004.152.
72. Anic, P., and Tonicic, M. (2013). Orientations to happiness, subjective well-being and life goals. *Psihologijsketelema* 22, 135–153. DOI:10.1177/0146167215573211.
73. Baumel, A., Muench, F., Edan, S., and Kane, J. M. (2019). Objective user engagement with mental health apps: systematic search and panel-based usage analysis. *J. Med. Intern. Res.* 21: e14567. DOI:10.2196/14567.
74. Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *J. Pers. Soc. Psychol.* 64:678. DOI:10.1037/0022-3514.64.4.678.
75. Compton, W. C., Smith, M. L., Cornish, K. A., and Qualls, D. L. (1996). Factor structure of mental health measures. *J. Pers. Soc. Psychol.* 71, 406. DOI:10.1037/0022-3514.71.2.406.
76. Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 141–166. DOI:10.1146/annurev.psych.52.1.141.
77. Drozd, F., Mork, L., Nielsen, B., Raeder, S., & Bjørkli, C. A. (2014). Better days—A randomized controlled trial of an internet-based positive psychology intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 9(5), 377–388.
78. Ivtzan, I., Young, T., Martman, J., Jeffrey, A., Lomas, T., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J. (2016). Integrating mindfulness into positive psychology: A randomised controlled trial of an online positive mindfulness program. *Mindfulness*, 7(6), 1396–1407. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0581-1>.
79. Feicht, T., Wittmann, M., Jose, G., Mock, A., von Hirschhausen, E., & Esch, T. (2013). Evaluation of a seven-week web-based happiness training to improve psychological well-being, reduce stress, and enhance mindfulness and flourishing: A randomized controlled occupational health study. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/676953>.
80. Schotanus-Dijkstra, M., Drossaert, C. H., Pieterse, M. E., Boon, B., Walburg, J. A., & Bohlmeijer, E. T. (2017). An early intervention to promote well-being and flourishing and reduce anxiety and depression: A randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 9, 15–24. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2017.04.002>.

**PhDr. Jana Kočí, Ph.D.**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra pedagogiky, Magdalény Rettigové 4,  
110 00 Praha 1  
[jana.koci@pedf.cuni.cz](mailto:jana.koci@pedf.cuni.cz)

# Ohlédnutí za osobními zkušenostmi a pocity z pracovní povinnosti

## Looking Back at Personal Experiences and Feelings from Mandatory Work

*Kateřina BrzÁková Beksová, Lenka NÁdvornÍková*

**Abstrakt:** Příspěvek prezentuje postoje a emoce studentek bakalářského studijního programu speciální pedagogika Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, které vyplynuly ze zkušeností s pracovní povinností při první vlně koronavirové pandemie. Zpětně reflektuje ochotu pomáhat a uvádí do souvislostí rozhodnutí k okamžitému zodpovědnému jednání s emoční inteligencí i s pocity vyvolanými zátěží. Poukazuje nejen na morální pohnutky k pomáhání, ale také na ambivalenci výchozího deficitu praktických zkušeností v sociálních službách a příležitost k osobnímu růstu či rozšíření profesních kompetencí. Interpretuje názory studentek na hodnotové změny vyvolané krizovou situací. Výzkumné sdělení mj. tkví v definování ojediněle vzniklé subpopulace studujících v pracovní povinnosti, které s odstupem času vnímáme jako studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Příspěvek konstatuje nově vzniklou potřebu bezprostředního poskytování vysokoškolského poradenství a precedentně pak také kontinuální či následnou možnost supervizní či psychotherapeutické protekce v akademickém prostředí.

**Klíčová slova:** emoční inteligence, krizová situace, pracovní povinnost, smysluplné pomáhání, formování profesních kompetencí

**Abstract:** The contribution presents the attitudes and emotions of students of the Bachelor's study programme of Special Education Faculty of Science, Humanities and Education of the Technical University of Liberec, which resulted from the experience with mandatory work during the first wave of the coronavirus pandemic. It reflects in retrospect the willingness to help and puts into context the decision to act responsibly immediately with emotional intelligence as well as feelings caused by burden. It points not only to the moral motives for helping, but also to the ambivalence of the initial deficit of practical experience in social services and the opportunity for personal growth or expansion of professional competencies. It interprets the opinions of students on value changes caused by crisis. The research note consists, among other things, in defining the uniquely created subpopulation of students in mandatory work, whom we perceive with hindsight as students with special educational needs. The paper states the newly created need for immediate provision of university counselling and, as a precedent, also the continuous or subsequent possibility of supervision or psychotherapeutic protection in the academic environment.

**Keywords:** emotional intelligence, crisis situation, mandatory work, meaningful help, shaping professional competences

## Úvod

Koronavirová krize si pro nás připravila mnoho nových výzev, zkušeností, povinností, práv, omezení, ale i setkání s novými instituty. Jedním z nich byla právě i pracovní povinnost

(dále jen „PP“), které se v našem článku věnujeme. Tento institut byl sice právním řádem již v minulosti upraven (z roku 2000), ale v praxi jsme se s ním téměř nesetkali. Vláda vyhlásila PP ve zdravotnických zařízeních a v zařízeních sociálních služeb určitým okruhům studentů středních, vysokých a vyšších odborných škol. Jak reflektovaly tuto zkušenost studentky<sup>31</sup> bakalářského studijního programu speciální pedagogiky (dále jen „SPPG“) na FP TUL je představeno níže v článku.

## Pracovní povinnost jako výzva a závazek

Stejně jako jinde v ČR se i některé studentky SPPG na FP TUL na jaře 2020 rozhodly přijmout výzvu krajského úřadu k okamžitému nástupu na PP. Mnohé z nich neměly žádnou představu o rozsahu, ani dosahu dosud bezprecedentního občanského závazku. „*Opatření, která měla zmírnit a zpomalit šíření koronavirové infekce, velmi citelně ovlivnila život ve všech sférách společnosti*“ (Bendová & Horáčková, 2021, s. 211); ovlivnila i prezenční vysokoškolské studium pomáhajících. Teprve s odstupem času se ukázaly závažné okolnosti, které komplikovaly souběh studia s PP. Důsledky systémových chyb, nesouladu univerzitního řádu s potřebami studujících v PP či absence okamžité poradensko-terapeutické podpory vyústila ve zneklidňující evidenci nedostatečné protekce povolanych.

## Postoj k povinnosti a ochota pomáhat

Osobní i profesní zodpovědnost predikuje motiv vlastní způsobilosti k naplnění cíle v krizové situaci. Tato způsobilost se projevuje jako pohnutka vedoucí k sebeuplatnění. Být platný, uplatnit se v pomáhání je podle Heluse (2007) vyšší stupeň autoregulace, nadstavba sebeutváření. Křivohlavý (2015) upozorňuje na to, že motivace je ovlivněna hodnotami, přičemž právě zvažování hodnoty cílů je poměrně složitá psychická aktivita. Filosof Peregrin (2018) dává do souvislosti životní cíle s interpretací vlastních rozhodnutí a činů. Hledání smyslu se pak může v případě nenadálého nastoupení PP vyložit jako transformace něčeho neznámého v něco navýsost ušlechtilého a po poznání významu dokonce dlouhodobě smysluplného. Přesně tak se jeví interpretace důvodů k altruistickým postojům studentek v PP. Totiž, že ochota pomáhat vzniká na základě vědomé empatie, když člověk potřebuje porozumět člověku. Smysluplnost naplňuje podstatu kategorie humanitárního normativu – lidského, účelného, komplexně plánovaného, v souvislosti s PP zároveň institucionalizovaného a zodpovědného jednání.

Helus (2007, s.128–129) popisuje motiv prostřednictvím sebeuplatnění vycházejícího ze čtyř vědomých oblastí, které jedince formují: *osobní, přesvědčivá zkušenost se zvládnutím úkolů, dosahováním vytyčených cílů (kompetence), ...zástupná zkušenost s kompetencí druhých, ...ubezpečování jedince významnými (referenčními) osobami jeho okolí, že je v jeho silách úkol zvládnout ... podporné facilitující prostředí, ...prožívání vlastní kondice (well being).*

---

<sup>31</sup> V textu je používán výhradně pojem studentky, neboť ve všech třech ročnících denního studia bakalářského studijního programu speciální pedagogika je jen jeden student (3. ročník) a ten se PP neúčastnil. Respondentkami výzkumu byly pouze studentky.

Tato sociální zodpovědnost se u studentek ukázala v pokorném přijetí výzvy k PP bez ohledu na možné (nežádoucí, ohrožující) důsledky v osobní (či studijní) dimenzi. Předvídání a zvažování správnosti (efektivity) volby v konfrontaci s načasováním, okolnostmi či aktuálními pocity pečující osoby významně ovlivňuje sebedůvěru, radostné prožívání profesního uspokojení i napojení na osobní růst. Také záleží na způsobu a postojích, s jakými byla role pomáhajícího (v PP) přijata; zda ochotně a dobrovolně nebo zdráhavě a nedobrovolně (srov. Křivohlavý, 2015; Leblanc, 2021).

## Post krizová bilance pocitů a kvalita života

Porozumění svým pocitům a schopnost jejich racionální reflexe vede k posílení důležité kompetence, k emoční inteligenci. Možnost měnit svůj život prostřednictvím nových výzev a zkušeností se ukazují jako predispozice k emocionálně-kognitivnímu rozvoji. Wilding (2010, s. 11) používá pro takovou změnu termín *kognitivní restrukturalizace*. Považuje ji za možnou cestu k úpravě vzorců chování, k získávání nových dovedností a hodnot. Pracovník, resp. student v PP potřebuje pro pečovatelskou práci porozumět potížím, potřebám, ale i systému. Měl by umět reagovat na přání klienta, a to i za předpokladu, že takové chování považuje za problémové. Hauke (2014) vidí problémové chování potřebných (toho času institucionalizovaných dětí, seniorů) za *sociální konstrukci*, kterou pracovník hodnotí a interpretuje prostřednictvím vlastní emocionální reflexe. Aby ji zvládl, musí nad problémovou situací převzít kontrolu, být flexibilní a hledat východiska k efektivnímu zvládnutí zátěže. Vágnerová (2014, s. 51–56) podobnou strategii zvládání vnímá jako protektivní (ve smyslu získání odolnosti, která zahrnuje i „*schopnost využít všech pozitivních podnětů, které se nabízejí, především schopnost udržet sociální kontakty a přijmout nabízenou pomoc*“ a dokázat o problémech komunikovat). Ventilace (supervize) vlastních zkušeností, a to jak pozitivních, tak i traumatizujících, je v krizové situaci žádoucí z hlediska prevence osobní citové deprivace, profesní frustrace nebo i následného vyhoření.

Naopak zážitek (potvrzení) úspěšného pomáhání a výsledný pocit uspokojení vlastním reálným já zvyšuje zaujetí, jež vede k optimismu. Optimismus má totiž nesporný vliv na kvalitu života, ale i na životní perspektivu vzhledem k budoucnosti, na odvahu být spravedlivý, na altruismus či na rozumné zacházení se sebou a s druhými.

Výkon studentů ovlivňuje prostředí a kvalita života (Spurná & Nosková, 2022), která je v období studia přímo či nepřímou závislá na školském systému a koreluje s kvalitou studentského života. Ten byl ovšem v období pandemie zásadně determinován okolnostmi, které zpravidla omezovaly možnost sociální interakce studujících. Naše studentky byly navíc (v souvislosti s výkonem PP) vystaveny stresující, krizové situaci, která je učinila zodpovědnými za cizí životy a nadto je mnohdy oddělila od rodin a přátel. Dalo by se říct, že kvalita jejich života byla snížena minimálně nedostatkem volného času a sociálním omezením. Na druhé straně dostaly příležitost prakticky skrze zkušenost zážitku vlastní důležitosti, zodpovědnosti, a tím také sebeúcty, prožít podstatné atributy kvality života.

Kvalita života je mj. na kognitivní úrovni obecně vnímaná jako *schopnost kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů. Emocionální oblast souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace* (Partnerství pro vzdělá-



vání, 2030+). Vzdělávací nepohoda z důvodu stresu a přetížení může nakonec defacto vyvolat životní pohodu paradoxně právě prostřednictvím formování nových empiricky ukotvených kompetencí k pomáhání.

## Vliv osobní zkušenosti na kompetence k pomáhání

„Když se dokážeme povznést nad jednotlivé události a pozorovat je s odstupem, začneme sami sebe a dosavadní životní lekce vnímat úplně jinak, než z pohledu bezprostředního okamžiku“ (Leblanc, 2021, s. 139). Být emočně stabilní, sociálně adaptovaný, inteligentní je základem sebejistoty. Sebevědomý člověk je zpravidla otevřený novým zkušenostem. Sebeuvědomění prostřednictvím účinného pomáhání v krizi pak může dokonce rozvíjet žádoucí pocity štěstí. Pozitivní, uspokojivé pocity následně vedou k sebestpotvrzení, k uznání sebe sama jako užitečného. Vědomí vlastní prospěšnosti skrze pomoc potřebným, (resp. lidem odkázaným na pomoc profesionálů) zvyšuje úroveň vnímání vlastní důležitosti, což sekundárně může ovlivňovat oprávněné pocity úspěšnosti. Prožívání úspěchu pak zpětně posiluje cílevědomost směrem k dalšímu pomáhání.

Některé negativní zkušenosti z praxe (resp. PP) mohou paralyzovat, ale i naopak formovat motivaci k profesnímu růstu. Křivohlavý (2015, s. 4–55) řadí (taktéž v rámci pozitivní psychologie) právě „*touhu poznávat, kladení si cílů i sebekontrolu*“ mezi základní kognitivní oblasti. V rovině emocionální jsou to např. *vrcholné prožitky, nadějně zvládnutí emocionálních problémů, houževnatost a kladné sebeoceňování*. Na úrovni sociální pak mj. jmenuje *soucítění, sociální blízkost, vděčnost, ale i morální motivaci*. Za speciální způsoby zvládnutí životních problémů a distresů považuje i *připomínání si kladných okamžiků*. V tomto smyslu za rozhodující zkušenost, kterou v rámci povinnosti pomáhat studentky získaly, lze považovat také bezprostřední setkání se smrtí. Obecně tato skutečnost má tendenci vyvolat úvahy nad vlastní konečností, nad životními postoji, a to včetně postojů k sobě samému. Prostřednictvím podobných zážitků získáváme motivaci k sebestopěči, k péči o vlastní životní štěstí. Halmo (2014, s. 39–41) považuje starost o sebe sama za komplex osobní existence ve vztažnosti k vlastní ohraničenosti, a tudíž k potenciální potřebnosti být v budoucnu závislý na druhých. Zároveň je sebestopěči míněno záměrné jednání vůči sobě i vůči ostatním,  *které odhaluje hodnotový systém, pochopení situace a vyjevuje tím také svůj životní plán*. Studentky, které se po maturitě rozhodly studovat v prezenční formě studia a zaměstnání dosud považovaly pouze za doplňující zdroj financí, nikoli jako povinnost, se najednou ocitly před něčím novým – kumulací rolí. Aniž by vystoupily z role studentek, přijaly roli pracující v PP, roli pečujícího profesionála. Mnohé z nich se díky svému zodpovědnému rozhodnutí ocitly, prakticky ze dne na den, v krizi.

### 1.4 Vliv krizové situace na studium

V rámci první vlny koronavirové krize vydalo Ministerstvo zdravotnictví ČR dne 12. března 2020 na základě jednání vlády usnesení, kterým „*vyhlašuje pro území České republiky z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu koronaviru (označovaného jako SARS-CoV-2) nouzový stav. Tímto usnesením se změnil režim výuky na vysokých školách, kde byla zakázána osobní přítomnost studentů na hromadných formách výuky. Tento stav trval na vysokých školách bez přerušení do 17. května 2020*“ (Bendová & Horáčková, 2020, s. 211).

Krize je závažný moment obratu situace směrem k její neočekávatelnosti a k osobnímu ohrožení (Honzák & 2018). Situace neprodlené konfrontace dospívajících se silným tlakem

na výkon a emoční ukotvení mohla vyvolat dlouhodobější krizové situace, ale i akutní dílčí traumata. Integrace duševního traumatu skrze zážitek pandemie v pobytových zařízeních sociální péče do současného života vyžaduje zvládnutí celé traumatizující události. Böhleber (2010) prezentuje traumatický koncept propojování vlivů vnějších událostí s jejich specifickými následky, které se dlouhodobě propisují do vnitřní duševní reality. Souvislosti mezi původními událostmi a vzpomínkami na PP jsou pravděpodobně komplexní, přičemž centrální zážitky bývají v paměti velmi intenzivně uchované, avšak detaily (okolnosti) nemusí mít zcela přesnou observační hodnotu. Úroveň naslouchání a následného porozumění traumatizovaným lidem je závislá na stupni psychické reprezentace a mentálních obsahů. V tomto ohledu byla nabídka sdílení<sup>32</sup> a následná pobídka k retrospektivě prostřednictvím polostrukturovaného dialogu určitou možností autovizní práce s (nejen) traumatizujícími zkušenostmi. Ukázalo se, že studentky si uvědomují nenahraditelnost reálného prostředí školy. Na druhou stranu přiznávají, že je jim příjemné nevystupovat ze své *komfortní zóny*, a také to, že v tomto ohledu neprožívají předpokládaný stres (Bendová & Horáčková, 2021). Takže nová situace na jedné straně zapříčinila frustraci ze ztráty studijního sociálního kontextu, ale na straně druhé bylo možné studovat z domova a tím si kompenzovat nesaturovanou potřebu intimity a fyzického pohodlí.

Oproti nezralým (neurotickým či psychotickým) způsobům reagování na zátěž považujeme za zralé takové reakce, které vnímáme jako *zdravé obrany*, resp. které nám pomáhají zátěžové situace zvládat. Krom dalších jimi mohou být právě nadhled nebo i „*altruistické chování* či *zaměření na přípravu řešení problému na základě jeho předvídání*“. Výsledkem těchto zvládacích reakcí (které jsou determinovány osobnostně i situačně a jedinec si je uvědomuje, ovládá je vůlí) je promyšlené chování (Paulík, 2017, sp. 117). Za problematickou je možné vnímat i situaci nespravedlnosti, kdy do PP evidentně nastoupily jen některé, krajským úřadem oslovené, studentky, které již dopředu na dotaz studijního oddělení fakulty odpověděly, že by byly ochotny okamžitě nastoupit na PP. Některé studentky na tento dotaz vůbec nereflektovaly, čímž se neobjevila jejich jména na seznamu, který měl krajský úřad k dispozici. Nicméně i z těchto „dobrovolnic“ krajský úřad oslovil jen některé, na což mohlo být nahlíženo jako na křivdu a bezpráví. Za krizi lze následně považovat i konflikt hodnot. I když právě hodnoty, které dávají životu smysl, motivovaly studentky k PP především. Konflikt osobních hodnot a hodnot prostředí, ve kterém byla PP realizována, mohl působit jako stresor (Stock, 2010, s. 38–40). Stres při plnění PP v kombinaci se studijními povinnostmi byl ještě umocněný dosud neznámou koronavirovou sociální situací, která kumulativně znemožňovala uspokojování dalších důležitých potřeb dospívajících.

---

<sup>32</sup> Pedagogové z KSS FP TUL chtěli své studentky v PP podpořit, projevit jim úctu a souzáležitost. Byla jim zprostředkována nabídka možnosti individuálních konzultací. Později byla pro účely organizovaného i spontánního sdílení zřízena v e-learningovém prostředí MOODLE skupina (kurz), v níž bylo možné diskutovat o zkušenostech, studijních, profesních i osobních problémech či potřebách, které vznikly důsledkem PP. Tato podpora byla také nabídnuta studentům-dobrovolníkům, a též studentům kombinované formy studia. Vyučující nabízeli pravidelné „podpurné skupiny“, případně individuální rozhovory (Nádvorníková & Brzáková Beksová, v tisku).



# Názory a pocity studentek na vlastní PP v průběhu koronavirové pandemie

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 se šesti studentkami bakalářského studia SPPG v období od března do prosince 2020 s cílem zjistit, jak jimi byla vnímána nastalá situace PP, jak na ni reagovaly a jaké problémy se v souvislosti s PP objevily. „*Předvýzkum poukázal na problémy, které vycházely z emočního, profesního, ale i studijního diskomfortu*“, a stal se podkladem pro zde prezentovaný výzkum, který je zaměřen na zpracování osobních zkušeností (Nádvorníková & Brzáková Beksová, v tisku).

## Cíl a metodika výzkumného šetření

Cílem šetření bylo zjistit názory a pocity studentek SPPG na FP TUL na vlastní PP v průběhu koronavirové pandemie. V souvislosti s tím byly stanoveny 4 výzkumné otázky:

- Jaký postoj zaujaly studentky k povolání k PP?
- Jaké pocity prožívaly studentky v souvislosti s realizací PP?
- Jaké zkušenosti z PP formovaly profesní kompetence?
- Jaký vliv měla PP na jejich souběžné prezenční studium?

Výzkumný vzorek tvořilo 8 studentek 2. a 3. ročníku prezenční formy studia SPPG, které byly s odstupem času několika měsíců ochotné sdílet své zkušenosti. Sběr dat probíhal pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů v průběhu června až září 2021. Jednotlivé rozhovory trvaly 40–50 minut. Doslovné přepisy nahrávek on-line schůzek přes Google Meet byly podrobeny analýze metodou otevřeného a tematického kódování. Následně byly kódy kategorizovány na základě komparace výpovědí. Z hlediska kvalitativního analytického šetření byla data podrobena graduální obsahové analýze částí, které úzce souvisely s výzkumným záměrem. Z důvodu velkého objemu dat byla využita pouze část související s výše popsanými fenomény. Na základě kvalitativního rozboru vzniklo 5 kategorií – viz Tabulka 1.

Tabulka 1. Přehled kategorií a kódování

KATEGORIE	KÓDY
1. Vstupní předpoklady (vybavenost) a prvotní emoce	Kvalifikace a dosavadní praktické zkušenosti Očkování, proškolení BOZP Motivace k PP Očekávání a první dojmy
2. Vnímání pocitů v průběhu PP	Dostupnost informací k PP Odhodlání, radost, strach, obavy, nejistota Ne/ovlivnitelnost situace Traumatizující okolnosti

3. Formování profesních kompetencí	Profesní angažovanost Odbornost a spolupráce Posílené schopnosti a vlastnosti Vzniklé dovednosti
4. Smysluplnost PP	Cenné zkušenosti Pocity důležitosti a saturace Humanita a láska Osobní hodnotový profit
5. Sociální a studijní statut	Rodinné zázemí Plnění studijních povinností Profesní opora Možnost sdílení

Zdroj: vlastní šetření

## Výsledky výzkumného šetření

Analýzou, konceptualizací, syntézou a následnou selekcí vznikly dílčí (podpůrné) a klíčové (stěžejní) kategorie (Švaříček, 2014). Za klíčovou považujeme kategorii Formování profesních kompetencí, která se prostřednictvím kódů (Profesní angažovanost, Odbornost a spolupráce, Posílené vlastnosti, Vzniklé dovednosti) stala nosnou výzkumnou interakcí. Vzhledem k požadovanému rozsahu článku a výše uvedenému, se budeme níže zabývat podrobněji touto kategorií, u zbývajících čtyř uvedeme pouze stručné vyhodnocení.

### Formování profesních kompetencí

Zkušenost s PP byla přínosná pro utváření dovedností, které respondentky považují za využitelné v budoucí praxi. Poznaly fungování nového prostředí, do kterého by se zřejmě dobrovolně nedostaly. Za nejcennější mj. zpětně považují trénink komunikace a zvládání zátěže v krizi: *„Bylo pro mě strašně těžký si to nebrat k srdci, když mi pak druhý den řekli, že zemřela. V tu chvíli si pamatuju, že jsem si v duchu řekla: to nic, musíš pracovat dál pro ty ostatní. Ale pak jsem přišla domů a začala jsem strašně brečet. Fakt jsem celý odpoledne brečela, že mi umřela ta babička, ke které jsem chodila dva týdny.“* (R7). Uvědomují si také, že byly třeba poslední, kdo mohl mluvit s umírajícími: *„Určitě jsem ráda, že jsem si tam mohla povídat s těmi lidmi, poznat je a nějakým způsobem komunikovat s touhle cílovou skupinou... jsem za to ráda; na druhou stranu mi bylo líto, že jsem si jeden den povídala s pánem a pak jsem tam přijela a už umřel. A nebyl tam.“* (R4).

#### a) Profesní angažovanost

Studující v PP shodně uvedly, že po celou dobu toužily uplatnit svoje nejlepší předpoklady k péči, aktivovaly veškeré teoretické znalosti a praktické dovednosti. Měly motivaci setrvat v PP až do konce. *„Já jsem hrozně ráda, že mi to vlastně dalo takovou obrovskou zkušenost; že zas mám něco jakoby z jiného oboru prostě v sobě.“* (R6). Byly ochotné k rychlému zácvičku a snažily se o pochopení priorit. Střet osobního nasazení s realitou ale mnohdy komplikovala epidemická opatření, např. v komunikaci s klienty: *„Takže jsme měli na každého 10 minut..., což pro nás bylo něco hrozného. Když jsme tam museli přijít, opravdu zeptat se jich a teď oni si chtěli povídat, protože byli měsíc zavření v jednom pokoji. Nesměli se navštěvovat. Takže pro nás bylo těch 10 minut strašně málo.“* (R7).

## b) Odbornost a spolupráce

Z výzkumu vyplynulo, že pro hodnocení úrovně vlastní odbornosti studentek byly mj. důležité také přítomné profesní vzory, které individuálně specificky mohly ovlivnit vztah k povolání. *„To bude asi možná to, co bych nechtěla zažít znova. Že v tuhle dobu, kdy by měl personál stát při sobě a pomáhat co nejvíc těm seniorům, kteří to potřebovali, tak personál akorát zbrojil proti sobě.“* (R7). Považovaly-li respondentky své nové kolegy/ně za odborníky, cítily ke svému povolání větší inspiraci: *„Tak mě podporovaly dvě kolegyně, co mi pomohly, těm bych poděkovala.“* (R1). Příznivé klima a spolupracující zázemí vedly k větší motivaci a ochotě účinně pomáhat. *„A poté i vrchní sestra, ta v podstatě vždycky, když jsem za ní došla s tím, že mě nějaká pečovatelka poprosila, zda bych došla třeba umýt klienta, tak jsem řekla, že nevím, jak přesně, jako jaký je postup. Tak, ač měla svůj práce dost, tak mi to aspoň nějak řekla a šla tam se mnou.“* (R2). Pro někoho byla důležitá třeba i možnost práce v tandemu se zkušenější studentkou, kamarádkou. Za neodbornost byla shodně považována nízká úroveň prevence, nedostatečná hygiena a pak také nešetrné zacházení s klienty: *„Bylo to i těžký, protože kolikrát se mi nelíbilo, jak se tam k těm klientům chovali. Že to nebylo jen o té povolávací povinnosti, ale i o fungování toho zařízení. Tak to bylo hodně smutný.“* (R3).

## c) Posílené schopnosti a vlastnosti

Pomáhající studentky uvedly, že u nich došlo k posílení schopností improvizovat a účinně komunikovat: *„A docela jsem pak byla na sebe pyšná, že jsem dokázala adekvátně reagovat v určitých momentech, to vnímám jako svůj největší osobní rozvoj.“* (R2). Nutnost rychlé adaptace na krizový režim a odpovědnost za druhé vedly ke zlepšení schopností plánování času, organizace práce, studia, spánku, ale i efektivní dopravy do zaměstnání: *„Naši mi půjčovali auto, protože kdybych musela jezdit autobusem, tak to by se nedalo. Buď bych tam byla o hodně dřív, anebo bych to zase časově nestihala.“* (R5).

## d) Vzniklé dovednosti

Jedna z respondentek popisovala situaci, ve které byla okolnostmi nucena k přímé péči, již neměla v popisu práce. Musela přebalit inkontinentního imobilního klienta, s čímž neměla dosud zkušenosti. Rozpaky kompenzovala snahou něco nového se naučit, získat zkušenosti a víze, že se profesně „nějak posune“ (R8). Zároveň uvedla, že si neumí představit, kdyby se k rozhodnutí (překročit svoje kompetence) neodhodlala a klient by v tu chvíli nemohl službu nárokovat. Jiná pečující osoba nebyla v dosahu: *„Ale byla jsem tak špatná z přístupu té pracovnice, že jsem se chtěla sbalit a odejít. Nakonec jsem tam zůstala. A potom jsem za to byla vděčná, že jsem se to naučila, protože o pár dní později nás dali právě na to patro, kde jsme přebalovali s tou mojí kolegyní, plus ještě nám dali k dispozici jednoho vojáka, který prý nebude přebalovat, bude ty lidi jen držet. A s některými jsme to zvládly, s některými jsme prostě už musely jít pro někoho dalšího na pomoc. Protože jsme nevěděly, jak ty lidi polohovat. Protože jsme vždycky byly na oddělení se zvláštním režimem, s těmi nejtěžšími případy. Pokaždé. A tam vlastně ty lidi měli třeba nulovou samostatnost.“* (R8).

## 2.3.2 Dílčí vyhodnocení stanovených kategorií

V této části článku budou stručně prezentována zjištění vyplývající z provedených rozhovorů dle definovaných kategorií (Tabulka 1).

Ze zjištění v kategorii **Vstupní předpoklady (vybavenost) a prvotní emoce** vyplynulo, že pro povolání k PP byl rozhodující aktuálně studovaný vzdělávací program, nikoliv výchozí

(středoškolská) kvalifikace. Studentky do té doby (až na jednu, absolventku SŠ – sociální činnost) neměly žádnou zkušenost s cílovou skupinou, u níž PP probíhala (Domovy pro seniory). Zajímavé zjištění spatřujeme i v tom, že u studentek nikdo nezjišťoval jejich proočkovanosť proti hepatitidě B, i když PP probíhala v prostředí se zvýšeným rizikem pro vznik tohoto onemocnění.

V kategorii **Vnímání pocitů v průběhu PP** bylo zjištěno, že prožívání studentek bylo do jisté míry ovlivněno rychlou kumulací životních změn ve společnosti. Expanze infekce vedla k hektickým vládním nařízením, postupné sociální izolaci obyvatel, uzavření škol a záhy k nařízením PP. Rychlý souběh okolností neposkytoval čas na rozvahu, vyžadoval okamžité reakce. Na začátku se u některých studentek objevila euforie nad možností vykonat něco dobrého. Transformace dosavadní organizace času ve prospěch povinnosti se zpočátku jevila jako náročná, později však u většiny respondentek došlo k normalizaci a efektivní adaptaci.

V předposlední kategorii **Smysluplnost PP** bylo zjištěno, že studentky dávaly pracovní povinnosti metafory jako: hezké gesto, solidarita, správné a jednoznačné rozhodnutí (určení) pro pomáhající obory. Shodly se, že to bylo potřeba, být s těmi lidmi, komunikovat, podporovat je, když nikdo jiný nemohl.

Poslední sledovaná kategorie se věnovala **sociálnímu a studijnímu statutu**. Pro 7 z 8 respondentek byla velkou oporou rodina. Zde se mísily pocity jistoty s pocity osamění, izolace a v jednom případě dokonce i s pocitem sociální vykořeněnosti. V oblasti studia bylo pro studentky problematické to, že vyučující mnohdy nevěděli, kdo je v PP, někteří z nich tuto skutečnost nezohlednili. Jiní třeba přednášky nahrávali, aby si je bylo možné pustit kdykoli. Studijní povinnosti si kvůli PP odložily jen některé respondentky, jedna naopak popisovala přípravu do školy jako relaxaci, při které bylo možné se posadit s čajem k počítači a myslet na „normální věci“, na studium. V této kategorii byla zjišťována ještě možnost sdílení, kdy respondentkám byla k dispozici rodina, partneři, pracovní kolektiv, někteří vyučující nebo na FP TUL nově vzniklá podpůrná skupina. Nikdo z respondentek však nejmenoval studijní kolektiv, nikdo se neobracel na studentky, které v PP nebyly.

## Diskuse

S přijetím výzvy k PP je bezesporu spojená vysoká úroveň zodpovědnosti, volních vlastností, empatie a ochoty pomáhat. Ukázalo se, že míra vyčerpání a frustrace je přímo úměrná angažovanosti a sebekázní pomáhajících. Poctivost a ochota, které se na počátku jevíly jako motivující, se na konci transformovaly do vyčerpání a strachu z právní represe (ve formě pokuty). Výzkum u studentek v PP odhalil specifické charakterové atributy, kterými by bylo možné definovat profil dospívajících „dobrovolníků“. Již samotná volba oboru vysokoškolské profesní přípravy predikovala motivaci okamžitě reagovat na morální výzvu. Následně si za svým rozhodnutím stát, obětovat se pro společenské dobro a v pomáhání setrvat i za cenu osobního či ekonomického diskomfortu. Spolu s Peregrinem (2018) konstatujeme, že smysluplnost interpretace postojů k PP spočívá v participaci na tom, co dává smysl, co je součástí humánních plánů směrem k budoucnosti; tedy konkrétních projektů, které jsou podepřeny lidskou schopností vytvářet, udržovat a dodržovat pravidla. Pátrání po apriorních jistotách humánnosti jako projevu respektu k důstojnosti a kvalitě života lidí, jejichž životní pozice byla koronavirovou pandemií zásadně ohrožena, se zakládá na imperativu totálního

příklonu k člověku. A v případě realizace PP navíc za cenu vlastního ohrožení, insaturace osobních potřeb či potřeb vlastní rodiny. Nezamítat a neopustit znamená být vedle člověka, všimnout si jeho osamělosti, zajímat se o něj a potěšit ho, jak nejlépe to je možné (Brzáková Beksová, 2013).

## Závěr

Domníváme se, že za obětavost a setrvalost péče je správné studentkám opakovaně vyjadřovat úctu a vděk. Etická hodnota jejich jednání může v budoucnu navíc posloužit jako příklad dobré praxe, kterou hodláme po čase využít pro předmět Reflexe odborné praxe, a to jak v oborech sociální práce, tak i ve speciální pedagogice. Z výzkumu vyplynulo, že skutečnosti, které se v průběhu realizace PP jeví jako traumatizující, lze s odstupem času interpretovat jako nosnou profesní zkušenost, na kterou se navázaly situace, jejichž zvládnutí determinovalo dílčí profesní schopnosti a dovednosti. Na osobnostní úrovni pak došlo k posílení frustrační tolerance. Z hlediska dlouhodobé predikce však nelze opomenout riziko vzniku posttraumatické stresové ataky nebo syndromu vyhoření. Proto byly Katedrou sociálních studií a speciální pedagogiky FP TUL všichni pomáhající v PP či dobrovolníci informováni o možnosti podpory konkrétními vyučujícími a za stejným účelem byl zřízen e-learningový kurz pro možnost sdílení a skupinové podpory.

## Literatura

- Anon (2021). *Wellbeing. Partnerství pro vzdělávání 2030+*. Dostupné z: [https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/05/Wellbeing\\_Rozsirena\\_definice\\_brezen\\_2021\\_A4-3.pdf](https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/05/Wellbeing_Rozsirena_definice_brezen_2021_A4-3.pdf).
- Bendová, A., & Horáčková, M. (2021). Názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe v první vlně koronavirové pandemie. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11(3), 209–224.
- Böhleber, W. (2010). Ako môžeme duševne integrovať traumatickú realitu? Psychoanalytická teória a vzťah medzi vonkajšou a vnútornou realitou. *Revue psychoanalytická psychoterapie: časopis České společnosti pro psychoanalytickou psychoterapii*, 1999, 6–16.
- Brzáková Beksová, K. (2013). *Geriatrická problematika v pastorální péči: [postulát křesťanské etiky v péči o seniory]*. Praha: Karolinum.
- Halmo, R. (2014). *Sebepéče v ošetrovateľskej praxi*. Praha: Grada.
- Hauke, M. (2014). *Zvládání problémových situací se seniory: nejen v pečovatelských službách*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Honzák, R. (2018). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření* (3rd ed.). Praha: Vyšehrad.
- Křivohlavý, J. (2015). *Pozitivní psychologie. Radost, naděje, odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí* (3rd ed.). Praha: Portál.
- Leblanc, L. (2021). *Sebepéče pro pečující: průvodce vědomou péčí*. Praha: Alferia.
- Nádvořníková, L., & Brzáková Beksová, K. (in press). Prvotní reflexe pracovní povinnosti u studentek pomáhajících profesí. In: Smutková, L. (ed., in press) *Hradecké dny sociální*

práce 2021: Politické, ekonomické, sociální a technologické výzvy pro sociální práci. *Sborník odborných textů z konference XVIII. Hradecké dny sociální práce*. Hradec Králové 23. září 2021.

Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.

Peregrin, J. (2018). Interpretace z pohledu filosofa: co to hledáme, když hledáme smysl. *Revue psychoanalytická psychoterapie: časopis České společnosti pro psychoanalytickou psychoterapii*, 1999-, 8-17.

Spurná, M., & Nosková, A. (2022). *Well-being a kultura školy*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html>.

Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.

Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

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

Wilding, Ch. (2010). *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada.

#### **ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.**

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci, katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, Studentská 1402/2, 461 17, Liberec 1  
[katerina.brzakova.beksova@tul.cz](mailto:katerina.brzakova.beksova@tul.cz)

#### **Mgr. Lenka Nádvořníková, Ph.D.**

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci, katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, Studentská 1402/2, 461 17, Liberec 1  
[lenka.nadvornikova@tul.cz](mailto:lenka.nadvornikova@tul.cz)

# Zkušenosti z vš poradenství v době koronavirové pandemie

## Experience of university counselling in coronavirus pandemic

*Dagmar Schneidrová, Tereza Kopřivová Herotová*

**Abstrakt:** V úvodu našeho příspěvku zmiňujeme výsledky studií, které sledovaly dopad omezení spojených s koronavirovou pandemií na studium a duševní zdraví vysokoškolských studentů. Dále představujeme své zkušenosti z výuky a poradenské praxe, které probíhaly v době koronavirové pandemie převážně online. Porovnáváme návštěvnost a charakter problémů, se kterými studenti přicházeli do poradny v době před pandemií a během pandemie. Představujeme poradenské přístupy založené na principech podpory zdraví, kognitivně behaviorální terapie a tvarové (Gestalt) terapie, které dlouhodobě uplatňujeme ve Studentské poradně 3. LF UK při řešení studijních a osobních problémů, zvládání stresu, podpoře zdravého životního stylu, osobního rozvoje a odvykání kouření a užívání tabáku. Zmiňujeme rovněž své pedagogické aktivity a spolupráci se studijním oddělením a Centrem pro závislé na tabáku ve FNKV, které si kladou za cíl seznámit studenty s poradenskými službami na fakultě, motivovat je k návštěvě poradny v případě potřeby a tím přispět k prevenci studijního selhání a k podpoře duševního zdraví a pohody studentů.

**Klíčová slova:** koronavirová pandemie, VŠ studenti, distanční výuka, distanční poradenství, prevence studijního selhání, podpora duševního zdraví a pohody

**Abstract:** The findings of studies on the impact of coronavirus pandemic restrictions on study and mental health of university students open our contribution. Afterwards, we present our experience with distant teaching and counselling during the coronavirus pandemic. Demand for counselling and the nature of problems before and during pandemic are compared. We present counselling strategies based on the principles of health promotion, cognitive behavioural therapy and Gestalt therapy applied in solving study and personal problems, managing stress and supporting healthy lifestyle, quitting smoking or tobacco use. We also mention our educational activities and collaboration with the Study Division and the Centre for Treatment of Tobacco Dependence in the Královské Vinohrady Teaching Hospital. The aim of those activities is to spread the information on counselling services among students, motivate them to use those services when needed and thus contribute to the prevention of academic failure and promotion of mental health and well-being in students.

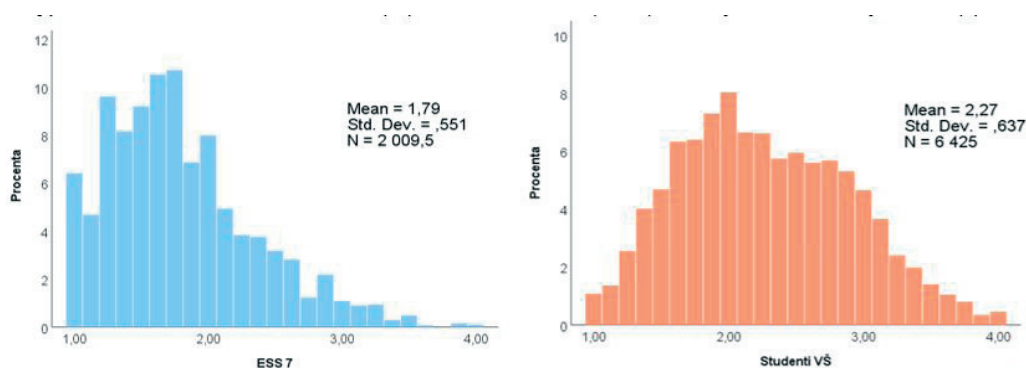
**Key words:** coronavirus pandemic, university students, distance teaching, distance counselling, prevention of academic failure, promotion of mental health and well-being



# Úvod

Koronavirová pandemie a s ní spojená protiepidemická opatření významně ovlivnila život na vysokých školách a duševní zdraví studentů. „Nejistota spojená s vývojem pandemie, nedostatek informací vzhledem k omezenému provozu škol a absence sociálních kontaktů zvýšily riziko výskytu depresí (3x), úzkostí (2x) i sebevražd (3x) mezi mladými lidmi ve věku 18–25 let“ (Bláha, 2022, s. 11).

Výzkumníci ze Sociologického ústavu AV ČR ve spolupráci s Fakultou sociálních věd UK (Klusáček, Kudrnáčová, & Soukup, 2020) sledovali dopad pandemie na studium a duševní zdraví vysokoškolských studentů v rámci mezinárodní výzkumné iniciativy *Antwerp University COVID-19 International Student Well-Being Study (C19 ISWS)* ve spolupráci s 27 zeměmi. Sběr dat probíhal online v první vlně koronavirové pandemie v dubnu a květnu 2020 a v Česku do něj byli zapojeni studenti 7 univerzit (ČZU, MU, UHK, UK, UPOL, UTB a VŠE), celkem bylo získáno 6497 dotazníků. Ukázalo se, že studenti měli v období na konci dubna a začátku května roku 2020 v průměru větší sklon k depresivitě než celá populace v roce 2014. *Vysoké hodnoty osamělosti vykazovalo 37,5% studentů.* V grafu č. 1 je vyobrazen součtový index osmi položek škály depresivity (pocit smutku, frustrace, úzkosti, izolace, ...). Autoři výzkumu srovnali dostupná data české obecné populace z Evropského sociálního výzkumu (ESS 7, 2014) s daty sebranými v první vlně pandemie, týkající se VŠ studentů, ve výše zmíněné studii (C19 ISWS, 2020).



Graf č. 1: Histogramy součtového indexu škály depresivity CES-D 8 (1 = malý sklon k depresivitě, 4 = velký sklon k depresivitě)

Zdroj: ESS 7, 2014, Česká republika, váženo / Zdroj: C19 ISWS, 2020

## Dopady distanční výuky

V březnu 2020 byla z důvodu protiepidemických opatření na vysokých školách nahrazena prezenční výuka výukou distanční. Distanční výuka byla náročnou situací pro všechny zúčastněné. Pokyny k její realizaci nastavovaly jednotlivé vysoké školy s tím, že umožňovaly volbu mezi doporučenými platformami. Zatímco v prvním semestru (letní semestr akademického roku 2019/2020) panovaly určité disproporce v zajištění i v kvalitě distanční výuky, o zimním

semestru 2020/2021 se již dá hovořit jako o období s dobrým zajištěním distanční výuky (Wildová, 2021, cit. podle Kucharská, 2021, s. 22).

Při zavádění distanční výuky na 3. LF UK byli učitelé stručně instruováni o používání doporučených platforem pro výuku bakalářského studia (meet.lf3.cuni.cz) a magisterského studia (MS Teams) a vybaveni instruktážním videem a odkazy na další vzdělávací webináře. Učitelé čelili různým technickým obtížím, ale díky průběžné a obětavé asistenci pracovníků výpočetního střediska a s pomocí metodických pokynů a vzdělávacích webinářů poskytovaných rektorátem UK ([www.karlovkaonline.cz](http://www.karlovkaonline.cz)) si sami postupně rozvíjeli své kompetence pro učení na dálku.

Studenti dostali pokyny k protiepidemickým opatřením a distanční výuce prostřednictvím hromadných emailů ze studijního oddělení a do příslušných platforem vstupovali ze svého elektronického rozvrhu. V tom pak po proběhlé distanční výuce zůstávaly záznamy, které mohli posléze využít i studenti, kteří se nemohli zúčastnit výuky kvůli svému dobrovolnému anebo vyžádanému zapojení do testování a praxe v nemocnicích nebo sociálních zařízeních.

Na Univerzitě Karlově proběhla dvě celouniverzitní šetření zaměřená na sledování efektivitu distanční výuky – jedno po prvním semestru distanční výuky (letní semestr akademického roku 2019/2020), druhé po druhém semestru (zimní semestr akademického roku 2020/2021). Spokojenost s distanční výukou po prvním semestru byla uváděna mezi 58 až 68 %, po druhém semestru již u 82 % dotázaných. Podle šetření přinesla distanční výuka následující pozitiva:

- vyšší účast studentů na online přednáškách v porovnání s prezenční výukou,
- rychlé zavedení nových forem vzdělávání, které se jindy zavádějí dlouho,
- zvýšení kompetencí vyučujících i studentů ve využívání nových technologií ve vzdělávání.

V následujícím přehledu jsou uvedeny četnosti odpovědí studentů i učitelů na otázku:

### ***Co vám během studia na dálku působilo největší problémy?***

#### ***STUDENTI***

*73 % mnoho času u počítače*

*66 % chybějící osobní interakce s vyučujícími a studenty*

*61 % celková náročnost situace*

*53 % praktickou výuku nelze nahradit výukou virtuální*

*49 % sebedisciplína, motivace, time management*

#### ***VYUČUJÍCÍ***

*87 % chybějící interakce se studenty a kolegy*

*62 % praktická výuka se online výukou nahradit nedá anebo jen velmi limitovaně*

*56 % nedostatečná zpětná vazba a komunikace ze strany studentů*

*52 % příliš mnoho času u počítače*

*45 % pasivita, neaktivita studentů*

(Wildová, 2021, cit. podle Kucharská, 2021, s.31–32)

S výše uvedenými problémy se můžeme zcela ztotožnit z pozice učitelů a z pozice VŠ poradců potvrdit, že podobné obtíže uváděli studenti, kterým jsme poskytovaly online poradenství.

Výsledky výzkumu Sociologického ústavu AV ČR ve spolupráci s Fakultou sociálních věd UK ukázaly, že studenti trávili prezenční výukou před pandemií průměrně 14 hodin týdně. Těchto 14 hodin se následně přesunulo do online výuky (nárůst během pandemie o 4,5 hodin týdně) a ve větší míře do osobního studia (nárůst o 7,8 hodin týdně). Pokud se nemožnost prezenční výuky kompenzovala prudkým nárůstem osobního studia, projevila se tato skutečnost na pocíťované studijní zátěži a míře stresu, který studenti v jarním semestru zažívali (52 % dotázaných). Pokud byl výpadek prezenční výuky kompenzován ve větší míře online výukou než osobním studiem nebo online výukou a osobním studiem ve stejné míře, bylo zatížení a stres studentů signifikantně nižší. Během nouzového stavu se značná část studentů přestěhovala z různých jiných forem bydlení k rodičům, zejména z kolejí (84 %) nebo společných pronájmů (49 %) (Klusáček, Kudrnáčová, & Soukup, 2020).

## 2. Distanční poradenství během pandemie

Po zavedení distanční výuky a omezení vstupu na fakultu z důvodu protiepidemických opatření jsme začaly poskytovat online poradenství prostřednictvím fakultní platformy meet.lf3.cuni.cz. Tato změna byla oznámena na fakultních stránkách Studentské poradny 3. LF UK (<https://www.lf3.cuni.cz/3LF-308.html>). Student, který telefonicky nebo emailem požádal o poradenskou službu, obdržel emailem instrukci k připojení s přidělením individuálního hesla.

Poradenství na dálku umožnilo pokračovat v poradenském procesu se stávajícími klienty poradny a nabídnout poradenskou podporu v náročném období pandemie také dalším studentům. Tabulka 1 porovnává návštěvnost poradny v době před pandemií (leden-červen 2019, červenec-srpen 2019) a v době pandemie (leden-červen 2020, červenec-srpen 2020 a leden-červen 2021, červenec-srpen 2021). Tabulka uvádí počty studentů/počty hodin (45 min.), kterým bylo poskytnuto studijní poradenství a psychická podpora (DS) a poradenství zaměřené na užívání tabáku a jiné závislosti (TK). Rovněž je uveden počet zahraničních studentů (AJ) a studentů, kterým byla doporučena návštěva psychiatra z důvodu závažnějších psychických projevů (nejčastěji úzkostné, depresivní stavy). V prvním roce pandemie (2020) došlo k poklesu poptávky po poradenských službách. Zájem stoupl až v druhém roce pandemie (2021) a projevil se především v nárůstu počtu hodin, které studenti čerpali.

Tabulka 1. Návštěvnost poradny 3. LF UK před pandemií a během pandemie

	I-VI 2019	I-VI 2020	I-VI 2021
DS	36 stud / 156 h	28 stud / 117 h ↓	35 stud. / 175 h ↑
TK	5 stud / 21 h	2 stud / 4 h ↓	6 stud / 37 h ↑
(6 AJ, 8 psychiatr)		(8 AJ, 1psychiatr)	(13 AJ, 12 psychiatr) ↑
	VII-XII 2019	VII-XII 2020	VII-XII 2021
DS	30 stud / 93 h	17 stud / 73 h ↓	25 stud / 116 h ↑
TK	5 stud / 23 h	6 stud / 27 h	7 stud / 26 h
(9 AJ, 4 psychiatr)		(6 AJ, 4 psychiatr)	(6 AJ, 1 psychiatr)

## Důvody k vyhledání pomoci v poradně 3. LF UK během pandemie

Nejčastějšími důvody vyhledání pomoci v poradně před pandemií byly studijní problémy spojené s adaptací na nový způsob studia a života na vysoké škole u studentů prvních ročníků, obtíže se zvládnutím zátěže spojené s přípravou a skládáním velkých integrovaných zkoušek, problémy se sociální úzkostí a začleněním, potíže se sebevědomím a stavy vyhoření u studentů posledních ročníků.

Po zavedení distanční výuky se studenti do poradny hlásili s následujícími problémy – výrazná ztráta motivace ke studiu zdůvodněná nedostatečným kontaktem s učiteli a spolužáky; neschopnost zorganizovat si čas na studium, odkládání účasti na online výuce při možnosti využití záznamů; stres spojený s nutností skloubit distanční výuku, samostudium a práci v nemocnici; nepravidelný režim samostudia, spánku, stravování, nedostatek pohybu a sportovních aktivit; úzkostné a depresivní projevy spojené se sociální izolací. Duševní nepohoda vedla některé studenty k nadužívání tabáku nebo alkoholu a někteří studenti uváděli nadměrný čas strávený v online prostoru na úkor studia a odpočinku. Studenti medicíny a zdravotnických oborů, kteří se z kolejí a pronájmů vrátili k rodině a zároveň vykonávali praxi v nemocnici, trpěli obavami z nákazy starších členů rodiny. Objevily se i případy konfliktů mezi studenty zdravotnických oborů, kteří se v rámci své praxe nechali naočkovat a rodinnými příslušníky, kteří odpírali očkování pod vlivem dezinformačních zdrojů.

## Poradenské služby 3. LF UK

Studentská poradna na naší fakultě funguje od 80. let 20. století, kdy psychologové a pedagogové na katedře hygieny dětí, dorostu a psychologie začali poskytovat psychologické a studijní poradenství studentům tehdejší Lékařské fakulty hygienické Univerzity Karlovy. Od 90. let se již na 3. lékařské fakultě UK systematicky rozvíjela poradenská činnost s podporou rozvojových grantů UK a MŠMT a ve spolupráci s poradenským centrem Univerzity Karlovy a poradenskými pracovišti na dalších vysokých školách sdruženými do Asociace vysokoškolských poradců.

Studentská poradna 3. LF UK je součástí univerzitní sítě poraden a je využívána českými i zahraničními studenty 3. LF UK i jiných fakult. V akademickém roce 2020/2021 činil podíl zahraničních klientů poradny 31 %.

Poradna poskytuje bezplatně následující **poradenské služby** založené na principech podpory zdraví, kognitivně behaviorální terapie a tvarové (Gestalt) terapie:

- a) pomoc při adaptaci na nové studijní a životní podmínky;
- b) studijní poradenství, pomoc při řešení studijních problémů, hledání efektivního studijního stylu;
- c) poradenství při zvládnutí stresu včetně podpory zdravého životního stylu;
- d) poradenství zaměřené na řešení osobních a rodinných problémů a osobní růst;
- e) pomoc s odvykáním kouření a užíváním tabáku;
- f) zprostředkování návaznosti na specializované služby podle potřeb studentů (krizová intervence, psychiatrické vyšetření, psychoterapie, farmakologická léčba závislosti na tabáku, sociální a právní poradenství, apod).

Poradna nabízí rovněž webový portál s **Programem antistresové intervence pro studenty VŠ**: <http://poradna.lf3.cuni.cz/uspesnystudent/>. Ten slouží k edukaci studentů a jako screeningový nástroj při vstupním hodnocení problému a potřeb klienta.

Studentům nabízíme krátkodobé poradenství (3–5 setkání) především při řešení studijních otázek a zvládnání stresu a dlouhodobou poradenskou podporu (5 a více setkání podle potřeby studenta) při řešení závažnějších studijních, osobních nebo psychických problémů. V případě potřeby odkazujeme studenty na specializovanou psychiatrickou péči.

Ve své poradenské praxi integrujeme přístupy podpory zdraví, kognitivně behaviorální terapie (KBT) a Gestalt terapie (GT). Systematický a direktivnější přístup využíváme zvláště na začátku poradenského procesu při mapování situace a problému studenta a následném formulování cílů a dohody o spolupráci. V úvodní fázi využíváme také diagnostický a edukační přístup v duchu KBT a odkazujeme studenty na internetový portál zaměřený na prevenci a zvládnání stresu na webových stránkách studentské poradny s cílem zmapovat co nejdříve studijní a životní kontext spojený s prožíváním stresu. Co se týká strategií zvládnání stresu, podle potřeby klienta účelně kombinujeme kognitivní a behaviorální techniky, včetně náviku relaxace a všímavosti. Prostřednictvím poradenského dialogu si klienti mají možnost uvědomit své prožívání, myšlení, chování a potřeby. Uvědomění přináší možnost změny zaběhnutých stereotypů a možnost volby nových způsobů jednání, myšlení a prožívání. Při odhalování zaběhnutých stereotypů v myšlení je možno vést s klientem tzv. sokratovský dialog, tázat se jej na myšlenky, postoje a přesvědčení se záměrem přivést jej k pochopení jejich problematické povahy a podpořit jej ke změně uvažování o sobě a světě kolem. Jako doplněk poradenské práce nabízíme, podle zájmu klienta, k přečtení svépomocné příručky a publikace z knihovny poradny a odkazujeme na další edukační zdroje (např. Nevypust duši).

## Poradna pro odvykání kouření

Součástí Studentské poradny 3. LF UK je od roku 2011 také poradna pro odvykání kouření. Ta je určena nejen zájemcům z řad studentů a zaměstnanců fakulty, ale i celé univerzity. Činnost poradny se zaměřuje zejména na časný záchyt a pomoc studentům, kteří kouří nebo užívají tabákové výrobky prostřednictvím edukace v rámci výuky předmětu hygiena, epidemiologie a preventivní lékařství. Motivovaným studentům, kteří se hlásí do poradny je pak poskytována psychická a behaviorální podpora při odvykání kouření a užívání tabáku a se zvládnáním projevů fyzické a psychické závislosti na nikotinu. Díky spolupráci s Centrem pro léčbu závislosti na tabáku při Klinice pracovního a cestovního lékařství ve Fakultní nemocnici Královské Vinohrady jsme schopni zajistit farmakologickou léčbu pro klienty se středně až velmi silnou závislostí na nikotinu.

Naše dlouhodobé průzkumy mezi studenty 3. LF UK ukázaly, že pravidelných kuřáků je mezi studenty 3. LF významně méně než v běžné populaci. Dle údajů Státního zdravotního ústavu bylo v roce 2021 v České republice celkem 23,1% pravidelných kuřáků tabákových výrobků starších 15 let (Csémy a kol., 2022). Mezi studenty naší fakulty bylo ve stejném období pravidelných kuřáků pouze 6% s tím, že vyšší prevalenci jsme zaznamenali mezi studenty bakalářských oborů (14,4%). V posledních letech poznamenaných koronavirovou pandemií bylo možné mezi našimi studenty pozorovat trend trvalého snižování podílu kuřáků klasických cigaret na úkor užívání jiných produktů (elektronické cigarety, bezdýmý tabák,

zahříváný tabák, nikotinové sáčky) a nárůst incidence nových typů nelátkových závislostí – na smartphonu (nomofobie) a internetu (netolismus).

Služby poradny vyhledávají zejména studenti, kteří jsou nejen velmi motivovaní k léčbě závislosti, ale uvědomují si i etický rozpor mezi svým chováním (kouřením, užíváním tabáku) a hodnotami, které chtějí jako budoucí zdravotničtí profesionálové zastávat a šířit. Proto je úspěšnost naší psycho-socio-behaviorální intervence relativně vysoká. Po jednom roce intervence se úspěšnost pohybuje okolo 70%. Pandemie COVID-19 mírně snížila počet studentů, kteří vyhledali poradenskou pomoc, a to i přes to, že jsme nabízeli on-line konzultace. Vzrostl však počet jednotlivých konzultací i zájem studentů z jiných fakult, který přetrval i během tohoto akademického roku.

## Závěr

Změny ve vedení výuky a poskytování poradenských služeb vynucené koronavirovou pandemií stály všechny zúčastněné mnoho energie a úsilí, které však vyústilo do rychlého zavedení nových výukových možností, jež mohou do budoucna obohatit stávající možnosti, nikoliv však nahradit osobní kontakt mezi učitelem a studentem při prezenční výuce a poradcem a studentem v poradně. Jako velmi potřebné se také ukázalo propojení pedagogických a poradenských aktivit a nutnost spolupráce se studijním oddělením s cílem průběžně seznamovat nové studenty s poradenskými službami na fakultě, motivovat je k návštěvě poradny v případě potřeby a tím přispět k prevenci studijního selhání, včasnému záchytu studentů se speciálními potřebami a k podpoře duševního zdraví studentů.

## Poděkování

Rády bychom vyjádřily velké poděkování a vděčnost pracovníkům Výpočetního střediska 3. LF UK, jmenovitě panu Jaroslavu Valdaufovi a panu Daliboru Krieglerovi za jejich ochotu a trpělivou asistenci při opakovaném řešení urgentních situací při zavádění distanční výuky a distančního poradenství.

## Literatura

Asociace vysokoškolských poradců (2022, 28.6.). Adresář informačních a poradenských pracovišť. Dostupné z: <https://www.asociacevsp.cz/vs-poradny-vf/>.

Bláha, F. (2022). Vysokoškolské poradenství v ČR. Mezi strategií a realitou. Praha: CSVŠ.

Centrum Carolina – UK Point (2022, 28.6.). Poradenské služby. Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z: <https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-16.html>.

Csémy, L., Dvořáková, Z., Fialová, A., Kodl, M., Malý, M., & Skývová, M. (2022). Národní výzkum užívání tabáku a alkoholu v České republice 2021 (NAUTA). Praha: Státní zdravotní ústav.

Klusáček, J., Kudrnáčová, M., & Soukup, P. (2020). *Vysokoškolští studenti během první vlny pandemie koronaviru*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/aktualita/vysokoskolsti-studenti-behem-prvni-vlny-pandemie-koronaviru/>.

Kucharská, A. et al. (2021). Přístupy a doporučení pro distanční výuku u studujících se specifickými potřebami a dalším znevýhodněním. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Praha.

Nevypusť duši (2022, 28.6.). Nebojíme se mluvit o duševním zdraví. Dostupné z: <https://nevypustdusi.cz/>.

Studentská poradna 3. LF UK (2022). Dostupné z: <https://www.lf3.cuni.cz/3LF-308.html>.

Studentská poradna 3. LF UK (2022). Program antistresové intervence pro studenty VŠ. Dostupné z: <http://poradna.lf3.cuni.cz/uspesnystudent/>.

Univerzita Karlova (2022, 28.6.). [www.karlovkaonline.cz](http://www.karlovkaonline.cz). Dostupné z: <https://karlovkaonline.cz/chci-ucit/distancni-vyuka-na-uk/priprava-na-distancni-vyuku-z-pohledu-vyucujicich/>.

**doc. MUDr. Dagmar Schneiderová, CSc.**

3. LF UK, Ústav hygieny, Studentská poradna, Ruská 87, 100 00 Praha 10  
[dagmar.schneiderova@lf3.cuni.cz](mailto:dagmar.schneiderova@lf3.cuni.cz)

**Mgr. Tereza Kopřivová Herotová, Ph.D.**

3. LF UK, Ústav hygieny, Studentská poradna, Ruská 87, 100 00 Praha 10  
[tereza.koprivova@lf3.cuni.cz](mailto:tereza.koprivova@lf3.cuni.cz)



## **Část II: Poradenské služby a specifické skupiny (studentů, vyučujících)**

# Možnosti distanční výuky studentů se zrakovým postižením

## Possibilities of distance learning of students with visual impairment

*Pavλίna Šumníková*

**Abstrakt:** Netradiční forma distančního vzdělávání přinesla na pole speciálně pedagogické praxe dosud nezmapovaný jev, který může rozšířit možnosti podpory studentů se zrakovým postižením. Kvalitativní výzkumné šetření, které proběhlo formou rozhovorů se studenty se zrakovým postižením z různých fakult Univerzity Karlovy, se soustředí na jejich zkušenosti s distanční výukou. Cílem příspěvku je popsat specifika distanční formy výuky u studentů se zrakovým postižením na vysoké škole.

**Klíčová slova:** distanční vzdělávání, zrakové postižení, studium, vysoká škola

**Abstract:** A non-traditional form of distance education has brought a hitherto uncharted phenomenon to the field of special pedagogical practice, which can expand the possibilities of supporting visually impaired students. The qualitative research in the form of interviews with students with visual impairments from various faculties of Charles University, focuses on their experiences with distance learning. The aim of the paper is to describe the specifics of distance learning for visually impaired students at the university.

**Key words:** distance education, visual impairment, study, university

## Úvod

Student se zrakovým postižením, který se hlásí na vysokou školu, by měl mít osvojené dovednosti, které mu umožní v co největší možné míře kompenzovat nedostatky způsobené zrakovým postižením.

V současné době je obecnou minimální dovedností studentů se specifickými potřebami infromatická a technická gramotnost, kterou si osvojují již během základního a středoškolského vzdělání. Ta umožňuje využívání specifických kompenzačních a reedukačních pomůcek a technologií a zajišťuje maximální nezávislost na individuální asistenci (Šumníková & Dobešová, 2022).

Při přijímacím řízení musí takový student dle Opatření rektora č. 23/2017<sup>33</sup> splnit podmínky stanovené Řádem přijímacího řízení UK, případně další podmínky přijímacího řízení vyhlášené pro příslušný studijní program. K jejich prokázání existují Standardy podpory poskytované studentům a uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově.

---

<sup>33</sup> Opatření rektora č. 23/2017 Standardy podpory poskytované studentům a uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově (2017). <https://cuni.cz/UK-8144.html>

Při studiu studenti využívají následující pomůcky:

- notebook nebo počítač s hlasovým výstupem nebo braillovým řádkem, zvětšovací software, větší monitor,
- diktafon,
- odečítač obrazovky,
- konvertor textu do MP3 podoby a převod naskenovaných materiálů do formátu PDF
- a digitální lupy.

V drtivé většině jde o pomůcky osobního charakteru, tj. takové, jejichž užívání není vázáno jen na školu/zaměstnání, ale potřeba využití je pro studenty soustavná. Po konzultaci ve speciálně pedagogickém centru či v některém z jiných specializovaných pracovišť si student již dříve pomůcku vybral a při vstupu na vysokou školu ji vlastní (Wiener, 2010).

Současně ale platí, že pro řadu studentů dostačují ke kompenzaci jejich zrakového postižení nástroje, které jsou dnes k dispozici v aktuálních verzích operačních systémů. Mezi ně řadíme například Lupu ve Windows, VoiceOver v macOS či další dostupné operační systémy. Z pohledu člověka intaktního se distanční výuka pro studenty se zrakovým postižením nemusí jevit příliš velkou komplikací.

## Monitoring na vysokých školách – distanční výuka

Distanční výuka probíhala převážně online formou, a proto bylo třeba volit takové nástroje, které mohl používat i zrakově postižený a jsou přístupné s asistivními technologiemi. Za tímto účelem může student se zrakovým postižením používat počítač se speciálními softwary, notebook či mobilní telefon a tablet s hlasovým výstupem, jak již bylo zmíněno výše.

V příspěvku byla použita metodologie kvalitativního výzkumu formou rozhovorů: výpovědi dvou studentů (M1, M2) a dvou studentek (Z1, Z2) z různých fakult Univerzity Karlovy. Studenti byli osloveni na základě jejich spolupráce s Akademickou poradnou. Studující se zrakovým postižením byli ochotni sdílet své zkušenosti s novými výzvami, které jim online výuka přinesla.

- M1 – student 23 let, nevidomý, vrozená ztráta zraku
- M2 – student 22 let, nevidomý, vrozená ztráta zraku
- Z1 – studentka 24 let, nevidomá, vrozená ztráta zraku
- Z2 – studentka 25 let, nevidomá, získaná ztráta zraku

Oblasti, na které se předkládaný text soustředí, jsou následující: **používané platformy a jejich použití, omezení možnosti kontroly komunikačního prostoru a zážitky nové zkušenosti.**

### Používané nástroje a jejich použití

Studenti se zrakovým postižením se museli rychle naučit pracovat se systémy, které distanční výuku umožňovaly. Patřily mezi ně: Google Meet, Zoom, Microsoft Teams a Skype. Organizace, které zajišťují podporu při seznamování se s informačními technologiemi reagovaly poměrně rychle a na svých stránkách podávaly osobám se zrakovým postižením podrobné

informace, které jim měly umožnit se v dostupných systémech dobře orientovat (srov. portal-pelion.cz).

Prostřednictvím následujících výpovědí se zkusme zamyslet a pochopit, jak ztráta zraku zasahuje nejen do každodenního života a studia, ale jaké se objevily překážky, výzvy či možnosti v době distanční výuky. **Využití jednotlivých platform** je možné sledovat z následujících výpovědí:

„...Já už jsem zvládla asi 5 platform a vše úspěšně. No a v tomto týdnu jsem se naučila sdílet prezentaci přes Zoom. Vyučující byla tak hodná, že mi umožnila zkoušku nanečisto, během které mi radila, ať si tam najedu myši. Když jsem odpověděla, že myš nemám, řekla, ať tedy použiju touchpad.“ Z1 pozn. Studenti se zrakovým postižením se orientují a obsluhují počítač prostřednictvím klávesových zkratk.

Výpověď pokračuje: „...No, naštěstí je má počítačová gramotnost přiměřená, takže jsem si na to přišla sama. Dokonce jsem udělala velký objev, že dnešní odečítače umožňují prezentaci spustit tak, abych ji viděla i já.“ Z1

Na nutnost upozornění, v jaké platformě se bude komunikovat upozorňuje následující výpověď: „Z pozice člověka s těžkým zrakovým postižením je pro mě nesmírně důležité vědět, přes jakou platformu probíhá komunikace, zadávání úkolů atd. Je potřeba, aby tyto platformy byly plně přístupné s hlasovým výstupem (odečítačem obrazovky). Pro většinu studentů s těžkým zrakovým postižením jsou přednášky velmi důležitým zdrojem informací. Vhodné jsou např. (např. ZOOM Meetings, Google Meet). Některé fakulty se v době covidové pandemie (především v počáteční fázi) dostaly k tomu, že vyučující studentům zasílali pouze stránky v učebnicích, které si měli nastudovat. Problém byl v tom, že studenti s těžkým zrakovým postižením nemuseli mít přístup k veškeré literatuře v digitální podobě.“ Z2

Ne všechny platformy jsou dostupné hlasovým výstupem, na což poukazuje následující výpověď: „Jako další velký problém vnímám přístupnost videokonferenčních nástrojů, z nichž některé nejsou příliš dobře ovladatelné s hlasovým výstupem. Obecně pro člověka s těžkým zrakovým postižením je situace složitější, protože nevidí na ostatní účastníky. Může pro něj být složitější přihlašovat se. Komunikaci hodnotím jako složitější než v offline podobě.“ Z2

Počítač pro osobu se zrakovým postižením má software s hlasovým výstupem. Distanční výuka však ještě další hlasový výstup přidává: „Co je však daleko hůře řešitelné je používání počítače či tabletu během hodiny. Problém totiž nastává tehdy, kdy z reproduktoru mluví jak odečítací program, tak učitel. Pokud máme tedy vyplňovat pracovní listy, ke kterým nám zrovna kantoři něco říkají, anebo při procházení prezentace, je velice těžké poslepu vnímat jak učitele, tak hlasový výstup. Naštěstí existují dva způsoby, jak tento problém řešit. Pokud vlastníte braillovský řádek, tak máte v podstatě vyhráno a čtení pomocí hlasového výstupu si můžete deaktivovat.“ Z výše uvedené výpovědi i následného sdělení je zřejmé, že si studenti předávali zkušenosti mezi sebou a hledali možná řešení: „V případě, že braillovský řádek nepoužíváte, pro vás možná bude příjemnější se připojit prostřednictvím jiného zařízení. Pokud se tedy připojíte na hodinu například z iPadu a na MacBooku budete pracovat, nebudou se vám zvuky odečítače obrazovky a mluvení kantořů v hodině tolik míchat dohromady. Osobně si myslím, že právě práce s jinými dokumenty v online hodinách je asi největším problémem.“ M2

Další student vypovídá: „...Výhodou jsou sluchátka s kostním vedením, můžete poslouchat, co vyučující říká a zároveň slyšíte díky sluchátkům odečítač obrazovky. Uši máte volné a sluchátka nikoho neruší.“

## Omezení možnosti kontroly komunikačního prostoru

Dostupnost zapnuté kamery se ukázala pro nevidomé jako velmi stresový faktor: „Na naší škole po nás kantoři vyžadují, abychom měli zapnutou kameru, což by mi samo o sobě nevadilo. Na druhou stranu se mi občas stane, že si třeba úplně nevšimnu nepořádku v pozadí, po ránu si zapomenu upravit účes, a potom záběry z mého pracovního místa nevypadají nikterak pohledně. Ve dnech, kdy chodím do školy prezenčně, se mi nikdy nestává, že bych se neupravil tak, jak potřebuji, domácí prostředí ale občas svádí k určité laxnosti, a na to si zejména zrakově znevýhodnění uživatelé musí při online hodinách dávat pozor dvojnásob.“ M1

„Nejvíce mě stresuje, když si musím zapnout kameru. Kam asi míří, co vyučující vidí?“ Z1  
Tato výpověď je téměř ve shodě s výpovědí další: „Při zkoušce jsme se dlouze s vyučující domlouvaly, co vlastně vidí, zda mám rozsvíceno, že vidí moje prsa...“ Z2

## Zážitky nové zkušenosti

Možná se nám mohou zdát překvapivé následující výpovědi: „...Takže jsem snad poprvé v historii prezentovala jako vidící (když nepočítám předchozí používání prezentace v textové podobě). Jasně, mohla jsem to poslat, ale chtěla jsem prostě zkusit, jestli se to dá naučit. A je to i příjemnější, protože jsem v kontaktu s tím, co vidí ostatní (když mi to někdo posouval, byl to docela adrenalin) ...“ Z1

Studenti díky vypnutým kamerám mohli učinit velmi pro ně vzácnou zkušenost: „Tím, že některé hodiny probíhaly zcela bez kamer, se stalo, že téměř celý semestr spolužáci, které neznám osobně, ale i někteří učitelé vůbec nevěděli o mém zrakovém postižení...“ a výpověď pokračuje: „...učebnici jsem si stáhla v adaptované podobě a k ostatnímu mi stačil můj hlas, **mohla jsem si pro jednou zažít pocít běžného studenta, který nevyžaduje žádné adaptace.**“ Z2

Zraková vada se v online výuce u mnohých „skryla“ a oni si zažili to, po čem celý život touží – být běžným studentem.

## Závěr

Na základě dostupných studií i výpovědí studentů se informační technologie ukazují jako velký přínos při vzdělávání studentů se zrakovým postižením (Roček, 2017). Důležitá je osvojená znalost obsluhy z předchozího studia (Wiener et al., 2010). Při distanční výuce se velmi rychle prohloubila znalost obsluhy elektronických zařízení.

Jak uvádí Poláček (2017), lidé se zrakovým postižením jsou v současné době mezi sebou propojeni prostřednictvím různých portálů, což jim umožňuje rychlejší osvojení znalostí při práci s různými systémy.

Neustálým problémem se jeví dostupnost materiálů před výukou, aby se s nimi student mohl seznámit předem. Na tomto místě je vhodné připomenout Licenci pro zdravotně postižené: „Do práva autorského nezasahuje ten, kdo výhradně pro potřeby zdravotně postižených v rozsahu odpovídajícím jejich zdravotnímu postižení, a nikoliv za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu zhotoví nebo dá zhotovit rozmnoženinu vydaného díla ...“.

Z výpovědí je patrná snaha a velký zájem o studium a schopnost studentů se zrakovým postižením, kteří studují na vysoké škole, pracovat s informačními technologiemi a zdokonalovat se v jejich užívání.

Je však také potřeba podpořit úsilí studujících vhodnou technickou podporou, přístupnými online platformami, vstřícným postojem vyučujících a také poskytováním individuálních konzultací, kde mohou být vhodné přístupy nastaveny (Wiener, 2010).

## Poděkování

Příspěvek byl zpracován v rámci projektu ESF pro VŠ II na UK (2020–2022), registrační číslo: CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_056/0013322.

Děkuji doc. PhDr. Lee Květoňové, vedoucí katedry speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě UK za podporu při distanční výuce a studentům se zrakovým postižením za jejich upřímné výpovědi.

## Literatura

Dobešová, L., & Šumníková, P. (2021). Distanční výuka u vysokoškolských studentů se zrakovým postižením. In A. Kucharská (Ed.). *Přístupy a doporučení pro distanční výuku u studujících se specifickými potřebami a dalším znevýhodněním* (s. 64–84). Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova.

Licence pro zdravotně postižené. § 38, odst. 1, zákona 121/2000 Sb. *O právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským* (2000). Dostupné z: <http://sbirkazakonu.info/autorsky-zakon/licence-pro-zdravotne-postizene.html>.

MŠMT ČR (2021) *Pravidla pro poskytování příspěvků a dotací veřejným vysokým školám pro rok 2021. Příloha č.3 Metodický pokyn k financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pravidla-pro-poskytovani-prispevku-a-dotaci-verejnym-vysokym-1>.

*Opatření rektora č. 23/2017 Standardy podpory poskytované studentům a uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově* (2017). <https://cuni.cz/UK-8144.html>.

Polášek, V. (2018) *Linux pro nevidomé - Úvod*. Pelion [online]. (2022,30.5.) Dostupné z: <https://www.portal-pelion.cz/linux-nevidome-uvod/>.

Roček, P. (2017). *Historie a současnost používaných informačních technologií pro osoby omezenou schopností pohybu a orientace v ČR a ve světě* [online]. (2022,30.5.) Dostupné z: [https://docplayer.cz/34426792-Historie-a-soucasnost-pouzivanych-informacnich-technologi-pro-osoby-omezenou-schopnosti-pohybu-a-orientace-v-cr-a-ve-svete-ing.html#show\\_full\\_text](https://docplayer.cz/34426792-Historie-a-soucasnost-pouzivanych-informacnich-technologi-pro-osoby-omezenou-schopnosti-pohybu-a-orientace-v-cr-a-ve-svete-ing.html#show_full_text).

Wiener, W. R., Welsh, R. L., & Blasch, B. B. (2010). *Foundations of orientation and mobility*. Volume 1. New York: AFB Press, 2010.

**PhDr. Pavlína Šumníková, Ph.D.**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra speciální pedagogiky, Magdalény

Rettigové 4, 110 00 Praha 1

[pavlina.sumnikova@pedf.cuni.cz](mailto:pavlina.sumnikova@pedf.cuni.cz)

# Možnosti podpory studentů se sluchovým postižením a jejich pedagogů

## Possibilities of supporting students with hearing impairment and their educator

*Tereza Hradilová*

**Abstrakt:** Předkládaný text se zaměřuje na možnosti podpory studentů se sluchovým postižením při studiu na vysoké škole. Zároveň se soustředí na metodickou podporu pedagogů a akademických pracovníků. Nastihuje značnou různorodost těchto studentů v rámci jejich sluchového vnímání a komunikačních potřeb a popisuje nejčastější problematické oblasti z hlediska výuky a komunikace. Dále se zaměřuje na navázání funkčního komunikačního procesu za přítomnosti tlumočnicka znakového jazyka nebo simultánního přepisovatele. V závěru text poskytuje základní kontakty a informace ohledně možnosti poskytnutí další potřebné podpory pro zaměstnance Univerzity Karlovy.

**Klíčová slova:** studenti se sluchovým postižením, podpůrné služby, vysokoškolské poradenství, znakový jazyk, tlumočnick znakového jazyka/přepisovatel textu

**Abstract:** The presented text focuses on possibilities of supporting students with hearing impairment during their studies at university. At the same time it focuses on methodical support for teachers and academic staff. It outlines the very diverse needs of the students in terms of their auditory perception and communication needs and describes common problematic areas in the teaching and communication. The text further focuses on options for establishing a functional communication process with the use of sign language interpretation or simultaneous transcript. It concludes by summarising basic contacts and information regarding the possibility of providing additional necessary support for Charles University employees.

**Key words:** students with hearing impairment, support services, university counselling, sign language, sign language interpreter

## Úvod

Předkládaný text se zaměřuje na problematiku podpůrných opatření u vysokoškolských studentů se sluchovým postižením a také na možnosti podpory jejich pedagogů, popř. dalších pracovníků vysoké školy. Jedná se o oblast již vícekrát popsanou a v praxi již déle ukotvenou<sup>34</sup>,

---

<sup>34</sup> Vysoké školy a univerzity v ČR začaly přistupovat k poskytování podpůrných opatření studentům se speciálními vzdělávacími potřebami v mírně odlišném časovém měřítku. Univerzita Karlova vydala své první plošné nařízení (opatření rektora), které se v rámci celé UK zabývalo touto skupinou studentů, v roce 2008. Aktuálně platí opatření č. 23/2017.



nicméně z pohledu jednotlivých vyučujících, popř. pracovníků univerzity/školy stále ne vždy zcela zřejmou. Studenti se sluchovým postižením představují heterogenní skupinu, která je navíc dále specifická z hlediska možného využití vizuálně-motorické jazyka (tj. znakového jazyka). Student komunikující tímto jazykem zpravidla pro úspěšné a funkční dorozumění se slyšícím okolím, které tento jazyk neovládá, využívá služeb tlumočnicka (v některých případech simultánního přepisovatele), což představuje přítomnost třetí osoby v průběhu procesu komunikace. Tato situace je pro některé vyučující nezvyklá či matoucí. Rovněž dodržování potřebných zásad pro komunikaci se studentem, který má sluchovou ztrátu, v sobě mnohdy skrývá různá specifická úskalí. Obtíže v komunikaci odehrávající se v rámci výuky či v prostředí zkoušek a konzultací, jsou spojeny s mnoha specifiky, které slyšící populaci, bez znalosti dané problematiky, nemusí napadnout. Níže uvedený text se pokusí upozornit na nejčastější z nich a nabídnout stručný přehled doporučených komunikačních a dalších specifik pro úspěšné jednání a komunikaci mezi slyšícím pracovníkem VŠ a studentem se sluchovým postižením.

## Různorodost studentů se sluchovým postižením

Osoby se sluchovým postižením představují velmi heterogenní skupinu zejména z hlediska svých komunikačních potřeb a specifik, která se pojí s jednotlivými typy sluchových ztrát<sup>35</sup>. Společně mají vlastně jen to, že jejich sluch nefunguje běžným způsobem. Mohou slyšet „jen něco“ nebo „neslyší nic“. Klasické medicínské rozdělení dle velikosti sluchové ztráty pro nás z hlediska popisované tematiky není příliš podstatné. **Podstatnější je, jak se svým okolím a během studia komunikuje sám student, jak sám sebe definuje (např. jako nedoslýchavého x neslyšícího apod.) a jaké uvádí komunikační potřeby.** Uvedené body představují stěžejní aspekty, které nás v rámci tohoto textu zajímají. Formální klasifikace sluchového postižení se totiž nemusí shodovat se studentovými individuálními potřebami a se způsobem komunikace, který mu vyhovuje. Medicínské dělení je zde pouze orientačním bodem, který odborným pracovníkům rámcově napoví, jaký způsob komunikace a jaké kompenzační strategie mohou od studenta očekávat. U popisované kategorie studentů svou roli hraje také to, zda používají či nepoužívají **kompenzační pomůcku** (nejčastěji sluchadlo nebo kochleární implantát). Používání kompenzační pomůcky nicméně **neznamená**, že student by slyšel „běžným způsobem“ tak jako slyšící člověk. Přirozený sluch – zejména v případě těžších sluchových ztrát – pomůcka zcela nenahradí. Mnohdy však její přítomnost a osvojené kompenzační mechanismy daného studenta umožňují jeho snazší orientaci a porozumění nejen obsahu výuky, ale celkově mluvenému jazyku v jeho zvukové podobě.<sup>36</sup> Za jednotlivými vyučujícími následně přichází student zpravidla s již hotovou **funkční diagnostikou** – tedy s dokumentem, který by měl vyučujícímu poskytnout informace právě ohledně studentových specifických potřeb. Funkční diagnostiku provádí odpovědný pracovník univerzity/fakulty, který se na danou problematiku odborně zaměřuje. Tento dokument z pozice studentů se

---

<sup>35</sup> Termíny sluchové postižení a sluchová ztráta používáme v tomto textu jako synonyma.

<sup>36</sup> Sluchadla nebo kochleární implantáty ovšem nejsou vhodné pro všechny osoby se sluchovou ztrátou. Některé osoby se navíc samy rozhodnou, že kompenzační pomůcku využívat nechťejí. Ty pak – v případě těžkých sluchových ztrát – komunikují převážně znakovým jazykem, spadají tedy do kategorie B2.

sluchovou ztrátou rozlišuje primárně dvě kategorie – a to **uživatele mluveného jazyka** (kategorie B1) a **uživatele znakového jazyka** (kategorie B2). Kromě toho obsahuje konkrétní doporučení pro komunikaci a výuku daného studenta. Pedagogovi tedy nabízí základní souhrn informací o studentových komunikačních a studijních potřebách. Tato doporučení ovšem zpravidla nemohou neobsáhnout všechny možné problematické body, se kterými se během výuky a komunikace celkově můžeme setkat. Následující část textu se pokusí tyto body obsáhnout konkrétněji.

## **Základní pravidla komunikace se studentem se sluchovou ztrátou**

V obecné rovině vždy platí, že komunikujeme-li s osobou, která má jakýkoli typ sluchového postižení, je optimální, aby na nás tato osoba **vždy viděla**, a to nejlépe z čelního pohledu. Zrakový kontakt s mluvčím umožňuje využít odezírání jako doplněk v rámci porozumění, ale také sledovat další neverbální prvky v rámci komunikace (gesta, mimiku, směr pohledu mluvčího apod.). Během výuky je vhodné myslet i na co nejmenší pohyb v učebně mimo zorné pole studenta, případně na otáčení se zády. Určitou pomůckou pro správné nastavení komunikace pro nás může být, zapamatujeme-li si, že **ztráta zrakového kontaktu znamená zpravidla také ztrátu porozumění**. Pro úplnost je také vhodné podotknout, že již zmíněné **odezírání** představuje pouze určitý doplněk v rámci vzájemné komunikace a rozhodně není všemocné – tj. nelze spoléhat na to, že skrze odezírání lze pochytit všechny potřebné informace, popř. přes něj zcela porozumět všemu řečenému. V kontextu celého komunikačního procesu však pro studenta představuje významnou oporu.

Dalším důležitým bodem pro úspěšně vedenou komunikaci je uvědomění si skutečnosti, že je prakticky **nemožné sledovat výklad vyučujícího, prezentaci** (či jiný doprovodný materiál) **a psát si poznámky**. Student se sluchovou ztrátou zpravidla není – i vzhledem k výše popsané problematice – schopen optimálního vnímání mluveného slova a porozumění v okamžiku, kdy byl měl věnovat zrakovou pozornost více věcem najednou. Vzhledem k uvedenému je tak vhodné, aby student se sluchovou ztrátou mohl sedět v prvních řadách či lavicích – tj. co nejbližší místu, kde zpravidla stojí vyučující a zároveň je žádoucí se po místnosti příliš nepohybovat, **neotáčet se zády** ke studentům v okamžiku, kdy stále mluvíme. Dobré je – např. při individuálních konzultacích či zkoušení, ale i při výuce – myslet také na **hlukové pozadí** v dané místnosti. Např. hovor více osob v pozadí bude studentovi, který komunikuje mluveným jazykem a využívá kompenzační pomůcku, úspěšné porozumění značně ztěžovat.

Již zmíněná funkční diagnostika u studentů se sluchovou ztrátou velmi často doporučuje **poskytnutí studijních a podkladových materiálů** k výuce. Tyto materiály studentovi pomohou z hlediska orientace v probírané látce a zároveň mu poskytují oporu v případně obtížného porozumění. Je důležité podotknout, že takto předávané materiály ze strany vyučujícího slouží pouze pro interní potřebu daného studenta. Na začátku semestru/výuky je optimální se se studentem domluvit na konkrétních materiálech, které přivítá (prezentace, poznámky, literaturu...) a určit si, jak s těmito materiály bude nakládat. Zde si dovolíme apelovat na vás, jako vyučující – poskytování požadovaných materiálů studentům se sluchovou ztrátou velmi usnadní celý průchod výukou. Pokud mu např. poskytnete prezentaci,

kteřou ve výuce používáte, umožníte mu tak věnovat potřebnou pozornost Vašemu výkladu a nikoli přepisu prezentace. Zároveň – pokud obdrží materiály s předstihem – se již dopředu může připravit na nadcházející výuku a tím se bude z hlediska komunikace a předávaných informací cítit jistější. Toto poskytování s předstihem je spojeno také s oblastí **tlumočení či simultánního přepisu**. Je-li na výuce přítomen jako komunikační most tlumočnick nebo přepisovatel, je třeba myslet i na možnost jeho vlastní přípravy. Tzn., že tlumočnick/přepisovatel rovněž potřebuje (alespoň rámcově) vědět, jaké téma, jaká odborná slovní zásoba či jaké potenciálně náročné body budou na výuce probírány. Zejména tlumočení z/do znakového jazyka představuje jazykový transfer mezi dvěma cizími jazyky a z tohoto důvodu se na něj tlumočnick potřebuje připravit. Tlumočnicki/přepisovatelé textu jsou profesionálové vázaní etickými kodexy své profese, mezi které patří mimo jiné i mlčenlivost. Není se tedy třeba obávat toho, že by jakékoli informace z Vámi poskytnutých materiálů, popř. z výuky či z konzultací „vynesli ven“.

Služby tlumočnicka či přepisovatele textu je vhodné využít také v případě práce se **zvukovými a audiovizuálními materiály**. Pouze zvukový poslech nahrávky či sledování filmů/pořadů bez titulků může být pro studenta se sluchovou ztrátou prakticky nemožné. Tlumočnick/přepisovatel zde může představovat zcela zásadní komunikační most – umožní studentovi plnohodnotně se účastnit výuky a Vám jako vyučujícímu odpadne řešení situace, jak studentovi takový materiál zpřístupnit. Obecně lze říci, že komunikace se studentem vedená za přítomnosti tlumočnicka/přepisovatele přináší vyučujícímu v konečném důsledku vyšší komfort. Odpadá případná nutnost myslet na „komunikační kritéria“, která bychom měli v rámci výuky studenta se sluchovou ztrátou dodržovat, není nutné tolik zvažovat přístupnost výukových materiálů a obě strany se z hlediska komunikace mohou cítit uvolněněji.

Na závěr tohoto stručného nástinu základních komunikačních bodů je dobré dodat – ačkoli pro vás funkční diagnostika představuje základní východisko pro komunikaci se studentem se sluchovou ztrátou a odpovídající vedení výuky, nerozpakujte se konkrétní potřeby konzultovat přímo s daným studentem, popř. s pracovníky univerzity/VŠ. Možnosti, kam se obrátit v rámci UK budou uvedeny v závěru tohoto textu.

## **Pravidla komunikace za přítomnosti tlumočnicka/přepisovatele**

Jak již bylo uvedeno výše, v rámci běžného průchodu studiem může student se sluchovou ztrátou využívat služeb tlumočnicka znakového jazyka/přepisovatele textu. Komunikace v „trojúhelníku“ pedagog-student-tlumočnick/přepisovatel má svá pravidla. K tomu nejzákladnějšimu pravidlu patří, že primárně **komunikujeme vždy přímo s osobou se sluchovou ztrátou**, nikoli s tlumočnickem/přepisovatelem. Ten představuje v běhu komunikace pouze již zmíněný „komunikační most“, zprostředkovává tedy bezbariérový tok veškeré komunikace. Do té ovšem nijak nezasahuje, nic nepřidává ani neubírá. Jeho úkolem je také předat dotyčné osobě se sluchovým postižením v maximální možné míře vše, co je řečeno. Vždy **komunikujeme přímo se studentem**, oslovujeme ho tedy v první osobě (nikoli ve třetí – řekněte mu, že...) a během komunikace udržujeme zrakový kontakt opět přímo se studentem. Nenechme se zmást tím, že student během komunikace sleduje převážně tlumočnicka, popř. čte text od přepisovatele, je to jeho způsob, jak přijímat informace vizuální cestou. Pokud by udržoval zrakový kontakt s Vámi, jak jsme v „běžné“ komunikaci dvou slyšících osob zvyklí, pak by mu unikaly informace předávané tlumočnickem/přepisovatelem. Bude-li na Vaši výuce přítomen

**tlumočník**, jeho **umístění v prostoru** bude nejčastěji vedle vás, popř. vsedě před studentem. Je totiž žádoucí, aby student mohl zrakem obsáhnout nejen tlumočníka, ale i vás jakožto mluvčího, popř. také další výukové materiály (prezentaci, tabuli atd.). Může se také stát, že na Vaší výuce budou přítomni tlumočníci nebo přepisovatelé dva – je to z toho důvodu, že jejich práce je kognitivně značně náročná a aby byla zachována její přesnost a kvalita, v pravidelných intervalech se střídají. Pro vás to však neznamena žádná organizační potíže či práci navíc. Také je dobré vědět, že svůj výklad či obsah výuky **nemusíte nijak upravovat či zjednodušovat**, tlumočník/přepisovatel si s obsahem poradí samostatně<sup>37</sup>. Pokud by se během výuky či obecně během komunikační situace, která je tlumočená/přepisovaná, vyskytl nějaký problém, tlumočník/přepisovatel vás sám osloví. Případné nejasnosti, otázky, problémy z Vaší strany řešte, prosím, s danou osobou mimo tuto komunikační situaci.

Na závěr této části příspěvku si dovoluujeme podotknout, že studenti mají na svou studijní modifikaci **nárok** a také mají nárok na svobodnou volbu komunikačního systému (zjednodušeně řečeno – mají na výběr, zda budou komunikovat mluveným nebo znakovým jazykem. A pokud komunikují primárně českým jazykem, může to být i v jeho písemné formě – viz zmínky o přepisu textu). Dodržování stanovené studijní modifikace studentovi výrazně pomůže v rámci jeho studia. Rozhodně se nejedná o žádné „úlevy“ či zjednodušování studia.

## Kam se obrátit pro radu...

Setkáte-li se v rámci své výuky či jiného pracovního působení se studentem se sluchovou ztrátou a budete-li mít k dané problematice jakékoli další otázky, můžete se obrátit na následující kontakty:

- ⇒ **V Centru Carolina** (dostupné zde: <https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-13.html>)
- ⇒ Na **Filozofické fakultě, Ústavu jazyků a komunikace neslyšících**, např. sekce služby (dostupné zde: <https://ujkn.ff.cuni.cz/cs/sluzby/>)
- ⇒ V prostředí **NaNUK** – neslyšící a nedoslýchaví studenti na UK, sekce kontakty (dostupné zde: <https://neslysicinauk.ff.cuni.cz/kontakt-nanuk/>)
- ⇒ Na **Akademické poradně Pedagogické fakulty UK**, např. sekce speciálně pedagogické poradenství (dostupné zde: <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/specialne-pedagogicke-poradenstvi/>) (Hradilová, 2022, v tisku)

Nemusíte se obávat obrátit se na dané kontakty, jsou tady od toho, aby Vám v rámci výuky studentů se specifickými potřebami (obecně) pomohli. Víme, že určitá modifikace výuky vzhledem k přítomnosti studentů se specifickými nároky není vždy snadná. Na výše uvedených kontaktech můžete získat i obecnější informace ohledně daného typu postižení/znevýhodnění.

---

<sup>37</sup> Aby k tomu ale mohlo dojít, potřebuje se na svou práci adekvátně připravit. K tomu mu významně poslouží právě poskytnuté materiály.

## Poděkování

Příspěvek byl zpracován v rámci projektu ESF pro VŠ II na UK (2020–2022), registrační číslo: CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_056/0013322.

## Literatura

Hudáková, A., Holubová, K., & Hradilová, T. (2021). Distanční výuka vysokoškolských studentů se sluchovým postižením. In A. Kucharská a kol., *Přístupy a doporučení pro distanční výuku u studujících se specifickými potřebami a dalším znevýhodněním* (85–112). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

Hradilová, T. (2022). *Specifika výuky a komunikace u studentů se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

**PhDr. Tereza Hradilová, Ph.D.**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 110 00  
[terezahradilova@pedf.cuni.cz](mailto:terezahradilova@pedf.cuni.cz)

# Vysokoškolští studenti se specifickými poruchami učení a jejich proaktivita při osvojování strategií učení

## University students with specific learning disorders and their proactivity in acquiring learning strategies

*Veronika Matějková*

**Abstrakt:** Příspěvek stručně zmiňuje možnosti poradenské podpory pro studenty se specifickými potřebami na vysokých školách a reflektuje aktuální post pandemickou situaci a její dopad na potřeby studentů. Nabízí rovněž zamyšlení nad tím, které ze služeb poskytovaných centry podpory na státních vysokých školách vedou studenty k tomu být proaktivní ve zvládnání svých obtíží a které mají spíše opačný charakter, tedy pouhé čerpání služby bez větší míry vlastní aktivity. Prezentované informace se opírají především o poznatky z poradenské praxe na Mendelově univerzitě v Brně, dále pak o podklady zprostředkované Asociací poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami. Hlavní pozornost je věnována zejména příkladům dobré praxe studijního poradenství. Text blíže prezentuje poradenskou práci se studijními styly, mapování studentových silných a slabých stránek s ohledem na proces učení se, strategii TQ3L a program na rozvoj učebních strategií - Já na to mám! vysokoškoláci. Cílem tohoto příspěvku je především inspirovat pracovníky center podpory na vysokých školách, kterým jsou tímto nabídnuty možné způsoby práce se svými klienty.

**Klíčová slova:** specifické poruchy učení, studenti se specifickými potřebami, poradenské služby na vysoké škole, studijní poradenství, styly učení, strategie TQ3L, program Já na to mám!

**Abstract:** The paper briefly mentions the possibilities of counselling support for students with specific needs at universities and reflects the current post pandemic situation and its impact on the needs of the students. It also offers reflections on which of the services provided by the support centres at state universities lead students to be proactive in coping with their disabilities and which have a rather opposite character, simply using services without a greater degree of self-activity. The information presented is based primarily on the knowledge from counselling practice at Mendel University in Brno, as well as on the documents provided by the Association of Service Providers for Students with Specific Needs. The main attention is paid to the examples of good practice of study counselling. The paper presents in more detail the counselling work with study styles, mapping of students' strengths and weaknesses with regard to the learning process, the TQ3L strategy and the programme for the development of learning strategies - "I can do it! for university students". The main objective of this paper is to inspire the staff of the support centres at universities by possible ways to work with their clients.

**Key words:** specific learning disabilities, students with specific needs, counselling services at a university, study counselling, learning styles, TQ3L strategies, program: I can do it!

# Úvod

V současnosti jsou poradenství a služby podporující studenty na jejich cestě studiem nedílnou součástí většiny vysokých škol v České republice. „Jen jedinec jako integrovaná osobnost se může adekvátně věnovat studiu a odvádět kvalitní výsledky. Z toho plyne, že poskytované poradenské služby nejsou pouze v zájmu samotných studujících, ale také celé univerzity, a nakonec i společnosti.“ (Adamec & Janderková, 2020) Tato slova byla potvrzena v tzv. době kovidové, kdy byl o poradenství ze strany studentů enormní zájem. Jen na Mendelově univerzitě v Brně stoupl do roku 2021 zájem o studijní poradenství o čtyřnásobek a rozvojové kurzy s tematikou učení byly zaplněny do pár dnů od jejich zveřejnění. Jedním z klíčových témat, se kterým studenti přicházeli, byla orientace v organizačních změnách studia, studijní obtíže, strach ze selhání, strach z distanční výuky, nevládní sebedisciplíny a prokrastinace. Zmíněné obtíže se týkaly studentů bez rozdílu, markantní však byl nárůst počtu studentů se specifickými poruchami učení, kteří se nově objevili ve vysokoškolských centrech podpory s žádostí o pomoc a podporu. V roce 2019 bylo v evidenci veřejných vysokých škol 1042 studentů s poruchami učení, kteří potřebovali uzpůsobit podmínky studia. V roce 2020 už to bylo 1249 evidovaných studentů a v roce 2021 se počet vyšplhal až na 1561 (více viz Statistiky ap3sp.cz). Nemůžeme říct, že by nastal rozmach na poli diagnostiky a studenti by dostávali nálepku „dyslektik“ ve valné většině až na vysoké škole. Opak je pravdou, do center podpory přicházeli zejména ti, kteří byli diagnostikováni na nižších vzdělávacích stupních a ve standardním studijním režimu zvládali při studiu své obtíže úspěšně kompenzovat. Problém nastal ve chvíli, kdy se výuka v důsledku pandemie ve velmi krátkém čase stala prakticky stoprocentně distanční. Studentům přestaly fungovat kompenzační strategie, které do té doby využívali při výuce prezenční. To vedlo k výše zmíněným studijním problémům, které studenty donutily vyhledat pomoc.

## 1. Zájem o poradenství na vysoké škole

Adamec a Janderková provedli v roce 2019 analýzu poptávky poradenských služeb nabízených studentům na Mendelově univerzitě v Brně. Cílem takto zaměřeného průzkumu bylo zlepšení zaměření poradenských služeb a tím pádem i lepší reflexe aktuálních potřeb studentů na zmíněné veřejné vysoké škole. Podnětem autorům byly závěry studie Murray a Richelieu (2015) o efektivitě vysokoškolského poradenství pro studenty s akademickými problémy. Bylo zjištěno, že více než 92 % studentů se za své studium potýká s nějakými akademickými problémy a 67 % studentů, kteří v tomto případě vyhledají podporu a čerpají poradenské služby, uvádí změny k lepšímu. (Adamec & Janderková, 2021)

Zmíněná analýza poptávky poradenských služeb na Mendelově univerzitě ukázala, že valná většina studentů preferuje individuální konzultace (face to face), více než 80 % respondentů a více než polovina dotazovaných byla nakloněna skupinovým setkáním, seminářům a workshopům. Studijní poradenství, jakožto cestu ke zmírnění či odstranění akademických obtíží volilo 34 % studentů – řešení potíží s organizací učiva, nevhodný styl učení (blíže Adamec & Janderková, 2021). Nutno podotknout, že tento průzkum byl realizován v době před pandemií COVID-19. Lze tedy usoudit, že se potřeby studentů proměnily s ohledem na následná protipandemická opatření, která zasahovala i do fungování vysokých škol. Toto podporuje



i statistika Poradenského a profesního centra MENDELU, která ukazuje čtyřnásobný nárůst zájemců o individuální studijní poradenství a téměř 100 % zaplněnost skupinových aktivit s tématem efektivního učení.

## **Poradenské a profesní centrum MENDELU**

Od roku 2008 jsou služby pro studenty se specifickými potřebami na Mendelově univerzitě v Brně zajišťovány jednotně prostřednictvím Poradenského a profesního centra (dále PPC MENDELU). Toto pracoviště organizačně spadá pod vysokoškolský ústav Institutu celoživotního vzdělávání a své služby nabízí studentům, absolventům, zaměstnancům univerzity, uchazečům o studium i široké veřejnosti. Na PPC MENDELU se tak mohou obrátit lidé s různou vazbou k univerzitě, a to pro získání informací nebo se zájmem o některou z nabízených služeb.

PPC MENDELU nabízí služby týkající se těchto oblastí poradenství a osobního rozvoje:

- psychologické poradenství
- kariérní poradenství
- studijní poradenství
- podpora studentů se specifickými potřebami
- koučování
- osobnostní diagnostika
- právní poradenství
- vzdělávací akce – kurzy/workshopy/semináře

Dále se tento text bude soustředit pouze na studijní poradenství a služby nabízené studentům se specifickými poruchami učení, kteří vnímají vlastní potřebu rozvíjet své učební strategie. Důraz bude kladen na služby umožňující studentovu vlastní proaktivitu.

## **Studijní poradenství**

PPC MENDELU si klade za cíl budovat ve studentech zdravé sebepojetí a přesvědčení o vlastních schopnostech, které jsou potřebné k dosažení optimálních studijních výkonů. Zjednodušeně řečeno – v poradenském centru učí studenty o učení přemýšlet tak, aby si při studiu nepůsobili zbytečné těžkosti a uměli si poradit.

Při rozvoji strategií učení u studentů vychází poradenští pracovníci zejména z programu *Já na to mám!* VŠ od DYS-centrum@ Praha (podrobněji viz níže). Jde o unikátní nástroj, který učí studenty lépe přistupovat k učení, a to prostřednictvím práce s pracovními listy i vlastními učebními materiály studenta za spolupráce s poradenským pracovníkem – lektorem. Zmíněný program je přizpůsobený potřebám vysokoškoláků a umí reagovat na jejich individuální potřeby. Čerpané techniky přístupu a práce se studenty vychází také z Feuersteinovy metody zprostředkovaného učení. Tato metoda rozvíjí schopnost myslet a učit se, mít vnitřní motivaci, nepodléhat zklamání z chybování a celkově budovat studentovo zdravé sebepojetí.

## **Dobrá praxe ze studijního poradenství**

Snaha efektivněji pracovat se studenty v době pandemických opatření, kdy PPC MENDELU evidovalo zvýšený zájem zejména o psychologické a studijní poradenství, vedla pracovníky

centra k zamyšlení se, zda nabízené služby dostatečně reflektují potřeby studentů. COVID-19 tak má za následek nejen organizační změny v poskytování služeb (například bylo hojně využíváno online poradenství a konzultací), ale také změny v metodách práce. V následujících odstavcích budou popsány takové metody a techniky práce, které umožňovaly jejich využití tzn. face to face, ale také v online prostředí prostřednictvím platformy MS Teams, kdy lektor podklady se studentem sdílel a společně konzultovali studentovy postupy práce.

Příklady dobré praxe tedy představují takové metody práce, které vedou efektivně k vytyčenému cíli při opakujících se postupech, které lze aplikovat jak na jednotlivce, tak na skupinu, a to v různých prostředích. Zároveň je cíle dosaženo za menšího úsilí než bez použití těchto metod. K tomuto velmi pomohlo sjednocení pracovních i metodologických postupů aplikovaných ve studijním poradenství, služba dostala jasný rámec a byla lépe uchopitelná jak pro pracovníky centra – lektory, tak pro uživatele – studenty.

Další text představí charakteristiku dílčích způsobů práce se studentem v rámci studijního poradenství. Půjde o popis úvodního setkání se studentem a mapování jeho silných a slabých stránek, dále budou stručně představeny styly učení a zásady práce s nimi, program na rozvoj učebních strategií *Já na to mám! vysokoškoláci* a strategie pro aktivizaci a udržení pozornosti nejen na výuce – TQ3L.

## Sebepoznání jako základ vstupního rozhovoru

Pokud student má zájem o individuální studijní poradenství, pak první, na co se lektor zaměřuje, je zjištění studentovy motivace – jaký byl impuls, který ho do poradenského centra přivedl, z jakého důvodu chce službu využít a jaké o ní má představy. Lektor také zjišťuje reálný stav studia a plnění studijních povinností a přibližuje studentovi způsoby práce a možnosti využití služby. Dochází tedy k mapování zakázky a vzájemné dohodě podmínek – například o frekvenci setkávání, upřednostněný způsob setkávání (osobně či online), podmínky plnění samostatných úkolů, nastavení komunikačních pravidel a rolí zúčastněných stran (lektor vs. student a jejich postavení) apod. Student by hlavně měl pochopit, jaká míra proaktivity od něj bude požadována a proč. V PPC MENDELU je kladen důraz na participativní učební metody vzhledem k jejich vyšší míře zapamatování si studijní látky. Poté se student může rozhodnout, zda bude službu čerpat nebo ne. Při dobře odvedeném úvodním setkání se stává jen velmi zřídka, že by studenti ze služby odcházeli během jejího průběhu.

Následuje hlubší polostrukturovaný rozhovor, při kterém se lektor opírá o záznamové archy z programu *Já na to mám! vysokoškoláci*, nebo o své vlastní zkušenosti a blíže zjišťuje, jak si student vede např. ve čtenářských dovednostech, v práci s texty a pořizování vlastních zápisků, v plánování, plnění termínů, v práci s pamětí nebo ve využívání klasických i elektronických technologií (diáře, kancelářské potřeby, mobilní a PC aplikace, diktafon aj.). Toto je důležité zejména proto, aby došlo ke sjednání relevantní zakázky se studentem, stanovení cíle práce a seřazení priorit.

Součástí mapování zakázky a sjednávání cíle práce je využití SWOT analýzy jakožto nástroje pro podporu studentova sebepoznání. Pro mnohé z nich jde o první sebereflexi v životě, kdy se mají systematicky zamyslet sami nad sebou, v tomto případě v kontextu učení se a studia. Lektor představí tento nástroj a uvede otázky, pomocí kterých může student uvažovat o svých silných a slabých stránkách. V duchu klasické SWOT analýzy (srov. Čevelová, 2011 a MiTimi, 2021) využívané především v ekonomických oborech se i studenti ve studijním poradenství zaměřují na své vnitřní a vnější prostředí. Vyplněný list „Já a studium“ slouží lektorovi i stu-

dentovi v průběhu setkávání jako vodítko, na konci spolupráce pak poslouží studentovi jako opora při vypracování závěrečné reflexe a uvědomění si vlastních posunů.

## **JÁ A STUDIUM – základní sebereflexe Studentovo „vnitřní prostředí“**

---

SILNÉ STRÁNKY – co mi jde a jak to vypadá, v čem  
jsem dobrý/á, co se mi daří, co mám rád, za co bych  
se pochválil/a

---

SLABÉ STRÁNKY – co mi nejde a jak to vypadá,  
nefunguje to, co chci zlepšit, k čemu mám odpor,  
s čím se peru

---

## **Studentovo „vnější prostředí“**

---

Co/kdo mě podporuje, co mi pomáhá, díky komu/  
čemu se cítím silný/á, co mi pomáhá rozvíjet můj  
potenciál

---

Co mě oslabuje, táhne dolů – vede k neúspěchu,  
rozptyluje, štvě, kvůli komu/čemu se mi nedaří uspět,  
čeho se obávám

---

## **Styly učení a orientační diagnostický dotazník**

Jak už bylo zmíněno, studijní poradenství na MENDELU využívá i stylů učení. Ty lze považovat za soubor jednotlivých strategií učení a učebních preferencí, které umožňují studentům efektivní osvojení studijní látky. Styl učení není neměnný, utváří se během našeho života, a to nejen v rámci formálního vzdělávání. Je dán našimi dovednostmi, schopnostmi, zkušenostmi, postoji a vnitřní motivací k učení, roli hrají také zděděné predispozice. Lektori poradenského centra se ztotožňují s myšlenkou, že pokud má student představu, jakým způsobem může informace přijímat a jak s nimi lze dále pracovat, může i lépe zvolit strategie učení a přizpůsobit je studijní látce, kterou si potřebuje osvojit.

Význam učení je nezanedbatelný ve všech oblastech našeho života. Výzkumu v oblasti stylů učení je proto věnována pozornost již desítky let, a to nejen na poli psychologie, ale i napříč všemi úrovněmi vzdělávání či v oblasti managementu, lékařských věd nebo průmyslu (Cassidy, 2004). Výzkumníci i odborná veřejnost se shodují na nejednotnosti a jisté nesourodosti v užívání terminologie a pohledu na proces učení vzhledem k rozdílným výzkumným cílům (srov. Cassidy, 2004; Kohut, 2019; KAPOŠVÁRYOVÁ 2022). Cassidy (2004) ve své studii uvádí, že lze identifikovat přes 70 různých stylů učení. Záleží, jakou perspektivou se k tématu přistupuje. Mezi odborníky však panuje shoda nad nejrozšířenější klasifikací stylů učení – dle percepční preference při přijímání nových informací. Jedná se o auditivní, vizuální a kinestetický styl učení. Tato terminologie je nejvíce rozšířena a obecně známa i mezi studenty a pedagogy. Z názvu je patrná souvislost se smysly, kterými je nejčastěji učební látka přijímána – sluch, zrak, hmat/pohyb.

Dříve, než je student s definicí stylů učení dle kognitivních preferencí seznámen detailněji, odnáší si za domácí úkol k vyplnění „Toressiho jazykově diagnostický dotazník, který je založen na diagnostice dominujícího smyslu a jeho využívání při podpoře studia.“ (Šauerová, Schätzová, 2013). Tento dotazník orientačně ukáže procentuální rozložení kognitivních preferencí.

- **Studenti preferující auditivní styl učení:** v ideálním případě přijímají učivo sluchem – poslechem ostatních lidí nebo rozprava s nimi, čtená forma učiva, předříkávání si toho, co já nebo ostatní píšou. Tito studenti mají zpravidla dobrou sluchovou paměť, učí se poslechem přednášek, audio-nahrávek a povídáním s jinými studenty. Na přednáškách se dotazují, diskutují a ptají se na podrobnosti, své myšlenky vyslovují nahlas. Takový student bude při nuditě na výuce pravděpodobně vyrušovat tak, že bude své okolí ponoukat k bavení se. Nevyhovující bude hodně učebního textu a tiché samostudium. Pokud je při učení nejvíce namáhán sluch, pak by při pauze mělo být dopřáno odpočinku uším.
- **Studenti preferující vizuální styl učení:** v ideálním případě přijímají učivo obrazově – prezentováno v podobě obrázků, schémat, diagramů, grafů, vývojových diagramů, map, fotografií, diapozitivů, videí, filmů, různých symbolů, vyznačení důležitých částí textu graficky (např. šipky, hvězdičky, bloky apod.) a za použití barev. Tito studenti mají zpravidla dobrou grafickou představivost, vybavení si informací dle toho, jak jsou napsané, kde na stránce umístěné, jak jsou podtržené apod. Takový student bude při nuditě na výuce pravděpodobně vyrušovat tak, že se bude koukat tzn. do blba, bude unikat do svých vizuálních představ v hlavě. Nevyhovující budou dlouhé monology přednášejícího a hodně souvislých textů. Pokud je při učení nejvíce namáhán zrak, pak by při pauze mělo být dopřáno odpočinku očím.
- **Studenti preferující kinestetický styl učení:** v ideálním případě přijímají učivo činností – dominuje hmatové vnímání a pohyb, učivo dobře přijímají, když mohou chodit, vstávat, gestikulovat, manipulovat s učebními pomůckami nebo zapojit své tělo. Tito studenti mají zpravidla dobrou motorickou koordinaci, často se učí zkušenostmi, metodou pokus-omyl, jakoukoli manipulací s učivem a aktivně zkoumají svět kolem sebe. Takový student bude při nuditě na výuce pravděpodobně vyrušovat tak, že se bude pohupovat, vrtět nebo např. cvakat propiskou. Nevyhovující bude delší učení bez přestávek, větší množství textu ke čtení a sezení s nemožností změny polohy. Pokud je při učení nejvíce namáhán zrak, pak by při pauze mělo být dopřáno odpočinku očím.

Žádný jedinec není stoprocentně vyhraněný, do jeho způsobu učení se novým věcem se vždy promítají k převládajícímu stylu i nedominantní styly učení. Z toho důvodu je žádoucí navést studenty, aby brali v potaz i strategie vážící se ke stylům učení, které u nich nedominují. V rámci studijního poradenství dostávají studenti sadu doporučení vztahujících se ke všem třem výše popsaným stylům učení a následně tato doporučení podrobují reflexi: V čem se poznávám?, Co je mi vzdálené/protivné?, Co mi rezonuje a rád bych vyzkoušel? apod. S lektorem pak diskutují o možnostech jejich využití v praxi, tedy při výuce nebo samostudiu. Všechna doporučení jsou zakončena jedním společným závěrem a ten je „Berte na vědomí i strategie zbylých stylů učení, upevňujte své znalosti i pomocí dalších percepčních kanálů.“ Při práci se studentem je důležité zdůraznit, že učební styly jsou naším nástrojem, nikoli dogmatem a diagnostický dotazník dle Toressiho slouží ke zjištění preferencí pouze orientačně. Mnohem stěžejnější pro úspěšné učení se je, umět přizpůsobit svoje strategie látce, kterou si student

potřebuje osvojit (Kohout, 2019). Z toho důvodu dochází k detailnímu seznámení studentů se všemi třemi zmíněnými styly učení bez ohledu na výsledky diagnostického dotazníku.

## Já na to mám! Vysokoškoláci

Jedná se o adaptaci programu *Já na to mám!* na rozvoj učebních strategií pro středoškoláky s dyslexií. Program vznikl pod taktovkou organizace DYS-centrum Praha o. s. za odborného vedení Lenky Krejčové a Zuzany Bondárové (2019) s cílem vytvořit ucelený program pro práci s dospívajícími středoškolskými studenty s dyslexií. Vysokoškolská verze pak vznikla na základě poptávky poradenských pracovníků z vysokých škol, kterým chyběla možnost nabídky ucelenější formy seberozvoje a kompenzačních strategií pro studenty nejen s poruchami učení. Zároveň z praxe vyplynulo, že středoškolská verze programu není zcela dostačující, například s ohledem na délku semestru a nutnost absolvovat stávající verzi jako pevně daný celek. Ne zcela adekvátní byla i obtížnost a tematické zaměření cvičných textů, se kterými by studenti měli pracovat.

V rozšířeném autorském týmu o pracovnice center podpory, a tedy i v souladu se zkušenostmi z vysokoškolského prostředí, byla vytvořena varianta programu *Já na to mám!* pro studenty vysokých škol, kteří mají specifické poruchy učení a jsou motivováni zlepšovat své studijní dovednosti a návyky, mnohdy oslabené právě svými poruchami učení.

Oblasti, na které se program zaměřuje, zůstaly, až na drobné výjimky, shodné se středoškolskou verzí a stále reflektují oblasti, které mají lidé s dyslexií nejčastěji oslabené (Krejčová, 2019). Důraz je kladen především na práci s texty a obecně na studijní návyky a strategie. Cvičné texty na rozvoj čtenářských dovedností byly zredukovány, aby studenti mohli v kratším čase přejít k nácviku strategií na vlastních textech. Byla vypuštěna cvičení týkající se sociálních dovedností, praxe ukázala, že toto mají vysokoškolští studenti s poruchami učení zpravidla dobře zvládnuté. Program se však rozšířil o trénink zapamatování a vybavování informací a některé úlohy byly obohaceny o další dílčí témata. Významná je změna ve způsobu práce s programem. V adaptované vysokoškolské verzi programu *Já na to mám!* vysokoškoláci jsou definovány pracovní okruhy – moduly, které je možné plnit nezávisle na sobě, tedy samostatně. Ve verzi středoškolské se témata prolínala a program jako takový byl rozdělen do dvanácti po sobě jdoucích a pevně daných lekcí. Vysokoškolská verze je tedy o mnoho flexibilnější a vyhovující rozložení akademického roku.

Praxe i odborná literatura ukazují, že dospívající a mladí dospělí se specifickými poruchami učení mají nejčastěji oslabené tyto oblasti: čtení s porozuměním, psaní rozsáhlých souvislých textů, serialita a organizace práce, nedostatečně rozvinutá schopnost „učit se“, obtíže s krátkodobou a pracovní pamětí, zhoršené soustředění, orientace v čase a prostoru a obtíže v přesném vyjadřování. Program *Já na to mám!* toto reflektuje a klade si za cíl, aby si studenti osvojili takové strategie, které jim budou nejlépe pomáhat zvládat své obtíže a hlavně, aby nově naučené strategie mohli ihned propojit s oborem studia a současně s realizací programu se tak mohli věnovat i svému studiu.

Teoretická východiska programu se opírají o následující teorie a přístupy: teorie zprostředkovaného učení podle Reuvena Feuersteina, konceptuální učení (metoda „Grunnlaget“ dle M. Nyborga), teorie explicitního a implicitního zpracování informací a v neposlední řadě kognitivní styly a učební styly. Lektorská práce s programem je podmíněna zaškolením,

na kterém se frekventanti seznámí s teoretickými východisky, procesem mapování potřeb studenta a přípravou společného pracovního plánu (lektor vs. klient) a také se prakticky seznámí s jednotlivými pracovními moduly a specifiky cvičných úloh.

## Strategie TQ3L

Strategie pro zvýšení aktivity a udržení pozornosti ve výuce u studentů, kteří spatřují své obtíže právě ve zhoršené pozornosti nebo ztrátě motivace. Autoři knihy *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace* uvádí, že jde o mladé lidi, kteří „*jsou nuceni zabývat se mimo oblasti, které je zajímají, i předměty, které jim moc neseďí.*“ (kolektiv autorů, 2009, s.112). V praxi lze jednotlivé kroky této strategie využít i při samostudiu. Při jejím osvojování ve výuce se osvědčilo, aby si ji studenti zkoušeli krok po kroku s časovým odstupem a než přejdou k dalšímu kroku nebo k jejich kombinaci, je žádoucí zreflektovat, jaký výsledek zaznamenali.

Zkratka TQ3L vychází z následujících anglických pojmů: T - tune in, Q - question, L - look at the speaker, L - listen, L - look over.

- **Tune-in: Vylad' se/ Zapni se.** Vědomě se připrav na přijímání nových informací, jako bys v sobě ladil rádiovou stanici „studium“, „přednáška“. Můžeš používat svůj rituál, např. drobné gesto, představu, motto nebo afirmaci. Buď zvědavý a lačný nových informací. Tento krok nebude fungovat v případě, že student zvolí rituál příliš běžný nebo nadužívaný, jako např. „Dám si ve výuce na hlavu sluneční brýle.“, které ale student běžně nosí na hlavě i mimo výuku. Studenti na MENDELU označují za fungující například čaj ve vlastním hrnečku popíjený pouze na určitých přednáškách, vizuální představa akrobatického salta při vcházení do přednáškové místnosti nebo věty jako „Škola je jako slunce.“, „Můj mozek jede na plno!“, „Učení je koníček.“, „Vydojím z toho dnes maximum.“ Čím osobnější krok bude, tím lépe.
- **Question: Ptej se.** Před hodinou nebo na jejím začátku si vymysli otázky k tématu. Hledej odpovědi, pojd' si pro ně - ptej se vyučujícího. Může jít i o hledání klíčových slov k danému tématu v ústní či písemné prezentaci vyučujícího, obdobně jako dětská hra „kdo spatří při cestování více červených aut/psů/kočárků“. Doporučujeme studentům zapsat si klíčová slova nebo otázky, aby v průběhu výuky nedošlo spontánně k jejich obměně. Pozor, pokud student hledá odpovědi na své otázky, není vhodné zahltit jimi vyučujícího během výkladu. Nejprve je žádoucí ověřit, zda lze najít odpovědi v materiálech či výkladu vyučujícího, až poté, zda znají odpověď spolužáci nebo vyučující v čase vyhrazeném pro dotazy.
- **Look at the speaker: Dívej se na přednášejícího.** Tvé myšlenky pak nebudou utíkat jinam. Gesta i oční kontakt s učitelem ti mohou pomoci v zapamatování látky. Studentům, kterým dělá problém mluvit před více lidmi, může fixace na vyučujícího pomoci v odbourání strachu mluvit před třídou, získá totiž pocit, že vede dialog pouze s vyučujícím. Konkrétní student na MENDELU se snažil vnímat, jaká má vyučující gesta, jak se při výkladu pohybuje, jak je mu příjemný jeho tón hlasu, bohatost či srozumitelnost slovní zásoby a dikce celkově. Dochází tedy k propojení s dalším krokem strategie, s „listen: poslouvej“.



- **Listen: Poslouchej.** Pozorným poslechem lépe udržíš pozornost, proto své myšlenky vědomě vrať k poslechu látky. Vnímej tón a tempo řeči učitele.  
Je dobré vnímat, zda vyučující pracuje s hlasem. Důležité informace může například vyslovovat důrazněji, ironickým tónem naznačit, že dané informace naopak sám nepovažuje za tolik významné. Tento bod je vhodné souběžně kombinovat s předchozím krokem „look at the speaker: dívej se na přenášejícího“, protože práce s hlasem bývá často doplněna i o gesta nebo obecně řeč těla.
- **Look over: Průběžně kontroluj/ Udělej si přehled.** Po kratších úsecích si zkontroluj, jestli látce rozumíš. Pokud nerozumíš nebo nesouhlasíš s výroky vyučujícího, hned se ptej, diskutuj.  
Jde v podstatě o práci s cizími pojmy – jakmile student nerozumí prezentované látce, sjednává nápravu tím, že vznáší dotaz. V praxi se osvědčilo sepsat si otázky nebo poznačit bokem pojmy, které jsou nejasné a zeptat se na vše souhrnně na závěr přednášky. Tento krok je totiž prováděn po určitých úsecích, které si určí sám student, nikoli neustále. To by mohlo studenty s kolísající pozorností přetížit a strategie by nefungovala, působila by kontraproduktivně.

## Závěr

Je neoddiskutovatelné, že poradenství má na vysokých školách své místo, i vzhledem k řadě provedených průzkumů a analýz poradenských potřeb (Adamec, 2021), za vše mluví i vytiženost center podpory v době pandemické i post pandemické. Studentům se specifickými poruchami učení jsou nabízena různá uzpůsobení podmínek studia. Do velké míry jde o služby přijímané bez větší studentské aktivity, např. navýšení času ke zkoušce, adaptace studijní literatury, korektura závěrečných prací. V kontrastu s povahou těchto služeb a organizačních opatření je studijní poradenství, které nabízí mnohem větší míru proaktivity samotných studentů. Pokud bude studentům nabídnuta možnost poznat sebe sama, svůj způsob učení, a pokud jim bude umožněno osvojit si nové, efektivnější strategie učení prostřednictvím participativních metod učení, tedy aktivně se na nich podílet, je zde předpoklad zvýšení studentského sebepojetí, vnitřní motivace a schopnosti o učení samostatně přemýšlet a nebát se chybovat.

Příklady dobré praxe z Poradenského a profesního centra MENDELU mohou být inspirací ostatním lektorům pro jejich práci nebo jako téma k diskuzi, jakým jiným směrem by se mohlo studijní poradenství na vysokých školách ubírat.

## Literatura

- Adamec, P. (2021). Rate of student's utilization of university counselling services. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives* 19, 148–157. Dostupné z: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1002298/>.
- Adamec, P. & Janderková, D. (2021). Analysis of demand for counselling services for university/college students. *Journal of Interdisciplinary Research*, 11. 8–14. DOI:10.33543/1101814.
- Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami na vysokých školách* (2022). Brno. Dostupné z: <https://www.ap3sp.cz/>.



- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444. DOI: 10.1080/0144341042000228834
- Čevelová, M. (2011). *Swot analýza: Jak a hlavně proč ji sestavit*. Dostupné z: <https://www.cevelova.cz/proc-swot-analyza/>.
- Kapošváryová, J. (2022). Vše, co potřebujete vědět o mýtu „STYLY UČENÍ“ ve 2 minutách. *Mimo školu*. Dostupné z: <https://www.mimoskolu.cz/vse-co-potrebujete-vedet-o-mytu-o-stylech-uceni-ve-dvou-minutach/>.
- Kohut, J. (2019). Styly učení = jeden velký mýtus aneb v čem vám psycholožky lžou!?. *Jak se Rychle Naučit*. Dostupné z: <https://jakserychlenaucit.cz/styly-uceni-ucebni-styl/>.
- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada.
- Krejčová, L., Bodnárová, Z. et al. (2019). *Já na to mám! vysokoškoláci: metodika*. DYS-centrum@ Praha z. ú. (veřejně nedostupné).
- MyTími. (2021, 20. července). *SWOT analýza podniku prakticky a jednoduše*. Dostupné z: <https://www.mytimi.cz/httpswwwmytimiczswot-analyza-podniku-prakticky-a-jednoduse/>.
- Šauerová, M., & Schätzová, V. (2013). Význam diagnostiky učebních stylů v podpoře studia vysokoškolských studentů. *AULA*, 1. 2013, 20–45. Dostupné z: [https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/Aula\\_01\\_2013\\_SA\\_SCH\\_20-45.pdf](https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/Aula_01_2013_SA_SCH_20-45.pdf).
- Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*. (2009). Praha: Grada.

**Mgr. Veronika Matějková**

Poradenské a profesní centrum MENDELU, Mendelova univerzita v Brně,  
Zemědělská 814/5, 613 00 Brno  
[veronika.matejkova@mendelu.cz](mailto:veronika.matejkova@mendelu.cz)

# Student se specifickými poruchami učení v kontextu vysokoškolského poradenství

## Student with specific learning difficulties in the context of university

*Klára Špačková, Olga Kučerová*

**Abstrakt:** Tento příspěvek se věnuje problematice studentů se specifickými poruchami učení na vysoké škole. Na základě analýzy spisové dokumentace Akademické poradny PedF UK (získané mezi lety 2015 až 2020), jsme odpověděli na dvě otázky. V první nás zajímala motivace studentů pro zařazení do skupiny studentů se speciálními potřebami. Následně jsme analyzovali četnost doporučovaných modifikací ve studiu, které mohou studenti se specifickými poruchami učení využívat. Výsledky ukázaly, že nejčastěji projevují studenti zájem o službu bezplatného kopírování a tisku a zpřístupnění elektronicky editovatelných dokumentů. V oblasti atestování bylo nejčastěji doporučováno navýšení časového limitu a možnost písemné přípravy před ústní zkouškou. Prostřednictvím kazuistiky, která je v závěrečné části příspěvku, ilustrujeme průběh nastavení vhodných modifikací se studentkou lékařské fakulty.

**Klíčová slova:** student se specifickými poruchami učení, vysokoškolské poradenství, modifikace ve studiu

**Abstract:** This paper focuses on the issue of university students with specific learning difficulties. We answered two research questions based on analysing the files of the Academic Counselling Centre of the Pedagogical Faculty of Charles University (obtained between 2015 and 2020). First, we were interested in students' motivation for inclusion in the group of students with special needs. Subsequently, we analysed the frequency of recommended modifications in the learning process that students with specific learning disabilities can benefit from. The results showed that students most frequently used the free copying and printing service and the access to electronically editable documents. For testing, the most common recommendations were extra time and the possibility of written preparation before the oral examination. Through a case study in the final section of the paper, we illustrate the process of setting appropriate modifications with a medical student.

**Key words:** student with specific learning difficulties, university counselling, modifications in studies

## Úvod

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) užíváme k označení závažných a dlouhotrvajících obtíží spočívajících v oslabení dílčích schopností a dovedností klíčových pro rozvoj základních gramotnostních dovedností, jako je čtení, psaní, počítání. SPU řadíme mezi neurovývojové poruchy (American Psychiatric Association, 2013), což jsou poruchy primárně spojené s funkcí neurologického systému a mozku. Stejně jako u jiných neurovývojových poruch, jako je např.

porucha pozornosti s hyperaktivitou nebo poruchy autistického spektra, se projevy SPU proměňují s věkem jedince. Oproti původnímu přesvědčení, že při správném vedení a nastavení intervenčního programu SPU nejpozději v průběhu staršího školního věku až adolescence vymizí, výzkumy dokládají (např. Cimlerová et al. ,2014), že SPU přetrvávají do dospělosti a ovlivňují tak kvalitu osobního i profesního života jedinců s SPU. Jednou z takových oblastí je bezesporu i vysokoškolské studium.

Vysoké školy jsou ze zákona povinné (vysokoškolský zákon č. 111/1998 Sb) přijímat opatření k vyrovnávání příležitostí studovat na vysoké škole, konkrétní podoba a rozsah podpůrných opatření však nejsou zákonem stanoveny. Je tak na každé vysoké škole, jak k poradenským službám přistoupí a jaké servisní a organizační opatření studentům se znevýhodněním poskytne. K zajištění nástrojů podpory jsou veřejné vysoké školy od roku 2012 motivovány navýšením finančního příspěvku na studenty se specifickými (speciálními) potřebami.

Podmínky a průběh vyplácení příspěvku upravuje Metodický pokyn k financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami (dále jen Metodický pokyn MŠMT)<sup>38</sup>, který vymezuje pojetí specifických potřeb i kategorie studentů se specifickými potřebami a tvoří tak aktuálně základní rámec pro poskytování podpůrných opatření při studiu studentů se speciálními potřebami na veřejných vysokých školách. Pro skupinu studentů s SPU, tedy kategorii D, Metodický pokyn MŠMT vyjmenovává konkrétně tato opatření:

- zpřístupnění obsahu výuky a studijní literatury (audiodokumenty, editovatelné elektronické dokumenty 2. řádu);
- asistence při studiu / nácviky studijních strategií;
- využití pomůcek;
- individuální výuka (příležitostná /přechodná);
- časová kompenzace při plnění studijních povinností a kontrol studia;
- diagnostika.

## **Studenti se specifickými poruchami učení v rámci systému podpory studentů se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově**

V případě Univerzity Karlovy upravuje podporu studentů se speciálními potřebami Opatření rektora č. 23/2017, které navazuje na Metodický pokyn MŠMT, a ve shodě s ním rozlišuje stejné kategorie studentů se speciálními potřebami a specifikuje konkrétní nástroje podpory.

Služby nejsou studentům se speciálními potřebami<sup>39</sup> na Univerzitě Karlově poskytovány plošně a automaticky. Je na studentovi, aby o modifikaci studia a zajištění podpůrných služeb vyučujícího nebo pracovníka fakulty požádal a domluvil se s ním na podobě realizace. Nezbytnou podmínkou k poskytování podpory je, aby se student na studijním oddělení nechal zaregistrovat do evidence studentů UK se speciálními potřebami. Stejně jako u ostatních kategorií studentů se speciálními potřebami, i studenti s SPU v tomto ohledu musí splnit následující kroky: podepsat informovaný souhlas se zanesením údajů o specifické poruše

---

<sup>38</sup> příloha č. 3 Pravidel pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

<sup>39</sup> Na rozdíl od Metodického pokynu MŠMT užívá Opatření rektora č. 23/2017 pro specifické potřeby termín speciální potřeby. Stejně jako v opatření rektora, i v našem příspěvku používáme oba pojmy synonymně.

učení do evidence (konkrétně pak do programu Student); údaje o specifické poruše učení doložit zprávou z vyšetření, která není starší dvou let a absolvovat funkční diagnostiku.

Funkční diagnostika je setkání s pověřeným pracovníkem univerzity (psychologem nebo speciálním pedagogem), jehož cílem je na základě údajů z odborného vyšetření a rozhovoru se studentem o zkušenostech ze vzdělávání identifikovat praktický dopad SPU na studium. Výstupem funkční diagnostiky je posudek obsahující seznam konkrétních a individualizovaných doporučení pro studium, který reflektuje obtíže i silné stránky studenta, a to ve vztahu k příslušnému oboru studia.

Ačkoli nám právní předpisy umožňují vytvořit si jistou představu o speciálních potřebách studentů s SPU a potřebných modifikacích vysokoškolského studia, rozhodli jsme se tuto problematiku detailněji prozkoumat a s oporou ve spisová data popsat situaci studentů s SPU na Univerzitě Karlově. Jako hlavní cíle naší analýzy jsme si určili:

1. identifikovat důvody, které vedou studenty s SPU k vyhledání poradenských služeb se záměrem podstoupit funkční diagnostiku a nechat se zaregistrovat do evidence studentů UK se speciálními potřebami;
2. zjistit, jaká podpůrná opatření a modifikace studenti s SPU nejčastěji potřebují;
3. pomocí případové studie ilustrovat variabilitu obtíží spojených s SPU a přiblížit vnímání modifikací samotným studentem s SPU.

## Metodologie

**Výzkumný vzorek.** Výzkumný vzorek tvoří studenti s SPU, kteří v letech 2015 až 2020 prošli funkční diagnostikou v Akademické poradně PedF UK. Celkově se jedná o data 113 studentů, z toho 66 studentů a 47 studentek. Převážně jde o studenty Pedagogické (29%) a Matematicko-fyzikální fakulty (28%), dále pak Právnické fakulty (12%), lékařských fakult (10%), Přírodovědecké fakulty (8%) a Fakulty sociálních věd (5%). Zbýlých 8% tvoří studenti Filozofické fakulty, Fakulty tělesné výchovy a sportu, Fakulty humanitních studií, Katolické teologické fakulty a Farmaceutické fakulty v Hradci Králové. V naprosté většině (78%) se jedná o studenty bakalářských programů, 79% studentů sledovaného vzorku prošlo funkční diagnostikou v prvním ročníku.

**Analýza spisové dokumentace.** Pro účely naší studie byly analyzovány posudky funkční diagnostiky – *odborné posudky studenta UK se speciálními potřebami v oblasti D*. Univerzita Karlova má pro jednotlivé kategorie studentů se speciálními potřebami připraveny speciální formuláře, které se skládají vždy ze dvou částí: určení speciálních vzdělávacích potřeb a pedagogické doporučení pro studium. Zatímco v první části poradenský pracovník zaškrtnutím vyznačí speciální potřeby studenta, ve druhé části, na základě posouzení dopadů SPU, formuluje pedagogická doporučení pro studium. Doporučení k modifikacím a opatřením vychází z legislativního rámce, v našich přehledech ale pracujeme s podrobnějšími kategoriemi, než jak jsou v předpisech uvedeny. Údaje předkládáme v procentech.

### **Data a jejich interpretace**

Nejprve si odpovíme na otázku, **v jakých fázích studia se k nám studenti s SPU dostávají?** Na základě analýzy spisové dokumentace a osobních zkušeností z poradenské praxe jsme označili tři nejčastější období studia, kdy se na nás studenti s SPU obracují.

První pojmenovanou fází je období na začátku studia na vysoké škole. Jak jsme již uvedli v popisu výzkumného vzorku, 79% studentů s SPU prošlo v naší poradně funkční diagnostikou v prvním roce bakalářského nebo magisterského studia. Pokud se podíváme na data o realizaci funkční diagnostiky ještě podrobněji, zjistíme, že u 82% těchto studentů byl posudek vystaven v průběhu září a října.

Studenti získají první informace o statusu studenta se speciálními potřebami na předstudijních soustředěních, které pořádají jednotlivé fakulty (popř. často také konkrétní katedry). Informování o možnosti a podmínkách zařazení do skupiny studenta se speciální potřebou hned v začátcích studia považujeme za velmi významné, neboť tím student může předejít případným problémům ve studiu, které by mohly vést k předčasnému ukončení studia. Ne všichni studenti, kteří splňují podmínky k zařazení mezi studenty se speciální potřebou, se rozhodnou požádat o funkční diagnostiku. Jejich motivace je různorodá. Někteří mají pocit, že jejich obtíže jsou již kompenzované, jiní se za své problémy stydí, další mají obavu, že jejich znevýhodnění nebude přijímáno vyučujícími. Také oni mohou být následně klienty Akademické poradny. S těmito studenty pracujeme na přijetí jejich znevýhodnění.

Druhá skupina studentů se specifickou poruchou učení je sestavena ze studentů, kteří se rozhodli neregistrovat (nejčastěji z výše uvedených důvodů), ale v průběhu studia se u nich objevily nějaké obtíže. V našem vzorku tuto skupinu tvoří 11%. Nejčastěji selhávají při plnění náročných zkoušek, kdy studijní (kompenzační) strategie, které fungovaly začaly selhávat. Obtíže přicházejí také ve fázi studia, kdy studenti plní jazykovou zkoušku. Na vysoké škole se často jedná o atest, který je komplexní a souhrnný. Studenti s SPU často selhávají právě v těchto zkouškách. To je poté motivuje k rozhodnutí nechat se registrovat do skupiny studentů se speciálními potřebami a po absolvování funkční diagnostiky využívat modifikace ve vzdělávání.

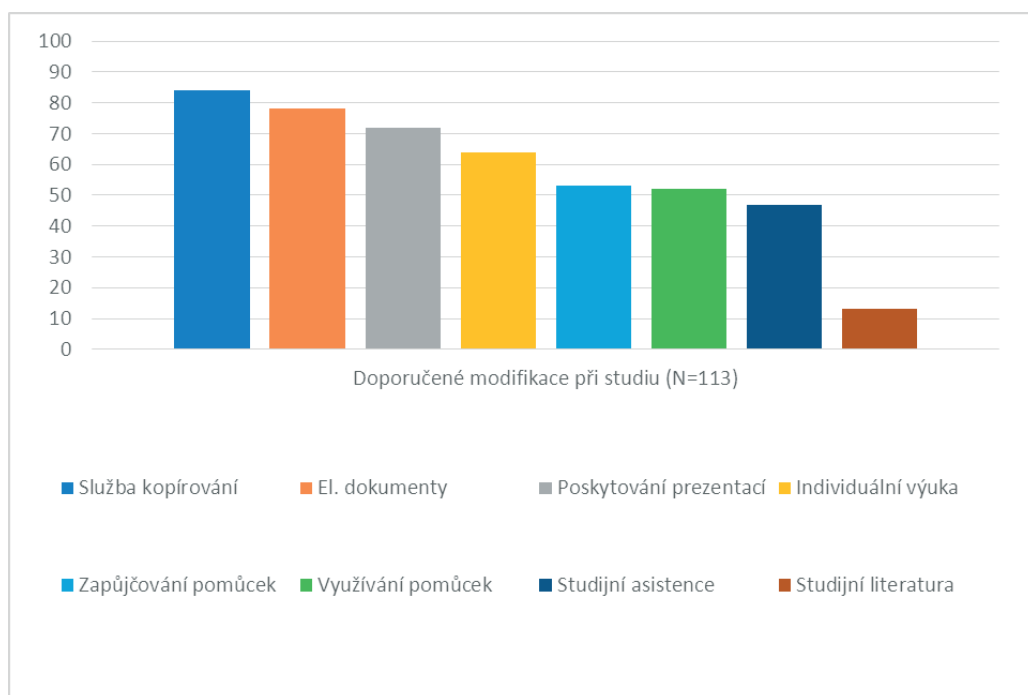
Pozitivní je, že na tuto možnost studenty upozorní často také vyučující, kteří si všimnou a správně odhalí možnou příčinu selhávání právě ve specifické poruše učení. Akademická poradna Pedagogické fakulty UK se zároveň věnuje vzdělávání pedagogů v tematice studentů se speciálními potřebami, aby byli sami schopni rozpoznat příčinu obtíží a studenta nasměrovat na další poradenskou službu. Zkušenosti z praxe tedy ukazují, že tato školení jsou efektivní.

Poslední skupina studentů s SPU, která tvoří 10% našeho výzkumného vzorku, se dostane do Akademické poradny s žádostí o modifikaci ve studiu často těsně před koncem studia. Tito studenti se potýkají s poslední zkouškou, čeká je opakovaný zápis, prodloužení standardní doby studia, opravný termín státních zkoušek apod. V této situaci se na nás často obrací s úzkostí, neboť jim hrozí předčasné ukončení studia na vysoké škole.

Dále jsme se zaměřili na **otázku nejčastějších podpůrných opatření a modifikací**, které jsou studentům v naší poradně, s ohledem na jejich speciální potřeby a nároky příslušného studijního programu, doporučovány. Nejprve představíme doporučení směřující k průběhu studia, dále pak přehled doporučení k plnění kontrol studia – tedy modifikací a opatření směřující k vyrovnání podmínek při zkoušení. Vzhledem k zakládající podstatě obtíží studentů s SPU (dyslexie a dysortografie) spočívající v oslabení jazykových rovin se dále zaměříme také na oblast podpory při plnění nároků předmětu cizího jazyka.

**Doporučované modifikace při studiu.** Pokud se podíváme na přehled údajů zpracovaný v Grafu 1, můžeme konstatovat, že nejvíce mají studenti zájem o podporu směřující k zajiš-

tění kvalitních studijních materiálů. Hned první tři nejčastěji doporučovaná opatření cílí na podporu v této oblasti. Možnost využívat tisk a kopírování studijních materiálů, které pro studenty se speciálními potřebami bezplatně zajišťuje Centrum Carolina, má ve svých posudcích uvedeno 84% studentů s SPU. Vzhledem ke kompenzačním strategiím při práci s textem, spočívající v možnostech text strukturovat, zvětšit písmo aj., je také často vyhledávaným podpůrným opatřením možnost pracovat s elektronicky editovatelnými dokumenty (78%). U téměř tří čtvrtin studentů s SPU (72%) je zdůrazněna potřeba vizuální opory přednášek. Doporučeno je poskytování prezentací nebo sylabů či osnov přednášek, které student obdrží nejlépe ještě před přednáškou. Očekává se, že materiály obsahující klíčová slova a termíny umožní studentovi vytvořit si kvalitní záznam využitelný pro následné samostudium. Naopak nejméně doporučovaným opatřením je úzká spolupráce s vyučujícím nad výběrem studijní literatury. Pouze 13% studentů vyjadřuje obavy ze seznamu studijní literatury, ve kterém se hůře orientuje a potřebuje pomoci se stanovením priorit. Z rozhovorů vyplývá, že jde o situace, kdy je seznam obsáhlý a bez rozlišení zdrojů na základní a doporučenou literaturu obsahuje desítky publikací.

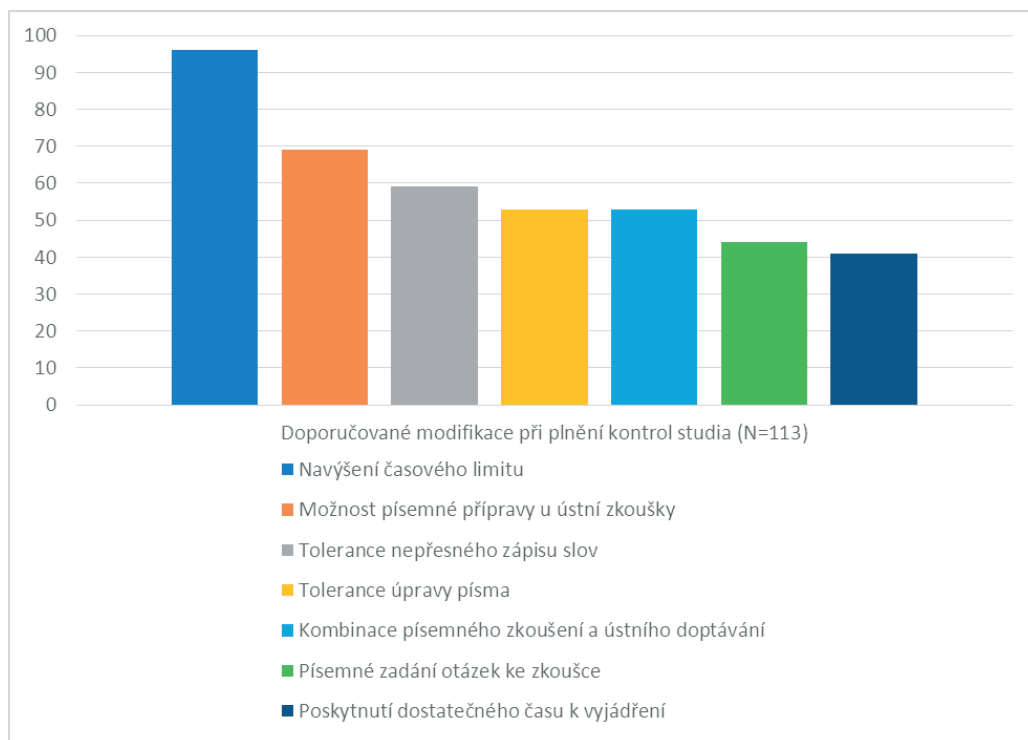


Graf 1. Doporučované modifikace při studiu

**Doporučované modifikace při plnění kontrol studia.** Pro zkoušky je téměř všem studentům s SPU doporučeno navýšení časového limitu. Navýšení času je doporučováno jak kvůli možnosti opakovaného čtení, tak také kvůli lepší úpravě písma i kontrole strukturní a ortografické správnosti textu. Ve většině posudků jde o navýšení o 25%. Další větší skupina studentů s SPU má navrženo navýšení v rozmezí 25-50%. V těchto případech se navýšení

času řídí podle typu testu s tím, že na delší testy s obsáhlým textem nebo testovými úlohami typu eseje je možné zažádat o horní hranici prodloužení. Navýšení časového limitu o 75 nebo 100 % je zcela ojedinělé a objevilo se u jen u dvou studentů se závažnými projevy obtíží a při kombinaci SPU s dalším znevýhodněním.

Druhým nejčastěji doporučovaným opatřením je umožnění krátké písemné přípravy u ústního zkoušení (69 %). Toto opatření může být pro některé vyučující překvapivé – netýká se přímo práce s textem, nicméně je zcela v souladu s aktuálním stavem poznání podstaty specifických poruch učení, jako je dyslexie a dysortografie. Jak odborná literatura, tak zprávy z vyšetření i výpovědi studentů často zmiňují problém s rychlostí vybavení nově osvojených termínů. Oblast čtení je totiž pouze jednou z oblastí, kde se SPU projevují. Další opatření pak míří opět na písemný projev studenta – jedná se o toleranci nepřesného zápisu slov (59 %) a úpravy písma (53 %). V souvislosti s obtížemi s nečitelným písmem se nabízí kombinace písemného testu a ústního doptávání (53 %).

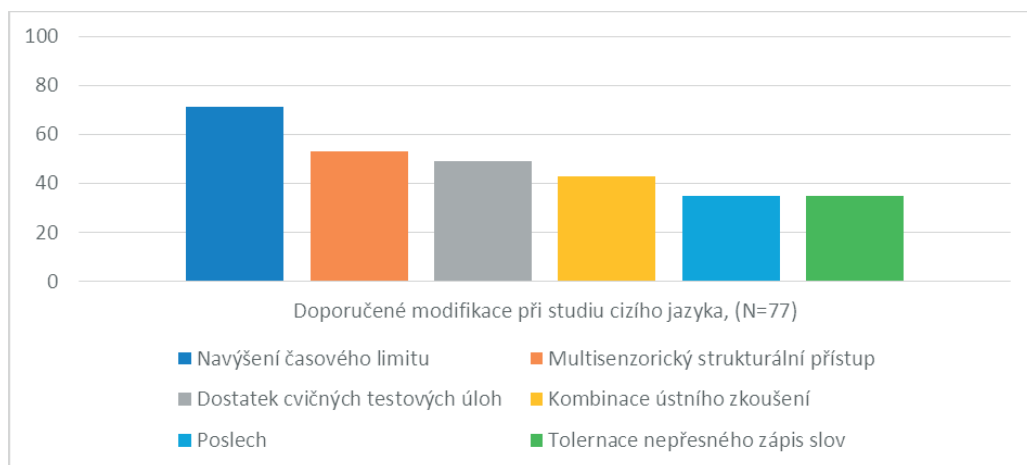


Graf 2. Doporučené modifikace při plnění kontrol studia

**Doporučené modifikace při studiu cizího jazyka.** I při zkoušce z cizího jazyka je jako hlavní podpůrné opatření doporučováno navýšení časového limitu. Z grafu 3 je nicméně zřejmé, že kromě časové úpravy zkoušky studenti hledají podporu zejména v oblasti přípravy na zkoušku (53 %). Pro výuku i učení je studentům doporučován multisenzorický strukturální přístup, který staví na explicitní a systematické výuce fonologie a syntaxe cizího jazyka a k zapamatování



jazykových podnětů a jevů využívá propojení čtení, psaní, mluvení a poslechu. Opírá se při tom o drilová cvičení a rozvoj metakognice (blíže viz např. Špačková, 2013). Jak je z posudků patrné, pro přípravu na zkoušku je často doporučováno mít možnost nejen seznámit se s podobou závěrečného testu, ale mít také dostatek cvičných testových úloh k procvičování (49%). Méně se pak se studenty s SPU řeší úpravy při testování a vyhodnocení – jako je tolerance nepřesného zápisu slov nebo modifikace poslechové části zkoušky spočívající např. v navýšeném přehrání podnětové nahrávky (v obou případech u 35 % studentů s SPU).



Graf 3. Doporučení modifikace při studiu Cizí jazyk (N=77)

**Případová studie.** V následující části příspěvku se seznámíme s konkrétním příběhem naší klientky, kterou jsme potkali během poradenských služeb v Akademické poradně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Jedná se o jednu kazuistiku, ale ukážeme si na ní primární i sekundární symptomatiku, kterou s klienty s SPU řešíme na vysoké škole. Současně představíme doporučené modifikace a jejich efekt pro studium očima studentky. Jedná se o klientku, kterou jsme měli možnost vidět opakovaně, proto můžeme reflektovat její zkušenost s jednotlivými modifikacemi. Díky aktivnímu nasazení a spolupráci poradenského pracovníka a klientky, studentka studium neopustila a s podporou modifikací požadavky na atesty zvládá.

Aneta je na samém začátku svého studia na jedné z pražských lékařských fakult. Před studiem na vysoké škole absolvovala gymnázium, kde na konci studia využila úpravu podmínek maturitní zkoušky z důvodu přítomnosti specifické poruchy učení. Sama sebe považovala za pilnou a cílevědomou studentku. Obtíže související se specifickou poruchou učení si uvědomovala, ale zvládala je překonat. Popisovala subjektivně vnímané pomalé čtení, problémy v diktátech, přesmyčky písmen v cizím jazyce.

Silnou motivací pro studium na lékařské fakultě bylo pokračování v rodinné tradici. Jinou možnost ani nezvažovala.

Žádost o zařazení mezi studenty se speciálními potřebami podala na základě informací na společném předstudijním soustředění. Podle svých slov nejprve trochu váhala, neboť měla obavu, že by ji to mohlo znevýhodňovat v očích vyučujících. Bála se, že člověk se specifickou poruchou učení nepatří na tak výběrové (dle Anetinych slov) fakulty, kam podle ní patří

právě lékařské fakulty. Popisovala obavy, že se nemůže stát dobrou lékařkou, protože se jí nepodařilo překonat obtíže spojené s SPU. Měla strach hovořit s vyučujícími o případných modifikacích ve studiu.

Aneta dodala veškeré podklady pro funkční diagnostiku a byla zařazena mezi studenty se speciální potřebou kategorie D. Pro nastavení vhodných modifikací nejprve mapujeme Anetiny zkušenosti ze studijních situací, které získala na střední škole. Odpovídáme na otázky typu: Jak jsem se učila, jaké předměty se mi dařilo zvládat, s jakými jsem měla potíže, cítila jsem ve škole často stres, pokud ano, jak se mi ho dařilo zvládat apod. Poté si mapujeme nároky na studiu na vysoké škole a jako poslední přemýšlíme o nárocích na atesty v jednotlivých předmětech, které studenta čekají. Právě poslední okruh otázek považujeme za velmi podstatný, neboť se snažíme studentovi konkrétní modifikace přizpůsobit jeho potřebám.

Aneta byla na začátku studia, proto ještě neměla jasnou představu o tom, jakou podobu mohou některé zkoušky mít. V tento okamžik je důležitá spolupráce s kontaktními osobami pro studenty se speciálními potřebami, které na jednotlivých fakultách (popř. katedrách) působí. Právě ony jsou znalé prostředí fakulty a mohou nám předat zkušenosti s nároky na atesty a jejich podobu. Současně jsou v užším kontaktu se studenty se speciální potřebou daného studijního oboru a často vědí, co jim ve studiu činí obtíže a současně co jim také pomohlo.

Aneta žádala o modifikaci v podobě navýšení časového limitu při písemných zkouškách. Toto doporučení patří k nejrozšířenějším, studentům často pomáhá ke zklidnění. Na základě konzultace s kontaktní osobou, která popsala průběh atestu (ze studentkou) obávané anatomie. Tato zkouška byla zadávána na power pointové prezentaci, přičemž studentka nemohla regulovat rychlost střídání jednotlivých slidů.

Navýšení časového limitu jsme do doporučení jasně specifikovali tak, aby bylo realizováno také v průběhu všech fází zkoušky. V praxi to znamenalo, že studentka měla prodloužení časového limitu u každé prezentované stránky z prezentace.

Aneta také využila možnosti plnit písemné atesty (s navýšeným časovým limitem) v místnosti s menším počtem studentů, což minimalizuje vyrušování od ostatních kolegů.

Dále byla Anetě nabídnuta možnost bezplatného kopírování a tisku. Studenti jsou velmi často překvapeni, že tuto službu mohou využívat bezplatně. Doporučujeme ji z toho důvodu, že studenti se specifickou poruchou učení mají obtíže při psaní poznámek. Často raději o přednáškách poslouchají výklad vyučujícího a teprve poté si poznámky doplňují. Z toho důvodu je pro ně vhodná možnost kopírování poznámek od kolegy, se kterým se předem domluví. Jak jsme již uvedli výše, tuto službu zprostředkovává poradenské centrum Univerzity Karlovy: Centrum Carolina.

Poslední zakázkou, kterou Aneta chtěla řešit byl způsob, jak doporučení plynoucí z funkční diagnostiky komunikovat s vyučujícími. Hovořila o obavě, že požaduje nějaké výhody. V této situaci vždy hovoříme s klienty o tom, že se jedná o modifikace, díky kterým vyrovnáváme znevýhodnění, které si klient nevybral ani nezpůsobil. Naopak je i pro společnost žádoucí, aby i tito studenti svá vysokoškolská studia úspěšně zakončili.

## Závěr

Dle očekávání naše sonda do vysokoškolského poradenství potvrzuje, že nelze ke studen-

tům s SPU přistupovat jako k homogenní skupině. Žádný ze sledovaných jevů neplatí pro všechny studenty s SPU. Jako pozitivní zjištění vnímáme vysoký počet studentů s SPU, kteří v Akademické poradně Pedagogické fakulty UK funkční diagnostikou prochází hned na počátku studia. Těch, kteří se na naše poradenské centrum poprvé obrátili až po opakovaných neúspěších při studiu je velmi málo. Tato zjištění jsou podobná údajům, které o důvodech registrace uvádí ve své studii Kucharská (2014). Přesto je však třeba mít na paměti, že i přes každoroční nárůst evidovaných studentů UK s SPU, neodpovídá jejich počet očekávanému procentuálnímu zastoupení vzhledem k výskytu jedinců s SPU v populaci (Kucharská, Sotáková & Špačková, 2021).

Co se týká servisních a organizačních opatření pro studenty s SPU, identifikovali jsme obdobná opatření, která ve svých textech zmiňují i další poradenští odborníci na vysokých školách (např. Mertin, 2007; Kocurová, 2009; Zelinková, 2012). S oporou ve spisová data se nám podařilo podobu a rozsah doporučovaných opatření konkretizovat. V souladu se zahraničními údaji (Mortimore, & Crozier, 2006) nejčastěji doporučovaným opatřením zůstává navýšení limitu při plnění časově omezených úloh a zkoušek. Jak však dále ukázala naše data, studenti s SPU mají také velký zájem o podporu při získávání kvalitních podkladů pro studium a při přípravě na zkoušky.

Na základě přehledu doporučovaných modifikací můžeme lépe porozumět podobě obtíží i obav studentů s SPU při studiu na vysoké škole. Při interpretaci zjištění je však potřeba myslet na to, že dané údaje nevypovídají o tom, jak studenti modifikace při studiu opravdu používají. Z našich osobních zkušeností vyplývá, že jen velmi malá část studentů o modifikace požádá a opatření využívá. Pokud k tomu už dojde, jedná se často o situaci, kdy došlo již k nějakému studijnímu neúspěchu.

Je zřejmé, že funkční diagnostikou podpora studentů s SPU nekončí, ale začíná. V tomto ohledu nám přijde důležité věnovat se více pravidelnému setkávání se studenty např. při nácviu studijních strategií, které aktuálně v naší poradně ve spolupráci s rektorátem UK studentům nabízíme. S úspěchem byl na Pedagogické fakultě pro studenty se speciálními potřebami otevřen také volitelný předmět *Zvládání studijních nároků a duševní rovnováha*, který plánujeme dále studentům nabízet.

Pro další zkvalitnění služeb a podpory studentů s SPU je třeba, aby se budoucí šetření zaměřilo na data o reálném využívání podpůrných opatření, ale také o jejich efektivitě.

## Poděkování

Příspěvek byl připraven za podpory projektu Projekt ESF pro VŠ II na UK, registrační číslo: CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_056/0013322, realizovaného v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (2020–2021).

## Literatura

*Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize MKN-10.* (1992, vyd. 3.). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: Author.
- Cimlerová, P. et al. (2014) *Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mertin, V. (2007). Studenti s poruchami učení na vysoké škole. *Pražské sociálně vědní studie*, no. 19.
- Kocurová, M. Péče o dyslektiky na našich a západoevropských univerzitách. *Aula*, 17(04), 27–39.
- Kucharská, A. (2014). University students with learning disabilities at the Faculty of Education, Charles University in Prague. *Health Psychology Report*, 2(1), 2014, 39–48.
- MacCullagh L, Bosanquet A, Badcock NA (2016). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia* 23(3–23), 1–23.
- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235–251.
- MŠMT (2021). *Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2021 č. j. MSMT-351/2021-2*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54834/>
- Špačková, K. (2017). *Specifické poruchy učení ve výuce cizího jazyka. Studijní opora*. Praha: PedF UK, 2013. [https://pages.pedf.cuni.cz/vp/vyukove-materialy/studijniopory/Univerzita Karlova](https://pages.pedf.cuni.cz/vp/vyukove-materialy/studijniopory/Univerzita%20Karlova).
- Opatření rektora č. 23/2017 – Standardy podpory poskytované studentkám/studentům a uchazečkám/uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově*. Dostupné z: [https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-21-version1-or\\_23\\_2017\\_ssp.pdf](https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-21-version1-or_23_2017_ssp.pdf)
- Zákon č. 111/1998 o vysokých školách ze dne 22. 4. 1998. In *Sbírka zákonů ČR*, částka 39/1998, s. 5388.
- Zelinková, O. (2012). Dyslexie u studentů vysokých škol. *Psychologie pro praxi*, 47(1–2), 49–64.

**Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra psychologie, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
[olga.kucerova@pedf.cuni.cz](mailto:olga.kucerova@pedf.cuni.cz)

**PhDr. Klára Špačková, Ph.D.**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra psychologie, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
[klara.spackova@pedf.cuni.cz](mailto:klara.spackova@pedf.cuni.cz)

# Specifické potřeby studentů s narušením individuálního jazykového systému na vysoké škole

## Special needs of students with language disorders at the university

*Jana Horynová*

**Abstrakt:** Vysokoškolští studenti s narušením individuálního jazykového systému představují nepříliš početnou skupinu osob s vývojovou či získanou fatickou poruchou, která jim přináší celou řadu obtíží právě při studiu na vysoké škole. Příspěvek představuje základní charakteristiku uvedených narušení, mezi která řadíme vývojovou dysfázii a afázii. Především pak shrnuje poznatky autorky získané v rámci logopedického poradenství vysokoškolským studentům, upozorňuje na specifika vzdělávání a komunikace s nimi, a poskytuje doporučení pro pedagogickou praxi.

**Klíčová slova:** student vysoké školy, vývojová dysfázie, afázie, specifické vzdělávací potřeby

**Abstract:** University students with language disorders represent a rather small group of students with a developmental or an acquired language disorder, bringing them many difficulties in their university studies. The article introduces main characteristics of the above-mentioned disorders, ie specific language disorder and aphasia. Primarily, it summarizes the author's knowledge gained by speech-therapy consultations for university students, it points out the specifics of education and communication with them and it offers recommendations for the educational practice.

**Key words:** university student, specific language disorder, aphasia, special educational needs

## Úvod

U studentů vysokých škol, tak jako v celé populaci, se setkáváme s řadou narušení komunikační schopnosti, z nichž některá vysokoškolské studium prakticky neovlivňují, jiná mohou svým nositelům přinášet významné komplikace.

O narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, „jestliže některá jazyková rovina (nebo několik rovin) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru jedince“ (Lechta, 2003, s. 17). Můžeme ji klasifikovat dle celé řady hledisek. Zpravidla rozlišujeme vývojové a získané poruchy, funkční a organické poruchy a narušení komunikační schopnosti jako dominantní symptom, oproti tzv. sekundárně narušené komunikační schopnosti, která je symptomem jiného dominantního postižení. Často užívaným klasifikačním hlediskem v současné odborné literatuře je hledisko etiologické, které se ukazuje jako velmi vhodné pro správné zacílení logopedické terapie. Dle etiologického hlediska tak můžeme rozlišit

narušení komunikační schopnosti v důsledku percepčních vad, narušení primárních funkcí orofaciální soustavy, narušení motorických řečových mechanismů, narušení individuálního jazykového systému a kognitivně-komunikační poruchy (Neubauer, 2018a).

Fatické poruchy, jimž je předkládaný příspěvek věnován, zahrnují dvě odlišná narušení individuálního jazykového systému – vývojovou dysfázii a afázii, u nichž však lze nalézt řadu společných rysů, proto je v příspěvku uvádíme společně. Jedná se o organicky podmíněná narušení fatických funkcí, která sice nejsou u vysokoškolských studentů zastoupena příliš často, zato však velmi výrazně ovlivňují úspěšnost studentů ve studiu a zakládají vznik speciálních vzdělávacích potřeb.

Autorka ve svém příspěvku vychází kromě studia odborné literatury ze svých zkušeností z poradenství vysokoškolským studentům, ale také ze své odborné praxe klinické logopedky u dospělých se získaným poškozením mozku.

## Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie představuje komplexní narušení vývoje řečových a jazykových schopností. Jedná se o centrální vývojovou poruchu, systémové onemocnění, které se vyznačuje širokou škálou symptomů. Přesahuje rámec fatické poruchy a projevuje se nerovnoměrným vývojem celé osobnosti jedince (Klenková, 2006).

V odborné literatuře se setkáme s celou řadou definic, které v zásadě zdůrazňují totožné body. Vývojovou dysfázii tedy můžeme definovat jako specificky narušený vývoj řečových a jazykových schopností, ke kterému dochází, přestože jsou podmínky pro rozvoj řeči příznivé, tedy jedinec s vývojovou dysfázií nemá žádné jiné dominující onemocnění a vyrůstá ve zdravě stimulujiacím prostředí (Škodová & Jedlička, 2003; Mikulajová, 1993; Pospíšilová, 2018).

Termín vývojová dysfázie, anglicky *developmental dysphasia*, je v českém prostředí nejčastěji užívaným termínem. Odkazuje k medicínské problematice uvedeného narušení komunikační schopnosti, ale také zdůrazňuje vrozený charakter poruchy. Na druhé straně mu někteří autoři (Pospíšilová, 2018) vytýkají, že nedostatečně podtrhuje přetrvávání poruchy či jejich reziduí do dospělosti. Druhým častým označením je specificky narušený vývoj řeči, tedy poněkud nepřesný překlad anglického *specific language impairment* (Pospíšilová, 2018; Dlouhá, 2017). Tomuto názvu nutno vytknout především termín řeč, který nepojmenovává správně charakter poruchy čili narušení procesu osvojování individuálního jazykového systému.

Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 vývojovou dysfázii řadí do kategorie F80 – Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka a člení je na F80.1 – Expresivní porucha řeči a F80.2 – Receptivní porucha řeči. Opět si můžeme povšimnout ne zcela šťastného překladu v podobě termínu porucha řeči. V klinické praxi se pak setkáváme spíše se smíšenou formou vývojové dysfázie, kdy převažují obtíže v expresi či percepci, ale určitou měrou se manifestují symptomy v obou oblastech (Klenková, 2006; Pospíšilová, 2018, 2019).

Etiologie vývojové dysfázie je stále předmětem vědeckého zkoumání. Nejčastěji se v současné odborné literatuře hovoří o tzv. multifaktoriální příčině, tedy spolupůsobení více faktorů. (Klenková, 2006; Mikulajová, 1993, 2016). Uvedené narušení lze, sice na základě jeho příznaků, lokalizovat do centrální sluchové oblasti levé hemisféry, avšak nejedná se o ložiskové poškození mozkové kůry. Sledujeme spíše jemné odchylky vývoje mozkové kůry, které lze charakterizovat jako difúzní postižení centrální nervové soustavy. Vliv dědičnosti na vznik

vývojové dysfázie je stále předmětem zkoumání, nicméně se ukazuje, že právě dědičnost je významným faktorem vzniku specificky narušeného vývoje řeči. Jsou již známy konkrétní geny zodpovědné za vznik vývojové dysfázie (Pospíšilová, 2018).

## Symptomatologie vývojové dysfázie

Symptomy vývojové dysfázie přesahují rámec fatické poruchy a projevují se nerovnoměrným vývojem celé osobnosti daného jedince. Nápadná jsou především narušení řečové komunikace, promítající se do všech jazykových rovin. Jedná se tedy o narušení exprese i recepce řeči. Prvními nápadnými symptomy je výrazné opoždění nástupu řeči a řečového vývoje a chudá slovní zásoba. Dítě s vývojovou dysfázií zpočátku tvoří pouze jednoslovné věty, využívá jen některé slovní druhy, hovoří s četnými dysgramatismy. Časté jsou poruchy fonetické a fonologické realizace hlásek. Narušeno bývá také porozumění mluvené řeči. Významný vliv na řečový vývoj má též oslabení percepčních dovedností, zrakové, a především sluchové percepce, tedy narušení sluchové paměti, pozornosti, sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy. Narušena bývá také orientace dítěte v čase a prostoru, ve vlastním tělesném schématu. Typické jsou poruchy motoriky, a to jak hrubé, tak jemné, včetně grafomotoriky a motoriky mluvidel. Narušena bývá především koordinace pohybů. U dětí školního věku se pak s vývojovou dysfázií často pojí specifické poruchy učení, dyslexie a dysortografie. S těmito symptomy se pojí i další, úzce související příznaky. Dítě s vývojovou dysfázií je snáze unavitelné, je pro něj mnohem náročnější zvládat běžné komunikační situace, musí se na ně velmi soustředit. Případný školní neúspěch, který žáci s vývojovou dysfázií zažívají, vede k řadě úzkostí, emoční labilitě. Častý je výskyt komorbidit, poruch pozornosti, dyspraxie, poruch plynulosti řeči a dalších (Škodová & Jedlička, 2007; Mikulajová, 1993, 2016; Pospíšilová, 2018, 2019).

U adolescentů a dospělých jedinců s vývojovou dysfázií je již řeč zpravidla rozvinuta, bez větších nápadností. Obtíže mohou přetrvávat ve výbavnosti zejména méně častých pojmů, v nižším rozsahu slovní zásoby, výskytu dysgramatismů. Jazykový cit je oslabený. Percepční obtíže v dospělém věku se projevují především v porozumění delším mluvním celkům, složitým souvětím, rychlé mluvě. Je to dáno zejména oslabením krátkodobé sluchové paměti, které přetrvává. V komunikaci dospělých s vývojovou dysfázií, tedy i vysokoškolských studentů, můžeme pozorovat určitou komunikační nejistotu, strach z komunikace, někdy též pomalejší tempo řeči v rámci obtíží s výbavností slov. Artikulace řeči bývá zpravidla v normě, ale osoby s vývojovou dysfázií mohou mít tendenci krýt své komunikační znevýhodnění a hovořit s malým čelistním úhlem, což pak činí výslovnost řeči mírně setřelou, nedbalou. Významným faktorem, který působí jako významný faktor stimulace fatických funkcí je četba. Kvalita čtení tak může ovlivnit rozvoj nejen komunikačních dovedností u osob s vývojovou dysfázií, v kladném i záporném slova smyslu. Pro významnou náročnost jazykových operací přetrvává i v obraze dospělého jedince se specificky narušeným vývojem řeči zvýšená unavitelnost. Školní i pracovní úspěšnost dospívajících a dospělých ovlivňuje také přítomné narušení exekutivních funkcí, potíže v samostatném plánování a dokončení řešení úkolu, deficity v serialitě. A jak již bylo uvedeno, častý je u vývojové dysfázie výskyt specifických poruch učení, zejména dyslexie, dysortografie (Pospíšilová, 2018; Mlčáková, 2014).

Na vysokých školách se převážně setkáváme se studenty s rezidui vývojové dysfázie. Častěji studují umělecké směry či technické obory, kde mohou využít své matematické schopnosti a logické myšlení. V mírnější tíži pro symptomy reziduální vývojové dysfázie platí výše uvedené



příznaky, tedy především snížení jazykového citu, obtíže s výbavností méně často užívaných slov, abstraktních výrazů, obecně chudší slovní zásoba, anomické pauzy v řeči, obtíže s krátkodobou verbální pamětí a specifické poruchy učení. Student s reziduální vývojovou dysfázií může mít obtíže zachytit obsah delšího sdělení, přednášky, zapsat si podstatné informace. Čtení a porozumění čtenému textu je pro něj výrazně náročnější, potřebuje se opakovaně vracet k textu. Veškeré kognitivní procesy tak pro studenta s rezidui vývojové dysfázie znamenají zvýšenou zátěž, časovou náročnost a přinášejí vyšší únavu (Mlčáková, 2014).

## Afázie

Afázii nejčastěji charakterizujeme jako získané organické narušení komunikační schopnosti. Patří mezi tzv. poruchy vyšších kortikálních funkcí, mezi poruchy fatických funkcí (Čecháčková, 2003; Cséfalvay, 2003).

Cséfalvay (2003, s. 203) definuje afázii pomocí následujících čtyř hlavních atributů: „1. Jde o získané narušení komunikační schopnosti; 2. týká se poruch symbolických procesů; 3. vzniká při ložiskovém poškození mozku; 4. je důsledkem systémového vlivu mozkové léze na vyšší psychické funkce.“ Neubauer (2007a, s. 19) vymezuje afázii jako „poruchu užití individuálního jazykového systému jako vícefaktorovou sníženou schopnost dekodovat nebo používat smysluplné lingvistické části, slova a větší syntaktické celky“.

Jak již bylo uvedeno výše, příčinou vzniku afázie jsou ložisková poškození nejčastěji kortikálních, ale i subkortikálních oblastí mozku, převážně dominantní, levé hemisféry. K hlavním příčinám tedy patří především cévní mozkové příhody, kraniotraumata, nádorová onemocnění mozku, zánětlivá onemocnění mozku či neurodegenerativní onemocnění (Cséfalvay, 2003; Čecháčková, 2003; Neubauer, 2007b, 2018b). V mladém věku, u adolescentů a mladých dospělých bývají nejčastější příčinou právě kraniotraumata, poranění mozku po pádech či autonehodách.

Vzhledem k šíři problematiky existuje celý samostatný podobor logopedie – afaziologie, který se afáziami zabývá. Různé afaziologické školy pak přinášejí rozdílné klasifikace afázie. Pro účely tohoto příspěvku si uvedeme pouze základní, hrubé členění afází na afázii senzoryckou (receptivní, Wernickeho), motorickou (expresivní, Brocovu) a totální (globální) (Čecháčková, 2003).

## Symptomatologie afázie

Pro afázii je charakteristická velká rozmanitost a šíře symptomů, které zasahují všechny jazykové roviny. Promítají se do oblasti exprese, percepce mluvené řeči, lexie, grafie i sluchové paměti. Klinický obraz vždy závisí na charakteru organického poškození CNS, na lokalizaci a rozsahu léze, ale i na věku jedince atp. (Čecháčková, 2003; Neubauer, 2018b).

Nejčastějšími specifickými symptomy afázie jsou poruchy fluence (plynulosti) řeči, poruchy pojmenování (anomie a dysnomie), paraafázie (fonemické, žargonové, sémantické) – deformace slov různého typu a stupně, parafrázie – snížená schopnost až neschopnost větného vyjádření, neologismy (novotvary), perseverace – ulpívání na předchozím podnětu, echolálie – automatické opakování slov či jejich částí po někom druhém, agramatismy, poruchy rozumění, logorhea – překotná, rychlá, často nesrozumitelná mluva. Nesmíme opomenout

ani alexie, agrafie a akalkulie, které bývají frekventovaným symptomem afázie. Častými symptomy, které afázii provázejí, jsou také deficity gnostické, tedy deficity sluchové a zrakové percepce, a dále tzv. verbální apraxie, tedy obtíže s programováním hlásek. Z tzv. nelingvistických poruch, které mohou být rovněž v důsledku mozkových lézí přítomny, mají největší dopady na studium jedince přidružené centrální zrakové poruchy a dále neglect syndrom (Neubauer, 2018c).

Z výše uvedeného je zřejmé, že to, zda bude jedinec s afázií schopen zahájit studium či pokračovat ve studiu na vysoké škole, závisí mimo jiné na tíži fatické poruchy a pochopitelně i charakteru obtíží. V praxi se na vysokých školách setkáváme spíše se studenty s tzv. reziduální afázií. Pro ni jsou typické poruchy pojmenování a výbavnosti méně často užívaných slov, abstraktních výrazů, které se projevují mimo jiné zpomalením tempa řeči a občasnými anomickými pauzami. Výslovnost jedince s afázií může být zcela intaktní, ale můžeme se setkat s narušením, zejména pokud je k fatické poruše přidružena verbální apraxie. Častou studijní komplikací pro studenty s fatickou poruchou je oslabení krátkodobé verbální paměti, které ovlivňuje schopnost zachytit vícenásobné pokyny, delší věty, porozumět rychlému mluvnímu projevu přednášejícího. Některé osoby s afázií mohou i v lehké formě onemocnění mít obtíže s porozuměním složitějším gramatickým konstrukcím. Poruchy lexie a grafie se projevují spíše v mírnější formě. Student s reziduální afázií je schopen číst a psát, avšak může mít obtíže se zapamatováním si detailů přečteného textu, musí se k textu vracet, mít ho před sebou. Poruchy grafie v lehké formě znamenají pomalejší tempo psaní, jedinec s afázií si potřebuje více promýšlet strukturu věty, kterou chce napsat, přeříkávat si ji. Často volí spíše jednodušší, kratší věty. Mohou zde také přetrvávat mírné paragrafie, specifické chyby, které se projevují ve vynechání či záměně hlásek. Z výše uvedeného vyplývá, že veškeré kognitivní procesy jsou pro studenta s afázií mnohem náročnější než pro zdravého spolužáka. S tím souvisí významně zvýšená unavitelnost, se kterou se můžeme setkat. Fatické poruchy nestojí zpravidla samy o sobě, ale jsou často doprovázeny i dalšími kognitivními obtížemi. U studentů vysokých škol se můžeme setkat s reziduální poruchou exekutivních funkcí, tedy narušením plánování a dokončení řešení určitého úkolu, splněním určitého postupu. Získaná změna životní situace (změna mobility, sociálních vazeb, nejistota budoucnosti), ale také případné bariéry, na které jedinec s afázií naráží, mohou zapříčinit vznik nejistoty, úzkostí, strachu a obav z komunikace (Vitásková, 2014).

## **Specifické potřeby vysokoškolských studentů s fatickou poruchou**

Přestože se vývojová dysfázie a afázie do jisté míry odlišují, jedná se u obou typů narušené komunikační schopnosti o narušení individuálního jazykového systému, narušení fatických funkcí. A dle naší zkušenosti z praxe můžeme konstatovat, že právě v reziduální formě obou znevýhodnění, se kterou se u studentů vysokých škol setkáváme, obě fatické poruchy přinášejí velmi podobné studijní potřeby. Proto se v této kapitole budeme věnovat oběma typům souhrnně.

## **Rady pro komunikaci se studenty s fatickou poruchou**

V komunikaci se studenty s fatickou poruchou je zcela zásadní zpomalit tempo řeči. Je vhodné zařazovat pauzy mezi větami, odmlky. Určitě je dobré neužívat dlouhá a složitá souvětí, ale volit spíše kratší věty, s důrazem na klíčová slova. Pokládané otázky a pokyny formulujeme jednoznačně a ujistíme se, zda student rozuměl. Vždy poskytneme studentovi dostatek času na jeho odpověď. Důležitý je v komunikaci se studentem s narušenou komunikační schopností, včetně fatické poruchy, zrakový kontakt. Může velmi pomoci v ujištění, uklidnění studenta, že je vše v pořádku a že má dostatek prostoru na své vyjádření. Je potřeba si však hlídat, aby naše verbální i neverbální vyjádření bylo ve shodě. Dostatek času je zcela zásadním opatřením, které může studentovi s narušením fatických funkcí usnadnit vzdělávací proces. Při hodnocení vypracovaných úkolů i zkoušek bychom se měli zaměřovat na obsah sdělení, tolerovat jednodušší formulace, určitou stylistickou neobratnost.

## **Doporučení pro vzdělávání studentů s fatickou poruchou**

Z výše uvedeného vyplývají doporučení pro vzdělávání studentů s fatickou poruchou. Studenti, kteří docházejí do Akademické poradny Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, uvádějí, že jim velmi pomáhá vizualizace, tedy písemné podklady, materiály, ke kterým se mohou opakovaně vracet. Vhodné je též písemné zadání úkolů a prací. Studenti uvádějí, že by velmi ocenili možnost pořízení nahrávky přednášek, aby se mohli k přednáškám vracet a postupně, po částech si tvořit výpisky a zpracovávat probírané téma. Vzhledem ke zvýšené unavitelnosti by pro ně rovněž bylo významnou pomocí rozložení zkoušek do delšího období. Pro průběh atestací jako takových pak platí, že by zkoušející měli přihlížet ke komunikačním obtížím studenta, tolerovat jednodušší, méně obratné formulace, hodnotit obsah sdělení. Jak již bylo řečeno, k vývojové dysfázii se často pojí specifické poruchy učení a studenti s rezidui vývojové dysfázie na vysoké škole jsou nejčastěji vedeni jako studenti se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku specifických poruch učení. Jejich studium pak provázejí doporučení vycházející ze závěrů funkční diagnostiky v této kategorii znevýhodnění.

Obecně lze říci, že ke studentům s fatickou poruchou, pro velkou šíři a různorodost symptomů, je nutné přistupovat individuálně. Poradenský pracovník v rámci funkční diagnostiky vypracuje vhodná doporučení na základě konkrétních individuálních obtíží studenta, která lze dále v průběhu studia upravovat dle aktuálního vývoje.

## **Závěr**

Studenti se získanými či vývojovými fatickými poruchami představují mezi vysokoškolskými studenty nepříliš početnou skupinu osob, studujících často umělecké či technicky zaměřené obory, kde mohou uplatnit své logické myšlení, matematické schopnosti či kreativitu a zároveň je příliš nelimituje přítomné narušení jazykových funkcí. Jedná se o studenty s převážně reziduálními, lehkými formami uvedených narušení, která se mohou projevat v oslabení exprese i percepce mluvené i psané řeči, obtížích v krátkodobé verbální paměti, poruchách exekutivních funkcí a dalších symptomech. Obtížné studijní a komunikační situace, kterým musí tito studenti čelit, nezřídka stojí i za vznikem úzkostí, obav a strachu z komunikace.

Podpora těchto studentů, modifikace studia a stanovení podpůrných opatření na podkladě pečlivé diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb tak mohou být významným facilitačním

faktorem vysokoškolského studia studentů s narušením individuálního jazykového systému. V rámci praktických zkušeností s poradenstvím těmto studentům se jako nejdůležitější opatření jeví poskytnutí dostatečných písemných opor, tedy prezentací, písemných zadání úkolů, umožnění pořízení nahrávky přednášek, možnost individuálního rozložení zkoušek v rámci zkouškového období. V komunikaci s těmito studenty je pak vhodné volit klidné, pomalejší tempo řeči, kratší jednoznačné formulace, pauzy mezi větami. Je důležité ujistit se, zda student dobře rozuměl otázce. Pokud je to možné, je vhodné při hodnocení studenta posuzovat především obsahovou stránku sdělení a tolerovat určitou stylistickou neobratnost.

Shrneme-li tedy výše uvedené, zásadní je vždy individuální přístup a společné hledání cest k překonávání překážek tak, aby student s fatickou poruchou mohl plně uplatnit a rozvinout své schopnosti při studiu na vysoké škole, plně se začlenit v rámci školy i později v rámci své profese.

## Poděkování

Příspěvek byl připraven za podpory projektu Projekt ESF pro VŠ II na UK, registrační číslo: CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_056/0013322, realizovaného v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (2020–2021).

## Literatura

- Cséfalvay, Z. (2003). Diagnostika afázie. In Lechta, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti* (202–236). Praha: Portál.
- Čecháčková, M. (2003). Získané organické poruchy řečové komunikace: Afázie. In Škodová, E., Jedlička, I. *Klinická logopedie* (147–180). Praha: Portál.
- Dlouhá, O. (2017). Vývojová dysfázie. In Dlouhá, O. *Poruchy vývoje řeči* (118–179). Praha: Galén.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Lechta, V. (2003). Narušená komunikační schopnost. In Lechta, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti* (17–20). Praha: Portál.
- Mikulajová, M., & Rafajdusová, I. (1993). *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Vlastním nákladem.
- Mikulajová, M. (2016). Narušený vývin reči. In Kerekrétiová, A. *Logopédia* (13–35). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Mlčáková, R. (2014). Poruchy a odchylky výslovnosti, fonologické poruchy a rezidua vývojové dysfázie. In Vitásková, K., Mlčáková, R. *Student s narušenou komunikační schopností na vysoké škole* (28–32). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Neubauer, K. (2007a). Úvod. In Neubauer, K. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých*. (13–20). Portál.
- Neubauer, K. (2007b). Etiologie ZNPŘK u dospělých osob. In Neubauer, K. *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých*. (31–34). Praha: Portál.
- Neubauer, K. (2018a). Diagnostika, terapie a prevence poruch komunikace v klinické logopedii: Mezinárodní klasifikace MKN-10 a diagnostika v klinické logopedii. In Neubauer, K., *Kompendium klinické logopedie* (64–70). Praha: Portál.

- Neubauer, K. (2018b). Afázie. In Neubauer, K., *Kompendium klinické logopedie* (442–469). Praha: Portál.
- Neubauer, K. (2018c). Kognitivně-komunikační poruchy. In Neubauer, K., *Kompendium klinické logopedie* (s. 470–513). Praha: Portál.
- Pospíšilová, L. (2018). Vývojová dysfázie. In Neubauer, K., *Kompendium klinické logopedie* (s. 283–315). Praha: Portál.
- Pospíšilová, L. (2019). Vývojová dysfázie současnosti. *Listy klinické logopedie*, 2019 (1), 48–54.
- Škodová, E., & Jedlička, I. (2003). Poruchy vývoje řeči: Vývojová dysfázie. In Škodová, E., Jedlička, I. *Klinická logopedie* (s. 110–146). Praha: Portál.
- Vitásková, K. (2014). Získané fatické poruchy – afázie. In Vitásková, K., Mlčáková, R. *Student s narušenou komunikační schopností na vysoké škole* (s. 33–37). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

**Mgr. Ing. Jana Horynová**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Akademická poradna a katedra speciální pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha 1; Klinika rehabilitačního lékařství, Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Albertov 7/2049, 128 00 Praha 2  
[jana.horynova@pedf.cuni.cz](mailto:jana.horynova@pedf.cuni.cz)

# Student s poruchou plynulosti řeči na vysoké škole

## The student with fluency disorder at university

*Karolína Rybková*

**Abstrakt:** Příspěvek pojednává o přístupech ve vzdělávání a komunikaci se studenty vysokých škol s poruchou plynulosti řeči, konkrétně je zaměřen na kóktavost (balbuties) a breptavost (tumultus sermonis). Představí základní terminologii a symptomy zmíněných diagnóz a zároveň jejich možný dopad na kvalitu vysokoškolského studia. Dále přiblíží specifika práce s těmito studenty a poskytne konkrétní doporučení pro podporu při vzdělávání a komunikaci s uvedenými studenty vysokých škol. V rámci předkládaných doporučení je vycházeno především ze zahraničních směrnic, které byly vytvořeny pro vysokoškolské pedagogy ve Velké Británii. Tyto směrnice byly primárně vybrány pro jejich strukturu a snadnou implementaci do českého prostředí. Doporučení jsou doplněna o ověřené a obecně uznávané postupy z praxe na českých školách.

**Klíčová slova:** vysokoškolské vzdělávání, kóktavost, breptavost, podpůrná opatření, logopedická intervence

**Abstract:** This topic deals with approaches in education and communication with university students with fluency disorder, especially students who stutter and clutter. Introduces basic terminology and symptoms of these diagnoses that affect the quality of university studies. It also mentions the specifics of these students and provides recommendations for education and communication with students of university who stutter and clutter. The submitted recommendations are based primarily on foreign guidelines that have been created for university teachers in the United Kingdom. These guidelines were primarily selected for their structure and easy implementation in the Czech environment. Recommendations are add on generally verified and accepted methods from practice in Czech schools.

**Key words:** university education, cluttering, stuttering, speech-language therapy, support measures

## Úvod

Porucha fluence řeči neboli řečová dysfluence je narušená komunikační schopnost velmi heterogenní kategorie. Je to dáno především tím, že vnímání pojmu dysfluence je velmi rozmanité a přesná terminologie není doposud ustálena. Jedním z hlavních důvodů je fakt, že žádná řeč není plně fluentní. Dysfluence můžeme zaznamenat například při hledání správného významu, při přechodu mezi dvěma větami. Dále to mohou být nejrůznější odmlky v řeči při vybavování slov z paměti, problematické artikulování komplikovaných slov se shluky souhlásek nebo přerušování řeči situačně při trémě či únavě. Tento příspěvek je primárně věnován tzv. specifickým dysfluencím, které jsou nápadnou součástí klinického obrazu

dospělých osob s koktavostí a breptavostí. Okrajově jsou zmíněny i získané dysfluence, a to neurogenní dysfluence a psychogenní dysfluence.

## Koktavost (balbuties)

### Terminologie a etiologie

Přední autoři balbutologie odlišují tři typy koktavosti, a to koktavost vývojovou, neurogenní a psychogenní. Vývojová koktavost je chápána jako komplexní neurovývojová porucha s počátkem v dětství a s možným pokračováním až do dospělosti. Oproti tomu neurogenní a psychogenní koktavost lze označit jako koktavost získanou, tedy v prvním případě získanou poraněním nebo onemocněním centrální nervové soustavy. Ve druhém případě vzniklou po traumatickém zážitku jako symptom či důsledek primárního psychiatrického onemocnění.

U vývojové koktavosti se příznaky nejčastěji objevují okolo věku tří let. Incidence se pohybuje v rozmezí 5–11% v předškolním věku, kdy vznik řečových neplynulostí přímo souvisí s obdobím osvojování jazyka a zrání centrální nervové soustavy jako celku. Ve většině případů v tomto věku dochází k postupné úpravě plynulosti řeči, incidence koktavosti u populace se odhaduje na 1%. Vyskytuje se častěji u mužského pohlaví, kdy zdroje většinou uvádí poměr 4:1.

Etiologie koktavosti není dosud jednotná. Nejvíce je v dnešní době v této spojitosti skloňovaný tzv. multifaktoriální model, který se skládá ze čtyř komponentů: fyziologické faktory, řečové a jazykové faktory, psychologické faktory a faktory prostředí (Yairi, 2013). U fyziologických faktorů se jedná především o silný dědičný předpoklad, dále u proběhlých výzkumů u dospělých a dospívajících byly zjištěny strukturální a funkční změny aktivity mozkových center (De Nil, Jokel, & Rochon, 2006). Dalšími kategoriemi jsou snížené komplexní oromotorické dovednosti, již zmiňované pohlaví a poté jazykové dovednosti, které jsou prozatím ještě předmětem dalšího zkoumání. Do faktorů prostředí a psychologických faktorů spadá komunikace rodičů s již zadržávajícím dítětem, obavy rodičů o plynulost řeči dítěte, celkové ladění dítěte, jeho temperament a uvědomování si obtíží.

Nejdůležitější rizikové faktory tedy jsou: rodinná zátěž, průběh zadržávání, mužské pohlaví, délka trvání od vzniku koktavosti, zda se mění v průběhu času, zvyšující se podíl prolongací a intraverbálních repetitiv, vznik sekundárních projevů koktavosti, uvědomování si neplynulosti řeči a reakce na ni. Na základě těchto předpokladů je možné stanovit míru rizika vzniku incipientní koktavosti (Yairi, 2013).

### Symptomatologie

Projevy koktavosti se dělí do symptomů v oblasti řeči, zvýšené námahy, psychické námahy a narušeného koverbálního chování. V oblasti řeči se dají zaznamenat repetice, které se mohou týkat části slov nebo slabik (např. ba-ba-ba-basketbal), celých slov (např. Kolik ti je je je je let?) nebo slovních zvrátů (např. já jsem já jsem já jsem byl doma). Prolongace hlásek nebo slabik (např. ppppppjdme domů), tiché pauzy (např. já jsem byl.....v obchodě) nebo přerušovaná slova (např. bylo to nádher...né). V řeči lze identifikovat dále interjekce, které mohou být opět na úrovni hlásek/slabik (např. já hm..hm..mám problém), celých slov (např. já mám, ano, takový problém) nebo slovních zvrátů (např. já mám, je to prostě, problém). V neposlední řadě jsou to nekompletní slovní zvraty nebo nápadné opravy částí vět (Lechta, 2004).



K symptomům zvýšené námahy se řadí tzv. bloky, charakteristické viditelným napětím, zastavením fonace nebo výdechového proudu vzduchu, je pozorovatelný tremor lokalizovaný ve svalech artikulačních orgánů. Froschelsův symptom neboli roztahování nosních křídel těsně před započítím mluvy nebo i během ní. A další vegetativní projevy, jako je zrychlený srdeční tep, arytmie, zvýšené prokrvení a s ním spojené začervenání, návaly tepla, pocení atd. (Lechta, 2004).

Při opakovaném negativním prožitku z komunikace může postupně docházet k senzibilizaci vlastní řečové produkce a v čase i ke zhoršení do obrazu neurotické poruchy – logofobie. Vyhýbání lze rozdělit na slovní vyhýbání, kdy se balbutik snaží nepoužívat hlásky nebo slova, u kterých vypožoroval časté zadržávání. Tato strategie vede k časovému tlaku při hledání vhodných synonym a mluva působí více neplynulým dojmem. A na vyhýbání situační, kdy se dotýčný odmítá vystavit komunikační situaci, ve které byl neúspěšný (Blomgren, 2013).

Narušené koverbální chování se pak projevuje nevhodnými mimickými projevy, vyhýbáním se zrakovému kontaktu, kýváním, manipulací s prsty, vlasy, chytáním se za krk a podobně.

## **Přetrvávající koktavost u dospělých osob**

Přítomnost zadržávání u dospělých osob je spojováno s přetrváváním dysfluencí v mluvním projevu, případně s akcelerací projevů po období vymizení symptomatologie poruchy. Terapeutické a poradenské aktivity se zaměřují na změnu vlastního postoje k potížím v řeči a snahou o příznivé ovlivnění dlouhodobě přetrvávajících obtíží v plynulosti mluvního projevu. Tarkowski (2007) předkládá systémově-strukturální pojetí, kterým poukazuje na nutnost komplexního vnímání problematiky. Zahrnuje faktory lingvistické (týkající se především neplynulosti řeči), biologické (spojené s nadměrným svalovým napětím), psychologické (vztahující se k vlastnostem a chování jedince) a sociální (popisující dorozumívání verbální i neverbální a jejich vzájemné vztahy).

Na předložené pojetí Tarkowského (ibid) navazuje diagnostický materiál Škála sebehodnocení a posouzení balbuties, která obsahuje sebehodnocení koktavosti a hodnocení projevů koktavosti blízkým komunikačním partnerem. Tento diagnostický materiál prozatím není přeložen do českého jazyka, nicméně reflektuje novodobé trendy v oblasti diagnostiky koktavosti u dospělých osob.

V rámci terapeutických programů jsou většinou autorů preferovány metody modifikace projevů koktavosti (*Stuttering Modification*), navozování plynulé mluvy (*Fluency Modification*) a navozování sebekontroly mluvního projevu (*Self-Control of Techniques*). V první zmiňované metodě není cílem projev bez dysfluencí, ale změna postoje k jejich výskytu v řeči. V druhé je typické užívání měkkých hlasových začátků a technik vázaných mluvních celků. Třetí program je více zaměřen do oblasti psychoterapie a biofeedbacku, tudíž vede k potřebě mezioborové spolupráce.

## **Breptavost (tumultus sermonis)**

### **Terminologie a etiologie**

Terminologické vymezení breptavosti není stále uzavřeno, při definici této diagnózy se jedná spíše o výčet symptomů. Charakteristiku breptavosti předkládá Daly (1992, s. 107): „*Breptavost je porucha řeči a jazykových schopností, která rezultuje v zrychlenou, nerytmickou, kolísavou,*

*neuspořádanou a frekventovaně nesrozumitelnou mluvu. Akcelerace řeči není vždy trvale přítomná, ale téměř vždy je patrná porucha ve formulování přiměřeného jazykového obsahu.“*

Čeští autoři jako Seeman, Novák a Vymlátílová se dlouhodobě zabývali hypotézami vzniku breptavosti. Shodují se na organickém původu, kdy poukazují na poruchu zpětnovazební regulace ve striopalidární oblasti bazálních ganglií a spojení intraverbálních akcelerací pozorovatelných u extrapyramidových neurogenních poruch. Breptavost tedy vzniká odlišnou funkcí extrapyramidových center. Dle Škodové (2003) mají osoby s breptavostí v 50 % případů pozitivní EEG nálezy a častěji je pozorován motorický neklid, známky dyslexie, dysgrafie i poruchy jemné motoriky a artikulace. Za validní etiologické faktory jsou považovány poruchy centrálního zpracování zvukového signálu, syndrom poruchy činnosti bazálních ganglií, řečová dyspraxie a koexistence projevů breptavosti s kocktavostí.

## **Symptomatologie**

Typickým příznakem je rychlé a nerovnoměrné tempo řeči. Jsou přítomny akcelerace jak interverbální, tak intraverbální, u delších slov může docházet až k redukci prostředních slabik. Ve vysokém tempu mluvy klesá kvalita artikulace. Nejnápadněji se obtíže manifestují v dlouhých slovech a větách. Vlivem překotného tempa mluvy na koordinaci respirace a fonace mohou vznikat nepravidelnosti v dechovém rytmu. Vědomí vlastního nadměrného tempa promluvy je sníženo, nicméně při snaze je osoba s breptavostí schopna tempo korigovat. Časté je přidružení dysmúzie a dysprozódie, řeč je monotónní, má kolísavý rytmus a porušený dynamický přízvuk. Dále se manifestují odchylky v užití jazyka, především v narativních a pragmatických dovednostech. U osob s breptavostí je podložen vyšší výskyt poruch pozornosti a projevů hyperaktivity, taktéž specifických poruch učení.

## **Specifická práce se studenty**

Jak je již zmiňováno výše, obtíže v plynulosti řeči mohou od předškolního věku přetrvávat až do dospělosti. Na univerzitách se tak setkáváme se studenty, kteří pro úspěšné zvládnutí studia potřebují vyšší míru podpory či úpravu již zavedených postupů v hodinách ze strany pedagoga. Níže jsou předkládána doporučení, zvyšující kvalitu studia studentům s narušenou plynulostí řeči. Je vycházeno především ze zahraničních směrnic, které byly vytvořeny pro vysokoškolské pedagogy ve Velké Británii. Tyto směrnice byly primárně vybrány pro jejich strukturu a snadnou implementaci do českého prostředí. Doporučení jsou doplněna o ověřené a obecně uznávané postupy z praxe na českých školách. Nicméně jak zahraniční směrnice, tak doporučení z tuzemské praxe se velmi prolínají. U zahraničních směrnic nalézáme především přesné tipy pro pedagogy pro úpravu výuky, především pak pro semináře, kde je od studentů očekávána aktivní účast.

## **Kocktavost**

U těchto studentů je důležité, aby byl pedagog obeznámen s jejich vlastním postojem k zadržávání. Jsou studenti, kteří si úspěšně zvládli vytvořit copingové strategie pro své neplynulosti a komunikace jim nečiní obtíže. Stejně tak jsou i tací, pro které je komunikace s okolím stále

stresová, především v novém vysokoškolském prostředí. Proto jsou potřeby jednotlivých studentů velmi individuální a jejich podporu nelze generalizovat.

Studenti během výuky nebo ústního zkoušení mohou pedagogovi odpovídat v krátkých větách, často sdělí daleko méně, než doopravdy o dané problematice ví. Volí méně odborné názvy, vyhýbají se složitým slovům, kde je vyšší pravděpodobnost zadrnutí. Mohou též užívat výplně před těžkými slovy (např. ehm), které budí dojem, že příprava studenta není dostatečná. Časté je i vyhýbání se náročným komunikačním situacím, jako je prezentování, skupinové práce nebo zapojení se do diskuse, kde je vysoké tempo interakce a dotyčný student nemá prostor k začlenění. Studenti mohou trpět sociální izolací a depresiemi.

Další situace přicházejí s volbou správného semináře, volitelného kurzu, tak, aby způsob hodnocení a podmínky pro úspěšné dokončení předmětu byly splnitelné. Těžké řečové situace pro studenta s koktavostí jsou úvody do akademických nebo sociálních situací, mluvení před velkou skupinou na přednášce nebo semináři a používání online výukových přístupů, které se spoléhají pouze na verbální interakci.

Pedagog může studentovi tyto situace usnadnit tím, že bude dopředu seznámen s okolnostmi, které ovlivňují jeho plynulost řeči a pokusí se o jejich úpravu. Namísto úvodního seznamovacího kola při začátku semináře nebo předmětu užije jmenovky. Poskytne dostatek času na odpověď, udržení zrakového kontaktu a pozornosti. Eliminuje ústní prezentace, případně odstraní časové dotace na prezentaci. Při zkoušení umožní písemné odpovědi spolu s ústním doplněním. Preferuje osobní rozhovory před skupinovým zkoušením nebo prezentováním. V případě online výuky využívá oddělených místností a funkci chatu.

Pro práci ve skupině pedagog volí práci ve dvojici, případně v malé skupince. Dopomáhá k domluvě na určení podílu práce na zadaném úkolu, deleguje konkrétní role v projektech spolupráce. Moderuje diskuse tak, aby se na každého dostalo. Podporuje diskuse jeden na jednoho, případně zařadí studenta s koktavostí do skupiny vrstevníků, s níž se cítí dobře. V rámci prezentací volí pedagog méně formální způsob – sed u stolu. Je možnost využít audiovizuálních pomůcek k odvedení pozornosti od přednášejícího studenta. Případně lze umožnit nahrání prezentace v soukromí a následné přehrání na semináři.

Univerzita či konkrétní katedra by vždy měla mít dobře dostupné informace o plnění předmětů tak, aby si student mohl dopředu zhodnotit, zda jsou pro něj vhodné či nikoli. Dále by měly být aktualizované náplně konkrétních seminářů a jejich podmínky pro úspěšné plnění. Vhodné je poskytnutí materiálů pro daný předmět nebo seminář předem, aby se s nimi student mohl seznámit. V rámci osvěty pro lepší pochopení problematiky koktavosti pro ostatní studenty vydat volně dostupné letáčky či brožury. Důraz se též klade na dobrou informovanost o univerzitních službách pro studenty s handicapem. Pro zájemce o studium s koktavostí je velmi důležitá akce „Dny otevřených dveří“, kde jsou prezentovány podpůrné služby a také je možnost seznámit se dopředu s klíčovými pracovníky, zabývajícími se touto problematikou.

## **Breptavost**

Vzhledem k velmi malému zájmu odborné i laické veřejnosti o problematiku této narušené komunikační schopnosti napříč vyspělými zeměmi světa, je komplikované nalézt přesná doporučení pro práci se studenty na vysoké škole. Proto jsou zde uvedeny alespoň obecné zásady práce.

Vhodné je celkové zpomalení vlastního řečového tempa a lehké prodloužení samohlásek, kdy tímto nastavíme tempo konverzace a nevytváříme časový tlak na sdělení pro studenta. Dále je to dobrá práce s hlasem, především s prozodickými faktory, jako jsou pauzy a melodie, volí se relaxovaná mluva s měkkými hlasovými začátky. Pedagog udržuje stálý zrakový kontakt, aktivně naslouchá a poskytne dostatek času pro formulaci myšlenek. Dobrá strategie pro ujištění pochopení informace je reprodukce studentových sdělení. Po domluvení studenta ponechat čas pro možnost pokračování, doplnění sdělení. Nejpodstatnější v komunikaci s breptavým je citlivá pozitivní zpětná vazba pro uvědomění si vlastního tempa řeči a jeho udržení v běžném řečovém tempu.

## Užitečné odkazy pro pedagogy a studenty

V rámci zkvalitnění výuky a možnosti načerpání nových poznatků či rad jsou zde uvedeny odkazy na užitečné webové stránky a motivační videa:

- [istutter.center](http://istutter.center)
- [researchgate](https://www.researchgate.net/publication/311111111) - Working with students who stutter od autorky Amy Ginsberg
- [nekoktam.cz](http://nekoktam.cz)
- [stutteringhelp.org](http://stutteringhelp.org)
- [stamurai.com](http://stamurai.com)
- [stamma.org](http://stamma.org)

Studenti s narušenou plynulostí řeči mají možnost využít logopedické intervence v rámci poradny Pedagogické fakulty UK. Logoped zde dopomáhá studentovi nalézt vhodné komunikační strategie a překonávat komunikační bariéry. Úspěšnost vždy závisí na úrovni spolupráce studenta, jeho aktivnímu přístupu k tréninku, a také na vhodně zvoleném systematickém terapeutickém programu.

## Literatura

- Blomgren, M. (2013). Behavioral treatments for children and adults who stutter: a review. In *Psychol. Resours. Behavioral Management*, 6, 9–19. DOI:10.2147/PRBM.S31450.
- Daly, D. (1992). Helping The Clutterer: Therapy Considerations. In Myers, F., St. Louis, K. *Cluttering: A Clinical Perspective*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc., 107–121.
- De Nil, L., Jokel, R., & Rochon, E. (2007). Etiology, Symptomatology, and Treatment of Neurogenic Stuttering. In Conture, E., Curlee, R. (ed.). *Stuttering and Related Disorders od Fluency*. New York: Thieme Medica Publishers Inc., 243–326.
- Lechta, V. (2004). *Koktavost, Komplexní přístup*. Praha: Portál.
- STAMMA. Stammerers Through University Consultancy. London South Bank University (2021). *Supporting Students Who Stammer in Higher Education*. London South Bank University. <https://doi.org/10.18744/lbsu.8wz98>.
- Škodová, E. (2003). Breptavost (tumultus sermonis). In Škodová, E., Jedlička, I., et al. *Klinická logopedie*, Praha: Portál, 288–301.
- Tarkowski, Z. (2007). *Psychosomatyka jakania. Dlaczego osoby jakacaje sie mówia plynnie*. Lubin: Wydawnictwo Fundacji ORATOR.

Yairi, E. (2013). Defining stuttering for research purpose. In *Journal of Fluency Disorders*, 38, 3, 294-298.

**Mgr. Karolína Rybková**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra speciální pedagogiky, Magdalény  
Rettigové 4, 110 00 Praha 1  
[rejmanova.karolina@seznam.cz](mailto:rejmanova.karolina@seznam.cz)

# Genderová specifika studujících s PAS na VŠ

## Gender specifics of university students with autism spectrum disorders

*Hana Sotáková*

**Abstrakt:** Příspěvek se zaměřuje na poradenskou podporu studentů s poruchou autistického spektra (PAS) na vysoké škole při zohlednění genderových specifíků. Nejprve reflektuje vývoj počtu studentů s PAS evidovaných v rámci Akademické poradny PedF UK a ukazuje, jak se tato skupina v posledních letech proměnila. Posléze ukazuje, jakou podporu studenti nejčastěji potřebují, jaká jsou jejich specifika v poradenské práci na základě analýzy kazuistik klientů Akademické poradny. Dále pak cílíme na genderová specifika studentek s PAS, které vykazují obecně menší deficity v sociálních dovednostech, což je faktor, který je třeba zohlednit ve vzdělávací a poradenské práci a dokládáme to na kazuistikách studentek s PAS. Příspěvek je doplněn o nejnovější teoretické poznatky v dané oblasti.

**Klíčová slova:** studenti s poruchou autistického spektra, vysokoškolské studium, genderová specifika, sociální typologie, poradenství

**Abstract:** The paper focuses on the counselling support of university students with autism spectrum disorder (ASD) while taking into account gender specifics. First, it reflects the development of the number of students with ASD registered within the Academic Counselling Centre of the Faculty of Education, Charles University and shows how this group has changed in recent years. It then depicts what kind of support students most often need, what their specifics are in counselling work based on the analysis of case studies. Furthermore, we concentrate on the gender specifics of female students with ASD who show generally smaller deficits in social skills. This is a factor that must be taken into account in educational and counselling practice, and we demonstrate this in the case studies of female students with ASD. The paper also presents the latest theoretical framework in the given area.

**Key words:** Students with Autism Spectrum Disorder; University Studies; Gender Specifics; Social Types; Counselling

## Úvod

V rámci vysokoškolského poradenství se stále častěji setkáváme se studenty s poruchou autistického spektra. Někteří z nich jsou zařazeni mezi studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, jiní studují bez zvláštní podpory a snaží se s případnými obtížemi vyrovnat samostatně, v průběhu studia se však část z nich obrací na poradenská centra. Zde se pak s poradci zaměřují na celou škálu problémů od organizace studia, studijních strategií, až po rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností ve snaze porozumět příčinám svých obtíží a zařadit se úspěšně mezi spolu studující.

V posledních letech studentů s PAS na vysoké škole přibývá a mění se i akcenty podpory, kterou potřebují. Více se také setkáváme se studentkami s PAS, které vzhledem k mírné manifestaci poruchy doposud nepotřebovaly větší podporu nebo dokonce byly diagnostikovány až v adolescentním či dospělém věku. Takové studentky se často snaží zvládnout studium bez zvláštní podpory a zároveň zvládat nároky sociálního života na vysoké škole. To může být vzhledem k jádrovým obtížím, spojených s poruchou, vyčerpávající a způsobit sekundárně problémy s dokončením studia. Domníváme se, že je důležité takové studentky identifikovat a nabídnout jim nezbytnou podporu pro úspěšné dokončení studia. Náš příspěvek se tedy zaměřuje na tuto specifickou skupinu studentek, přičemž se ji snaží vykreslit na pozadí specifík studentů s PAS obecně.

## Studenti s poruchou autistického spektra na vysoké škole

Studenti s poruchou autistického spektra (PAS) tvoří specifickou skupinu, která i při studiu na vysoké škole vyžaduje podporu ze strany akademiků a dalších pracovníků. Obtíže, se kterými se potýkají, často nesouvisí s obsahem studia, nejsou tedy spojené s nedostatečnými kognitivními či intelektovými schopnostmi studentů, ale projevují se v úrovni rozvoje schopností a dovedností nezbytných pro zvládnutí sociální komunikace a organizace v rámci studia, označované za studijní kompetence. Stále častěji se také setkáváme s charakteristikou jedinců s PAS jako jedinců neurodiverzních, tzn. vykazujících odlišnosti v kognitivním zpracování, což ale automaticky neznamená hendikep (Šporclová, 2018).

Na Karlově univerzitě mají studenti nárok na zařazení mezi studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření v rámci kategorie E. To znamená modifikace v rámci studia a stejně jako ostatní studenti i využívání služeb poradenských center (Centrum Carolina a centra jednotlivých fakult <https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-39.html>).

V roce 2020 proběhla v Akademické poradně PedF UK analýza využívání podpůrných opatření u studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, srovnávali jsme studenty se specifickými poruchami učení, psychickými obtížemi a poruchami autistického spektra. Vycházeli jsme z evidence funkčních diagnostik a dalších služeb (psychologické poradenství, studijní poradenství, nácvik studijních strategií) poskytovaných na naší fakultě ve spolupráci s Centrem Carolina UK. Výsledek analýzy ukázal nárůst studentů ve všech sledovaných kategoriích, u studentů s poruchou autistického spektra byl nárůst studentů evidovaných v posledních letech také významný. V letech 2015–2020 bylo evidováno 20 studentů s PAS, v roce 2021 bylo nově evidováno 12 studentů. V letech 2015–2020 šlo o 18 mužů (jeden transgender), 2 ženy (obě diagnostikovány v dětském věku). V roce 2021 bylo do evidence zařazeno 8 mužů a 4 ženy (všechny diagnostikovány na konci adolescence nebo v dospělosti).

Studenti s PAS využívají poradenské služby jen ojediněle na základě vlastní iniciativy, obracují se na studijní referenty a poradenské pracovníky často až v případě problémů s plněním nároků studia (problémy s plněním atestu, opakované studium, cca v 80% dochází k prodloužení studia). Pokud se podaří nastartovat pravidelný kontakt se studentem již v rámci funkční diagnostiky (více viz <https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-24.html>), ideálně propojit studenta s klíčovou osobou (referent, kontaktní osoba, poradenský pracovník), můžeme tím významně snížit riziko násobení problémů v průběhu studia.



## Specifika studentů s PAS

Specifika studentů s PAS vycházejí často z jádrových oblastí poruchy (jazykové schopnosti a komunikace, sociální dovednosti), přičemž je nezbytné zhodnotit míru projevů poruchy, která může být u studentů značně variabilní (Thorová, 2006). Další odlišnosti mohou způsobit specifické obtíže, kam řadíme například abnormity ve smyslovém vnímání. Ty vychází ze způsobu, jakým lidé s autismem vnímají svět a zpracovávají vnější informace. Zjevné je pak neočekávané chování a neadekvátní reakce, které smyslové vnímání doprovází. Objevuje se smyslové přetížení nebo nepříjemné pocity při setkání s některými smyslovými podněty. Pro některé lidi s autismem mohou být problémy v oblasti smyslového vnímání větším problémem než sociálně komunikační deficity (Sotáková & Šporclová, 2020).

*„Když zažíváme takový šílený slepenec emocí a vjemů, musíme to následně nějak zpracovávat. A noční můry přesně ukazují, co je problémem. Já si pamatuju, že ve většině mých nočních můr jsem nad věcmi neměla kontrolu, a to mě děsilo. A je to přesně tak, nenávidím, dodneška nenávidím to, jak nepředvídatelný je svět a jak na houby to je, že nic není navěky. Ale už jsem o mnoho starší než tehdy, mám zkušenosti, mám znalosti, a vím, že některé věci jsou jen a jen na mně – a když já sama se rozhodnu, že si dneska ostříhám nehet, tak si ho ostříhám a do zítřka mi nenaroste.“* (Zdroj: <https://zrzi.cz/2019/02/klidny-spanek-nocni-mury-jak-autiste-premysli/>)

Ke specifickým obtížím řadíme také problémy se spánkem nebo problémy s jídlem (tolerance jen vybraných typů potravin). Reflektována bývá také nekonzistentní reaktivita, kdy jedince určité podněty neúměrně rozruší či monotropismus (někdy označováno za tunelové vidění), jedinec zvládá zpracovávat jen vybrané smyslové podněty, nedokáže rozdělit pozornost.

Nesmíme také zapomenout na fakt, že dlouhodobě subjektivně vnímaná odlišnost jedince může vést k rozvinutí a přidružení psychických obtíží v adolescenci. Typicky se setkáváme s depresemi nebo úzkostnými stavy, ale může se jednat o celou šíři psychických problémů (Šporclová, 2018).

Z hlediska poradenské podpory je tedy pro nás vždy důležité zhodnotit úroveň komunikačních a sociálních schopností studenta, systém sociální podpory (rodinné zázemí, podpůrné služby využívané v minulosti a podporu na předcházejících stupních vzdělávání). Ukazuje se, že zejména u studentů s nadprůměrnými intelektovými schopnostmi bývá na předchozích stupních vzdělávání podceněno rozvíjení sociálně-komunikačních dovedností a studijních kompetencí. Přitom z hlediska výstupních klíčových kompetencí studentů gymnázií a středních odborných škol se jedná o základní oblasti (srovnej viz <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>).

V neposlední řadě je nutné vzít v potaz studentovu schopnost reflektovat své potřeby, postup ve studiu nebo schopnost říct si o pomoc. U studentů s PAS se setkáváme s odlišnostmi v sebepojetí, ve schopnosti sebereflexe. Část studentů významně podceňuje své schopnosti, druhá část ulpívá na obrazu své nadprůměrnosti. V diagnostickém procesu je tedy nezbytné zaměřit se také na tuto oblast.

## Klíčové oblasti podpory studentů s PAS

Jak již bylo uvedeno výše, pro nastavení nezbytné podpory je důležitá detailní evaluace v průběhu funkční diagnostiky. Reflektujeme úroveň obtíží v jádrových oblastech (jazykové schopnosti a komunikace, sociální dovednosti), specifické obtíže, přidružené obtíže, podporu na předchozích stupních vzdělávání a studentovo sebehodnocení. Je třeba si také uvědomit,

že se student dostává do nové situace a musí se vyrovnat se zcela novou organizací a pojetím studia. Proto se můžeme setkat s rozvinutím obtíží i u studentů, kteří žádné problémy v předchozím studiu nevykazovali.

Postupujeme tedy od individuálních potřeb vyplývajících z projevů jádrových obtíží a míry jejich kompenzace, zvažujeme adaptabilitu studenta a specifika v sociálním chování a komunikaci. Následně analyzujeme strukturu a organizaci konkrétního oboru studia a vyhodnocujeme, jaké studijní kompetence bude student potřebovat. V první řadě se zaměřujeme na organizaci studia (zápis do elektronických systémů, do studia, do předmětů, orientace v nárocích jednotlivých předmětů atd.), poté postupujeme k podpoře ve strukturaci požadavků, práci s časovým harmonogramem studia, rozložením práce v rámci semestru a jednotlivých předmětů. Po úspěšné adaptaci na změnu nároků studia přidáváme podporu v oblasti sociálně-komunikačních dovedností, nejprve těch specificky spojených s obsahy studia (žádost o pomoc, komunikace obtíží, mailová komunikace s vyučujícími, pokládání otázek v průběhu přednášek a seminářů), posléze i spojených se společenským životem (začleňování do studentských spolků, sociální komunikace s vrstevníky atd.).

Akcenty či klíčové oblasti podpory tedy můžeme shrnout následujícím způsobem:

- rozvíjení studijních kompetencí (organizace a strukturace studia, time management);
- průběžná podpora ve studiu (sledování postupu ve studiu, reflexe pochopení studijních nároků v jednotlivých předmětech);
- rozvíjení a nácviky komunikačních a sociálních dovedností (komunikace s vyučujícími, komunikace se spolu studujícími);
- podpora reflexe svých schopností a dovedností, rozvoj sebehodnocení.

Neméně důležitou součástí poradenské práce je pak také vzdělávání pedagogů v oblasti problematiky poruch autistického spektra, vysvětlení odlišností v reakcích a chování. Práce s pedagogy je zaměřena také na podporu vzájemné komunikace se studentem tak, aby běžné nároky studia a případné obtíže pedagogové byli schopni řešit sami, tudíž se snažíme zvýšit také jejich pedagogické kompetence v rámci podpory studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

## Specifika v sociální typologii studentek s PAS

Jedinci s PAS vykazují také různé způsoby sociálního chování, těmi se pak mohou odlišovat, reagovat specificky v sociálních a komunikačních situacích. První, kdo se sociální typologií u lidí s PAS zabýval, byla Lorna Wingová (Wing, 2002). Dokonce se můžeme považovat za důležitý faktor při zvažování podpory studentů při studiu. Typ sociálního chování může totiž významně měnit kvalitu sociálních interakcí a stupeň nezbytné podpory. Wingová vydělila čtyři základní sociální typy:

- **typ osamělý** (nevyhledávající přítomnost ostatních);
- **typ pasivní** (není v sociálním kontaktu aktivní, ovšem pokud ho iniciují ostatní, nebrání se interakci);
- **typ aktivní, ale zvláštní** (snaží se navázat sociální kontakt, ale často nevhodnou formou);
- **typ formální** (vyžaduje dodržování norem a pravidel, dává nevyžádané rady).

Thorová (2006) upozorňuje, že uvedené typy se mohou u některých jedinců proměňovat v průběhu života či v rámci prostředí (známé a neznámé situace), proto přidala ještě typ smíšený.

V posledních letech však došlo, s ohledem na rozvoj diagnostických postupů a zohlednění specifík žen s poruchou autistického spektra, k revizi rozdělení sociálních typů lidí s PAS, které zahrnují i jedince, u kterých si nemusíme přítomnosti poruchy při letmé interakci všimnout. Setkáváme se pak s následujícími typy jedinců dle projevů v sociálním chování (viz Attwood & Garnett in Grandin et al., 2019 nebo Brown et al., 2020):

- **introvert** (minimalizuje a vyhýbá se sociálnímu zapojení, často to ale neznamená pocity osamění);
- **neodbytný extrovert** (aktivní v sociálním chování, ale vzhledem k deficitům v jádrových oblastech není aktivita přiměřená, jedinec nedokáže číst a interpretovat přiléhavě sociální situace, tudíž se jeví jako dotěrný, neodbytný, náročný v sociálním kontaktu);
- **maskující extrovert** (jedinci nahlížejí své obtíže v sociální oblasti, ty se snaží kompenzovat pozorováním, analyzováním a napodobováním chování vrstevníků, do jisté míry dokáží tedy „kamuflovat normalitu“).

## Stádia maskování projevů PAS

Ženy s mírnější demonstrací poruchy autistického spektra se často řadí do skupiny maskujících extrovertů. Díky tomu může být PAS v jejich případě diagnostikována až v adolescenci nebo dospělosti. Neznamená to, že by se před tím u nich žádné symptomy neprojevovaly, jde o to, že se snažily naplnit obraz „běžného jedince“ ve společnosti, aby skryly svou odlišnost. Odborníci však poukazují na to, že při této snaze musí jedinci vynaložit nadměrné úsilí, což je může dlouhodobě psychicky vyčerpávat a z dlouhodobého hlediska nemusí být funkční. Z důvodu lepší identifikace byla popsána následující stádia maskování (Hull et al., 2017):

- **kompence** (učení se a napodobování sociálního chování na základě pozorování vrstevníků nebo sledování seriálů, vytváření „sociální osobnosti“, případně kompenzace prostřednictvím excelence v určité oblasti nebo vytváření sociálních vztahů na základě stereotypního zájmu);
- **maskování** (typické je vytvoření neurotypické osobnosti napodobováním ostatních, vytvoření sociální masky);
- **asimilace** (snaha vypadat „normálně“, cílené potlačování projevů autismu, přijetí „sociálního mentora“).

Zároveň byly vytvořeny i speciální screeningové nástroje pro dospívající dívky a ženy sloužící k zachycení žen s PAS, které v minulosti nebyly právě díky „maskování“ zachyceny. Jedním z takových nástrojů je např. GQ-ASC (viz ukázka níže, Brown, Attwood, Garnett, & Stokes, 2020)

## GQ-ASC: Adult Women

This screening questionnaire is designed to identify behaviours and abilities in cisgender and trans women that are associated with autism.

**INSTRUCTIONS:** Here is a list of questions and statements. Please read each question and statement very carefully, and rate how strongly you agree or disagree with it by circling your answer.

	Definitely disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Definitely agree
<b>Imagination and play</b>				
1. I enjoy fantasy worlds	1	2	3	4
2. I am interested in fiction	1	2	3	4
3. When I was 5-12 years old, I played as imaginatively as other girls	1	2	3	4
4. When I was 5-12 years old, I had imaginary friends or imaginary animals	1	2	3	4
5. When I was 5-12 years old, I created my own complex 'set ups' with toys	1	2	3	4
<b>Camouflaging</b>				
6. I copy or 'clone' myself on other females	1	2	3	4
7. I avidly observe other females socialising	1	2	3	4
8. I am attracted to females with strong personalities who tell me what to do	1	2	3	4
9. I adopt a different persona in different situations	1	2	3	4
<b>Sensory Sensitivities</b>				
10. I am attached to certain objects or toys (e.g. favourite toy, pillow, piece of cloth) which I carry, touch, or rub to calm myself	1	2	3	4
11. I expressed distress during grooming (e.g. I fought or cried during fingernail cutting, haircutting, combing) or when I am touched (e.g. someone touches my feet)	1	2	3	4
12. Some social situations make me mute	1	2	3	4

## Kazuistiky

V následující části bychom rádi prezentovali kazuistiky několika studentek s PAS, které vykazují různou potřebu podpory v průběhu vysokoškolského studia a také různou demonstraci projevů poruchy autistického spektra.

### Anna

Anna je absolventkou prestižního gymnázia, na střední škole **nepotřebovala žádnou zvláštní podporu, byla jí jen umožněna zvýšená absence na základě IVP, nevypracovávala domácí úkoly**, nedělala si zápisky, nebyla schopna reflektovat své schopnosti. V adolescenci se u ní projevil **psychické obtíže** (úzkostně depresivní porucha, občasné OCD projevy v chování), je **bez medikace a terapeutické podpory**, byla několikrát u psychiatra, ale nasazená medikace jí nevyhovovala, proto užívání ukončila. Na vysokou školu nastoupila hned po maturitě (Informatika), lákala ji i psychologie, ale vyhodnotila, že by se tam nedostala, proto zvolila obor, který jí baví a je v něm dobrá. V průběhu funkční diagnostiky byla pasivní, oční kontakt téměř nenavazovala. Sama uváděla, že jí **komunikace s lidmi dělá**

**potíže, jednalo se o introvertní typ.** Kromě běžných podpůrných opatření byla tedy také doporučena pravidelná spolupráce s referentkou pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (ta se však nerozběhla). V průběhu studia nekontaktovala poradenské centrum, nekomunikovala žádné obtíže. Již v průběhu druhého semestru ale bylo zřejmé, že není schopná efektivně strukturovat požadavky studia (na střední škole zvládala učivo díky skvělé paměti, kdy si učivo jednoduše zapamatovala při hodině, na vysoké škole však nebyla schopna zvládnout bez učení se obsah předmětu za několik měsíců). V sociálním kontaktu byla náročná (projevy OCD), její projevy však byly vyučujícími tolerovány, v podstatě nevstupovala do sociální interakce s vyučujícími ani se studenty. Po průběžné kontrole postupu ve studiu ze strany pracovnice poradny byly zjištěny závažné problémy. Část vyučujících katedry se také zúčastnila vzdělávacího kurzu zaměřeného na PAS pro pedagogy PedF UK, kde reflektovali své obavy o schopnost studentky pokračovat ve studiu. Po této události byli kontaktováni všichni zapojení pracovníci (referentka pro studenty se SP, kontaktní osoba katedry, studentka a s jejím svolením i rodina). Po schůzkách se studentkou byla určena klíčová pracovnice pro podporu studentky (také pracovnice, se kterou studentka komunikuje) a byl vytvořen tým zapojených pracovníků pro podporu studentky. Tímto způsobem se podařilo sanovat situaci a podpořit studentku v pokračování ve studiu. Dále byla doporučena psychiatrická a terapeutická péče<sup>40</sup>.

## Barbora

Barbora v průběhu diagnostického **vyšetření působila spíše pasivně**, na otázky však odpovídala přiměřeně, **byla schopna reflektovat své potřeby, jednalo se o aktivní maskující typ.** Z materiálů vyplynulo, že kromě poruchy autistického spektra se u ní v adolescenci objevila **úzkostná porucha, že dochází na terapii.** Hlavním cílem terapie je předcházet situacím, kdy se kumuluje stres a zvyšuje se úzkost, jelikož se Barbora již několikrát ocitla v situaci, **kdy nedokázala uvolnit napětí včas a dostala se do afektu, který nedokázala kontrolovat.** Doporučení funkční diagnostiky tedy spočívala v poskytnutí studijních materiálů, navýšení časové dotace při zkoušení a v možnosti skládat zkoušky individuálně v tiché místnosti. Slovní popis opatření obsahoval také popis specifík v komunikaci a apel na vyvarování se ironie v komunikaci se studentkou. V průběhu druhého ročníku **přišla studentka na vlastní žádost** na revizi funkční diagnostiky. Úspěšně uzavřela první ročník, ale v zimním semestru druhého ročníku došlo ke stanovení nových nároků na studium. Vyučující některých předmětů nebyli zároveň jejich zkoušejícími, navíc jméno zkoušejícího se studenti dozvídali jeden až dva dny před zkouškou. Jak studentka uvedla, zatím se ještě nedostala do „problémů“ a zvládla při zkoušce i komunikaci s vyučujícím, který v komunikaci hojně používal ironii, jelikož ho znala z přednášek a mohla se na situaci připravit. V součinnosti s kontaktní osobou a studijním oddělením bylo tedy zažádáno o úpravu organizace zkoušek na katedře, což stačilo k tomu, aby byla studentka schopna úspěšně pokračovat ve studiu.

## Petra

Petra měla před funkční diagnostikou za sebou jeden rok neúspěšného studia. Problém však nebyl v obsahu studia, ale především **ve snížené adaptaci na nové nároky, omezené**

---

<sup>40</sup> Kazuistika byla prezentována v rámci konference.

**schopnosti komunikovat své problémy, s přispěním nespecifických problémů, jako bylo například časté smyslové zahlcení, snížená orientace ve struktuře studia atd.** V průběhu diagnostiky bylo jasné, že se jedná o sociálně aktivní, maskující typ osobnosti. Studentka vynakládala velkou snahu na to, aby se neodlišovala od ostatních, což ji stálo mnoho sil.

Na první pohled a ani během rozhovoru se v její sociální komunikaci neobjevovalo nic problematického, Petra působila jako běžná vysokoškolská studentka a rozeznat, že vnitřně může řešit nějaké problémy bylo skoro nemožné. Navíc bylo patrné, že je inteligentní a vyzná se v různých tématech, ve volném čase se dokonce věnovala studiu několika jazyků. Studentka ale vykazovala významné adaptační obtíže na nový typ studia po přechodu ze střední školy. Dělal jí problém přizpůsobit se nové budově a zvyknout si na mnohem větší množství nových spolužáků. Po diagnostice jí tak byla nabídnuta intenzivní podpora Centra Carolina, a nakonec i možnost studentské asistence. Studentka využila asistence pouze několikrát a poté dospěla k závěru, že už ji nepotřebuje. Nicméně v ní měla jistotu, že kdyby se něco dělo nebo by něco potřebovala, může se na ni znovu obrátit a není na to sama, což bývá někdy to nejdůležitější. Studentka vykazovala také obtíže se sebehodnocením, nebyla schopná určit, zda zvládne nároky předmětů, ale díky pravidelné poradenské podpoře se situace zlepšila. Vykazovala také obavy v sociální oblasti. Jak již bylo uvedeno výše, ženy s PAS mají velmi často strach být samy sebou, protože si nejsou jisté, zda se chovají správně, jak je vnímá jejich okolí. Studentka tedy měla tendenci si v sociálních situacích „nasazovat masku“, chovat se sociálně přijatelně nebo alespoň tak, jak si sociálně přijatelné chování představovala. Díky podpoře pracovnice poradny měla možnost tyto obavy sdělit, pracovat s nimi, učila se rozlišovat a verbalizovat své potřeby a obavy. I když v tomto případě byla podpora zaměřena více na jádrové problémy spojené s PAS než na konkrétní studijní obtíže, domníváme se, že byla nezbytná pro prevenci selhání studentky v plnění nároků studia.

## Diskuze

Studentky s poruchou autistického spektra jsou ve svém sociálním chování a potřebách v mnoha případech výjimečné. Spočívá to především v tom, že symptomy poruchy jsou u nich kvalitativně odlišné od studentů mužů. Na první pohled se může zdát, že jsou jejich symptomy často mírnější, že nepotřebují takovou míru podpory, nicméně tento pohled může být klamný. V praxi to naopak může znamenat, že nedostávají podporu na dostatečné úrovni, že jsou na ně kladeny nepřiměřené nároky. To pak může vést k neúspěchu ve studiu nebo rozvinutí psychických problémů.

V našem příspěvku jsme se snažili ukázat, jak může sociální typologie studentek ovlivnit vztahování se okolí k nim, což pak může přímo dopadat i na jejich sebepojetí (srovnej viz Šporclová, 2018). Na základě uvedených kazuistik tří studentek můžeme konstatovat, že i u studentek se můžeme setkat s variabilními sociálními typy, přičemž typ aktivních maskujících studentek je často rozpoznán a diagnostikován až v pozdějším období, jak je uváděno i v odborné literatuře (Brown, Attwood, Garnett, & Stokes, 2020).

To, že studentky nevykazují významné obtíže v sociální interakci, neznamená, že nepotřebují podporu ze strany poradenských center vysoké školy nebo dalších organizací. V zájmu vysoké školy a poradenských pracovníků je pak to, aby tyto studentky byly identifikovány,

aby měly přístup k podpoře v oblasti studijních kompetencí, ale také rozvoji komunikačních a sociálních dovedností.

## Závěr

Příspěvek byl věnován problematice studentů s PAS na vysoké školy se zaměřením na specifickou situaci studentek žen vykazujících poměrně dobrou úroveň sociálních dovedností. Takové studentky pak mohou budít dojem, že nepotřebují žádnou specifickou podporu, což však může z dlouhodobé perspektivy vést ke zvýšenému riziku selhání v úspěšném dokončení studia.

V příspěvku tedy byly reflektovány akcenty podpory studentů s PAS obecně, posléze i detailně s ohledem právě na danou skupinu studentek. Představili jsme také nové pojetí sociální typologie jedinců s PAS, která definuje typ maskující extrovert, charakterizující právě popsané studentky. Doufáme, že tímto přispějeme k hlubšímu pochopení jedinečnosti žen s PAS a větší efektivitě nastavení poradenských služeb vysokých škol pro studenty s PAS obecně.

## Poděkování

Příspěvek byl připraven za podpory projektu Projekt ESF pro VŠ II na UK, registrační číslo: CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_056/0013322, realizovaného v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (2020–2021).

## 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.
- Fabri, M., Andrews, P. C., & Pukki, H. K. (2016). *Best Practice for Professionals Supporting Autistic Students Within Or Outside HE Institutions: A Guide to Best Practice in Supporting Higher Education Students on the Autism Spectrum*. Guide 3. Leeds Beckett University.
- Grandin, T., Attwood, T., Garnett, M., Faherty, Wagner, S., & Snyder, R. (2019). *Autism and Girls*. Future Horizons.
- 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 [Online]. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 47, 2519–2534.
- Martin, N. & Cannon, H. (2020). Studying during the COVID-19 (Coronavirus) pandemic: suggestions for autistic university students. *Journal of Inclusive Practice in Further and Higher Education*. 12(1), 65–86.
- Radkovová, I., & Hořejší, J. (2018). *Aspergerův syndrom: život pod společenským tlakem*. Praha: Galén.
- Schovanec, J. (2014). *O kolečko míř*. Praha: Paseka.
- Sotáková, H., & Šporclová, V. (2020). *Metodika přístupu ke studentům s poruchou autistického spektra na UK*. Praha: Centrum Carolina.



- Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Zlončice: Pasparta.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál.
- Wing, L. (2002). *The autistic spectrum: a guide for parents and professionals (New, updated ed.)*. London: Robinson.

**PhDr. Hana Sotáková, Ph.D.**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra psychologie, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
[hana.sotakova@pedf.cuni.cz](mailto:hana.sotakova@pedf.cuni.cz)

# Studující s psychickými potížemi ve spektru poradenských služeb aneb od prvního kontaktu přes funkční diagnostiku po nácvik studijních strategií

## Students with mental health problems in the spectrum of counselling services: from the first contact, through functional diagnosis to the training of study

*Pavla Presslerová*

**Abstrakt:** Příspěvek reflektuje poradenskou zkušenost z Akademické poradny při PedF UK. Snaží se poukázat na někdy složitou cestu rozhodnutí studujících s psychickými problémy vyhledat poradenské služby na půdě univerzity, roli Akademické poradny při hledání individuálních řešení a doprovázení studujících i limity naší práce. V příspěvku budeme ilustrovat cestu od prvního kontaktu přes rozhodování se podstoupit funkční diagnostiku až po další specifické poradenské služby, např. nácvik studijních strategií.

**Klíčová slova:** psychické potíže, akademická poradna, funkční diagnostika, nácvik studijních strategií, psychologické poradenství

**Abstract:** The contribution reflects counseling experience from the Academic Counseling Centre at PedF UK. It tries to point out the sometimes-complicated path of the decision of students with mental health problems to seek counseling services at the university, the role of the Academic Counseling Centre in finding individual solutions and accompanying students, as well as the limits of our work. In the chapter we will illustrate the journey from the first contact, through the decision to undergo functional diagnostics to other specific consulting services, e.g. training of study strategies.

**Key words:** mental health problems, academic counselling, functional diagnostics, practice of study strategies, psychological counseling

## Úvod

Vysokoškolské studium představuje pro psychické zdraví náročné období. Tato teze může být pro širší veřejnost překvapující. Obecně je student vysokoškolského studia vnímán jako mladý dospělý člověk, akademicky úspěšný, byť ekonomicky ne úplně zaopatřený, ale plný sil, bez závazků, s minimem povinností. Studující na univerzitách jsou ve skutečnosti

konfrontování s velkým množstvím stresorů, s některými se setkají ve zvýšené míře poprvé za svůj dosavadní život. Už jen množství změn, na které se musejí v krátkém časovém horizontu adaptovat (změna prostředí, sociálních kontaktů, míra samostatnosti, změna denního režimu, balancování studijního, osobního a pracovního života) představuje významné stresory. Nesmíme opomenout ani skutečnost, že psychické obtíže studentů mohou souviset také s přirozenou vývojovou krizí přechodu mezi adolescencí a ranou dospělostí. Tou na počátku studia vysoké školy mnozí z nich prochází – konkrétně tedy separační úzkostí při opouštění původní rodiny, která nemusí být pro všechny bez podpory snadno zvládnutelná. Některé studie dokonce upozorňují, že mnozí studenti VŠ přiznali, že je to období, kdy subjektivně prožívají doposud nejvíce stresové období (Pfeifer, Kranz, & Scoggin, 2008). Akademická identita a snaha být akademicky úspěšný/á je oblastí, která může vyvolat také mnohé frustrace, úzkosti a psychickou nepohodu (Čáp, Mareš, 2001; Křeménková, Pugnerová, & Dobešová Cakirpaloglu, 2019). Slabší výsledky u zkoušek, opakovaná selhání při plnění studijních povinností, nízké akademické sebehodnocení, prokrastinace a nedodržení termínů mohou být jednak spouštěčem psychických potíží, ale také mohou akcentovat a destabilizovat dosud kompenzované psychické potíže (Kucharská, & Janyšková, 2021; Weiner & Weiner, 1996). I během studijních let na vysoké škole se může jedinec setkat s akutní stresovou či traumatickou zkušeností, která se promítne do zvládnání studijní zátěže a pochopitelně má výrazný dopad na jeho psychické zdraví.

Zkušenost z poradenské psychologické praxe v rámci Akademické poradny při PedF UK ukazuje, že studenti s psychickými potížemi patří mezi studující, kteří mají mnoho specifických témat pro poradenskou práci, které se u jiných studentů se specifickými potřebami vyskytují jen okrajově či vůbec.

Tento příspěvek nepředstavuje závěry opřené o data kvantitativní empirické povahy, jedná se spíše o zprávu z poradenské praxe, která reflektuje prožívanou zkušenost a potíže studujících různých fakult Univerzity Karlovy, kteří najdou odvahu a požádají o konzultaci v Akademické poradně. Jedná se o problematiku, která rovněž odráží širší celospolečenský kontext. V posledních dvou letech se zvýšila prevalence potřeby vyhledávání psychologických služeb, s pandemií Covidu prošlo psychické zdraví zejména adolescentů a mladých dospělých vysoce náročným obdobím. A nejen ohlasy z poradenské a psychotherapeutické praxe deklarují, že situace pandemie má dopad na naše duševní zdraví. Strach, stres, úzkost jsou přirozenou reakcí na hrozby, které pociťujeme, obzvláště pak v kontextu, který se pro nás jeví jako neznámý a nejistý (Spielberger, 1979; Praško, 2005; Raboch et al., 2015). Navíc VŠ studenti patřili mezi ty, kterých se omezení prezenční výuky, sociálních přímých kontaktů, a naopak distanční forma studia týkala nejdéle, pokud hovoříme o situaci v České republice (Kucharská et al., 2021). Také zkušenost s online výukou a vlastně i on-line psychologickým poradenstvím patří mezi stále ještě čerstvé výzvy poradenské práce (Bambling et al., 2008; Gallo, Rausch, Smith, & Wood, 2016).

Důležitými pilíři poradenské práce se studenty s psychickými potížemi je snaha o eliminaci jejich ambivalentních postojů ohledně vystoupení z komfortní zóny ve smyslu vyhledání odborné pomoci, podpora širšího portfolia copingových strategií (Sullivan, 2010) a nabídka možnosti podpory ze strany univerzity. Jedná se o moment, kdy klienti poradny verbalizují určitou zranitelnost tím, že přiznají, že mají psychické potíže, že jejich duševní zdraví je narušené a přicházejí pro pomoc. Tento příspěvek si klade za cíl identifikovat fenomény, které se ukazují jako významné a opakující se při poradenské práci se studenty s psychickými

potížemi. Dále přibližuje obtížné cesty studiem studujících s psychickými potížemi a zároveň se snaží demonstrovat otevřenost univerzit k řešení těchto potíží a nabídku širokého spektra poradenských služeb.

## Legislativní opora poradenských služeb na vysokých školách

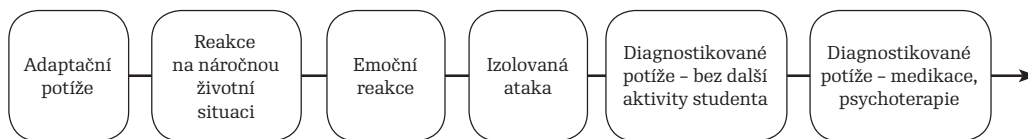
Zákon o vysokých školách č.111/1998 Sb. v § 21, odst. 1, písm. d) ukládá veřejným vysokým školám „poskytovat uchazečům o studium, studentům a dalším osobám informační a poradenské služby související se studiem a s možností uplatnění absolventů studijních programů v praxi“ (MŠMT, 2021). Za touto právní formulací se skrývá fungující systém poradenských služeb pro studující. Statistika Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami na VŠ (2020) uvádí, že v roce 2020 bylo na českých veřejných vysokých školách celkově evidováno 2916 studujících se specifickými potřebami (hovoříme zde o počtu studentů, kteří byli oficiálně evidováni), z toho 691 bylo zařazeno do kategorie F, což je společná kategorie pro studující s narušenou komunikační schopností, s chronickým somatickým onemocněním a s psychickými potížemi. Do této kategorie ale nezařazujeme studenty s poruchami autistického spektra, ani studenty se specifickými poruchami učení. Ti mají v systému evidence své specifické kategorie. Jedná se tedy o poměrně vysoký podíl (23,7%) ze všech evidovaných studentů se specifickými potřebami. Pro upřesnění dodáváme, že aktuálně (platí v březnu 2022) je na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy evidováno celkem 46 studentů se specifickými potřebami, kategorie F (interní informace Akademické poradny). V následující tabulce můžeme identifikovat podpůrná opatření, která můžeme v rámci poradenského procesu a tzv. funkční diagnostiky studujícím v případě indikace nabídnout.

*Tabulka 1. Nabídka podpůrných opatření pro studenty s psychickými potížemi (evidované – kat. F) – dostupné z <https://centrumcarolina.cuni.cz/CC-25.html>*

a.	Zpřístupnění obsahu výuky a studijní literatury
b.	Asistence při studiu a Návky studijních strategií
c.	Využití pomůcek
d.	Individuální výuka (příležitostná)
e.	Časová kompenzace při plnění studijních povinností a kontrol studia
f.	Prostorová orientace

Takto nastavený systém je transparentní, veřejně dostupný, Univerzita Karlova na centrálních univerzitních webových stránkách, i na jednotlivých fakultních webových stránkách má vždy uvedenou sekci pro studenty se speciálními potřebami. Přesto se ukazuje, že pro některé studující s psychickými potížemi je obtížné získat relevantní informace a pokud je již získají, tak cesta k oslovení konkrétního poradce či pracoviště pro ně není vůbec snadná. I to je již součástí poradenské práce v rámci Akademické poradny. Naše pracoviště je poskytovatelem funkční diagnostiky, ale zároveň může samotné funkční diagnostice předcházet časově různě dlouhé psychologické poradenství, kdy se postupně studující k tomuto kroku odhodlává.

## 2. Poradenský proces – spektrum psychických potíží v rámci poradenské práce se studenty Univerzity Karlovy



Obrázek 1. Spektrum psychických potíží jako vodítka pro nastavení poradenského procesu

Pro kvalitní nastavení poradenské práce se studujícím je potřeba nejprve dobře zmapovat jeho potíže a míru ohrožení zdárného průběhu studia s ohledem na jeho psychický stav. Výše uvedené schéma (obrázek 1) demonstruje, že spektrum stavu jedince mezi psychickým zdravím a psychiatrickou diagnózou je opravdu velmi pestré. Pro navázání důvěry studentů s poradcem považujeme za důležité, aby studenti mohli s důvěrou na akademické půdě přiznat, že se potýkají s psychickými potížemi v jakékoli fázi či intenzitě psychických potíží. Pokud již hovoříme o studentech, kteří jsou v péči psychiatra či klinického psychologa, v naší Akademické poradně se v posledních letech setkáváme s nárůstem studentů s úzkostí či depresí, případně souvisejícími diagnózami typu obsedantně-kompulzivní porucha či bipolární afektivní porucha. Velkou část studentů s psychickými potížemi dále tvoří studující s poruchami koncentrace pozornosti (ADHD, ADD). Pro přehlednost dodáváme, že také pracujeme například se studujícími s poruchami osobnosti, s psychotickým onemocněním či s genderovou dysforií. Tito studenti tvoří ale pouze část klientů psychologické poradny.

Další poměrně velká část studentů představuje ty jedince, kteří subjektivně prožívají dlouhodobý psychický diskomfort, trápí se v akademickém selhávání, zvažují třeba i ukončení studia, i v osobních sférách života se jim nedaří a sbírají síly vyhledat odbornou pomoc. Poradenská práce s těmito studenty je velmi pestrá. Simplexní řešení nebo tolik očekávanou radu, která vyřeší rychle a bezbolestně problémy ale nezahrnuje. Za úspěch považujeme, pokud se student rozhodne hledat systematictější odbornou psychologickou pomoc (psychoterapie, psychiatrická intervence, případně i medikace), aktivněji řeší své případné studijní potíže s vyučujícími či studijním oddělením. Pokud se následně rozhodne pro podstoupení funkční diagnostiky, můžeme považovat poradenskou práci se studentem za vysoce úspěšnou. Ačkoliv je funkční diagnostika primárně diagnostická intervence, vnímáme, že má pro většinu studentů i určitý terapeutický přesah. Blíže prezentujeme na následujícím schématu (Obrázek 2) vybrané kategorie, kde studenti v rámci individuální poradenské práce reflektovali a hodnotili důsledky zařazení mezi studenty se specifickými potřebami (a tím pádem podstoupení funkční diagnostiky). Zde je evidentní, že pokud studující překoná negativní postoje či obrany (např. *vyučující si o mně myslí, že jsem hloupý/á; nechci úlevy; jiní jsou na tom hůř; nechci, aby mě to pak nějak poškodilo při výkonu profese; selhal/a jsem; mám být osobnostně silnější atd.*), dojde u naprosté většiny studujících naopak ke zlepšení jejich studijního odhodlání, motivaci v pokračování ve studiu a v osobnostní rovině i k posílení akademického sebeobrazu. Toto téma vidíme jako empiricky zajímavé a plánujeme se jím dále více výzkumně zabývat a rozvíjet jej. Výsledky dlouhodobější analýzy důsledků zařaze-

ní mezi studenty se specifickými potřebami mohou přinést další zkvalitnění poradenských služeb na půdě univerzit.



Obrázek 2. Vybrané kategorie sekundárních benefitů z funkční diagnostiky - reflexe studentů z poradenské praxe

Posledním zmíněným tématem v souvislosti se studujícími s psychickými potížemi je jedna z forem podpůrných opatření - nácvik studijních strategií. Jedná se o poradenství, kde společně se studentem se specifickými potížemi hledáme strategie, které by zkvalitňovaly jeho proces učení, plánování, práci s time managementem, eliminovaly prokrastinaci atd. I tato poradenská práce má svá specifika a vychází z individuálních potřeb konkrétního studenta. Ačkoliv často student/ka přichází se zakázkou či představou, že získá jednoznačný návod, ideálně třeba ve formě určitého magického desatera rad, jedná se ve skutečnosti, v naprosté většině, o dlouhodobé provázení studenta, hledání optimálních strategií v různých fázích studia, ale i s ohledem na aktuální stabilizaci či nestabilizaci psychické poruchy. Následující schéma opět prezentuje oblasti a témata, která se během nácviku studijních strategií ukazují jako opakující se, bez ohledu na studovaný obor. I v této oblasti vidíme možnost intenzivnějšího empirického zájmu. Ukazuje se, že pravidelné nácviky studijních strategií vedou k větší samostatnosti i prožitku kompetence studujících (Zyromski et al., 2018). Nemáme validní data, jak koreluje nácvik studijních kompetencí s objektivní akademickou úspěšností u zkoušek a atestů, ale cítíme, že i oblast tohoto podpůrného opatření má další potenciál, jak jej uchopit výzkumně. V rovině poradenské se pak nabízí rozšířit tyto služby o možnost skupinové intervence.



Obrázek 3. Vybrané kategorie oblastí nácviku studijních strategií pro studující se specifickými potřebami

## Závěr

Příspěvek vnímáme jako inspiraci pro podporu studujících s psychickými potížemi a další zkvalitňování poradenských služeb univerzity. Text nemá charakter výzkumného šetření, jedná se spíše o zprávu z poradenské zkušenosti se studenty s psychickými potížemi v rámci Akademické poradny při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Zároveň empirický potenciál této problematiky vnímá jako velmi potřebný a dosud ne tolik výzkumníky sledovaný. Popsali jsme, jak je někdy pro studenty obtížné rozhodnout se vyhledat odbornou pomoc a na druhou stranu jsme se snažili přiblížit, že i na akademické půdě má psychologické poradenství své nezastupitelné místo, snaží se studujícím nabídnout individuální podporu a v rámci poradenského procesu usiluje o to, aby studenti i přes své psychické problémy studium úspěšně dokončili.

## Poděkování

Tento příspěvek vznikl za finanční podpory Projektu ESF pro VŠ II na UK, registrační číslo: CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_056/0013322, je realizován v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (2020–2022).



## Literatura

- Bambling, M., King, R., Reid, W., & Wegner, K. (2008). Online counselling: The experience of counsellors providing synchronous single-session counselling to young people. *Counselling and psychotherapy research*, 8(2), 110–116.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Gallo, L. L., Rausch, M., Smith, C. K., & Wood, S. (2016). School counselors' experiences working with digital natives: A qualitative study. *Professional School Counseling*, 20(1), 1096–2409. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.14>.
- Křeménková, L., Pugnerová, M., & Dobešová Cakirpaloglu, S. (2009). Souvislosti mezi úzkostností a akademickou úspěšností u vysokoškolských studentů učitelských oborů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 9(3), 7–22.
- Kucharská A. et al. (2021). *Přístupy a doporučení pro distanční výuku u studujících se specifickými potřebami a dalším znevýhodněním*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kucharská A., & Janyšková, K. (2021). *Studenti se specifickými potřebami v době distanční výuky na vysoké škole*. Konference Kvalita života 2021 – Kariéra, rodina a COVID 19. Prešov.
- MŠMT (2021). *Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2021*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/54834/>.
- Pfeifer, T. A. & Kranz, P. L., & Scoggin, A.E. (2008). Perceived stress in occupational therapy students. *Occupational therapy international*. 15(4), 221–231.
- Praško, J. (2005). *Úzkostné poruchy: Klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál.
- Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., & Ptáček, R. (Eds.). (2015). *DSM-5®: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Spielberger, C.D. (1979). *Understanding stress and anxiety*. New York: Harper & Row.
- Sullivan, J.R. (2010). Preliminary psychometric data for the academic coping strategies scale. *Assesment for Effective Intervention*, 35(2), 114–127.
- Weiner, E., & Weiner, J. (1996). Concerns and Needs of University Students with Psychiatric Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 12(1), 2–9.
- Zyromski, B., Dimmitt, C., Mariani, M., & Griffith, C. (2018). Evidence-Based School Counseling: Models for Integrated Practice and School Counselor Education. *Professional School Counseling*. <https://doi.org/10.1177/2156759X18801847>.

### **PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra psychologie, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
[pavla.presslerova@pedf.cuni.cz](mailto:pavla.presslerova@pedf.cuni.cz)

# Poradenské služby pro podporu duševního zdraví studentů (formy poradenství, destigmatizace, preventivní programy)

## Counselling services to support student's mental health (forms of counselling, destigmatization, prevention programs)

Jana Krunclová, Alena Vrbová

**Abstrakt:** V rámci projektu *Systematická podpora duševního zdraví v adolescenci*, financovaného prostřednictvím fondů EHP a Norska, podporujeme destigmatizaci tématu duševního zdraví a rozvoj služeb zaměřených na prevenci a poradenství v případě psychické krize či onemocnění. V rámci poraden využíváme odborných pracovníků a peer asistentů a snažíme se otevírat téma péče o duševní zdraví i mimo zdi ZČU. Naším cílem je poskytnout nejen kvalitní a dostupné odborné služby, ale i předcházet chronifikaci a eskalaci psychických problémů u mladistvých a mladých dospělých.

**Klíčová slova:** destigmatizace, duševní zdraví, peerství, poradenské služby, mladiství

**Abstract:** As a part of the Systematic Support of Mental Health in Adolescence Project, funded by the EEA and Norway, we support the destigmatization of mental health and the development of services aimed at prevention and counselling in the case of a mental crisis or illness. We use special advisors and peer assistants in counselling centres, and we try to open up the topic of mental health care even outside the University of West Bohemia. Our goal is to provide not only quality and affordable professional services, but also to prevent the chronification and escalation of mental health problems among adolescents and young adults.

**Key words:** Destigmatization, mental health, peer assistants, counselling services, adolescents

## Úvod

V rámci projektu *Systematická podpora duševního zdraví v adolescenci*<sup>41</sup> se zaměřujeme na ucelený koncept podpory mladých lidí v oblasti duševního zdraví. Věnujeme se oblasti destigmatizace, školních preventivních aktivit, sekundárnímu odbornému poradenství a vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovníků z pomáhajících profesí. V rámci realizace aktivit využíváme konzultací s odborníky působícími v oblasti zdravotní a sociální

---

<sup>41</sup> Projekt je financován z Fondů EHP a Norska 2014-2021, reg. č. projektu: ZD-ZDOVA1-013.

péče (centra duševního zdraví, sociální služby) a rovněž s jedinci se zkušeností s duševním onemocněním, tzv. peer asistenty. Možnost konzultace s peer asistentem – člověkem, který má vlastní žitou zkušenost s duševním onemocněním a studiem zároveň, shledáváme právě z hlediska včasného vyhledání pomoci jako velmi efektivní a nenahraditelný způsob podpory dospívajících.

Na připuštění si vážných psychických obtíží a vyhledání pomoci mají nepochybně vliv obavy ze stigmatizace. Např. lidé s úzkostnou poruchou si mnohdy odmítají připustit, že jejich problémy mají základ v psychice a skrytě se obávají, že „jsou blázni“ (Praško, 2005). Není výjimkou, pokud jedinec vnímá svou jinakost a stydí se za ni. Často také neví, jak o svých potížích mluvit. Stigma a sebestigma považujeme za neopomenutelné faktory s negativním vlivem právě na včasné vyhledání pomoci (help-seeking). Jedinci jsou neochotní vyhledat pomoc a mají strach z odsouzení okolím. Vyhledání odborné pomoci, jak psychologické nebo psychiatrické, je často vnímáno jako projev slabosti a selhání, a to nejen samotným jedincem, ale ve většině případů i jeho rodinou, což v případě psychických obtíží u dospívajících znamená obrovskou bariéru. Tu mohou pomoci překonat právě konzultace s peer asistentem. „Včasnost pomoci je velmi důležitá, protože první tři roky vzniku a rozvoje psychotické nemoci, ať už schizofrenie nebo bipolární afektivní poruchy, jsou určující“ (Hejzlar, 2018).<sup>42</sup> Z pohledu včasného vyhledání pomoci je také důležité zmínit, že „riziko stigmatizace jedince psychiatrickou péčí a případně diagnózou je nesrovnatelně méně nebezpečné pro jeho další vývoj v porovnání s riziky neléčeného duševního onemocnění“ (Uhlíková, 2012, s. 371).

Téma potřebnosti péče o duševní zdraví a včasnou intervenci rozšiřujeme i mimo zdi ZČU. Naším cílem je poskytovat kvalitní a dostupné odborné služby, a tím přispívat k včasnému vyhledání pomoci, napomáhat předcházení chronifikace a eskalaci psychických problémů u dospívajících a mladých dospělých.

Oslovujeme jak studenty prvních ročníků, kteří na univerzitu přicházejí, ale cílíme i do řad středoškoláků, kteří studium vysoké školy teprve zvažují. Zároveň jsme tu i pro mladé dospělé, kteří právě třeba z důvodu psychických obtíží studium přerušili a nyní se vracejí či maturantů, kteří „odvahu“ studovat s duševním onemocněním vůbec nenašli. A my víme, že i s duševním onemocněním se dá žít plnohodnotný život<sup>43</sup> – tedy včetně studia vysoké školy.

I přes podporu a realizaci mnohých opatření, která probíhají v rámci reformy psychiatrické péče<sup>44</sup>, a jejichž úkolem bylo, mimo jiné, podpořit péči o duševně nemocné a destigmatizovat a deinstitucionalizovat psychiatrickou péči a prohloubit provázanost potřebných zdravotních a sociálních služeb, se stále ještě objevují oblasti (nejen obl. dětské a dorostové psychiatrie, ale i celé prostředí nezdravotnické primární prevence a destigmatizace), kde je třeba zapracovat, aby byla podpořena lepší kvalita života lidí s duševním onemocněním.

Aktivity na podporu duševního zdraví dětí a adolescentů a zejména primární prevenci v této oblasti vnímáme jako meziresortní a mezioborovou záležitost na více úrovních. A možná i díky tomu se nakonec stále ocitá na okraji pozornosti. I proto jsme se v rámci projektu

---

<sup>42</sup> MUDr. Hejzlar, psychiatr, ředitel Péče o duševní zdraví a zástupce primáře psychiatrického oddělení v Pardubické nemocnici. Z rozhovoru pro časopis Psychologie Dnes, září 2018, dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/98163/vazna-psychiatricka-onemocneni-vznikaji-obvykle-uz-v-mladi>

<sup>43</sup> Dle nejvyužívanější definice je zotavení „...hluboce osobní a jedinečný proces proměny postojů, hodnot, pocitů, cílů, dovedností a rolí jedince. Je to způsob, jak žít spokojený, nadějeplný a přínosný život přes omezení, která nemoc přináší“ (Anthony, 1993).

<sup>44</sup> [www.reformapsychiatrie.cz](http://www.reformapsychiatrie.cz)

sami zaměřili také právě na oblast primární prevence a destigmatizace tématu duševního onemocnění.

Na základě letitých zkušeností ať už těch, které jsme sami nabývali poskytováním poradenských služeb na ZČU nebo těch, které sesbírali kolegové ze spolupracujících organizací v rámci realizace velmi úspěšného preventivního a destigmatizačního programu Blázníš? No a!, který se pro studenty českých středních škol realizuje díky Fokusu Praha, z.ú. v ČR již od roku 2005, víme, že rodiče někdy ani nechtějí škole sdělit, co se za potížemi či problémy jejich dítěte skutečně skrývá, neboť se v případě vyslovení psychiatrické diagnózy obávají zhoršeného přístupu pedagogických pracovníků či třídního kolektivu k jejich dítěti. Bohužel ani v dnešní době nejsou pedagogičtí pracovníci (všech stupňů škol) vybaveni potřebnými dovednostmi k realizaci aktivit primární prevence v oblasti duševního zdraví či kompetencemi k přímé podpoře žáků/studentů v psychické krizi či s (počínajícím) duševním onemocněním. Máme na mysli jak ty žáky, kteří se do vzdělávacího procesu po hospitalizacích vrací, tak takové, kteří právě psychické obtíže nebo psychickou krizi prožívají.

Je bohužel faktem, že v rámci celé ČR (a tedy i Plzeňského regionu) je kapacita dětských a dorostových psychologických a psychiatrických služeb nedostačující. To způsobuje dlouhé čekací lhůty. A jak jsme již výše v textu uvedly, včasná intervence je pro další kvalitu života mladého člověka naprosto zásadní. V opačném případě může docházet ke zbytečnému prohlubování duševních obtíží a nadbytečným hospitalizacím.

Realizaci aktivit projektu *Systematická podpora duševního zdraví v adolescenci* se tak snažíme přispívat alespoň k minimálnímu navýšení odborných psychologických a dalších podpůrných kapacit pro cílovou skupinu dospívajících a mladých dospělých v kraji.

V rámci projektových aktivit se dále zaměřujeme na rozvoj a realizaci již zavedených preventivních programů s destigmatizačním dopadem („Blázníš? No a!“<sup>45</sup> – Fokus Praha, z.ú. a „Kdo jsem a co chci?“<sup>46</sup> – Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Plzeň, sady 5. května 4), které inovujeme o další kapitoly. V nich se soustředíme na podporu silných stránek, dalšího směřování a seberealizace dospívajících a mladých dospělých s vědomím toho, že adolescence je spojena s rozmanitými rizikovými faktory, které souvisejí se zátěžovými a stresovými situacemi. Ty se mohou, jak uvádí např. Palíšek (2007), v extrémních případech stupňovat až ke vzniku duševního onemocnění. Také výsledky výzkumů poukazují na to, že duševní onemocnění často propukají v mladém dospělosti nebo v dětství, období adolescence je z hlediska vzniku duševních onemocnění považováno za nejkritičtější období (například Schonert-Reichl, 2013). Uvádí se, že celkově téměř 20% dětí a adolescentů trpí duševními problémy. Podle německého výzkumu až 50% všech duševních onemocnění se poprvé objeví již před 14. rokem a 80% nejpozději do 17. roku věku člověka (BPtK-Standpunkt, 2013). Dospívání je také věkem kritickým z hlediska sebevražedných pokusů – dle výzkumů má 8-10% adolescentů suicidální myšlenky (Bričre et al., 2015).

Důraz klademe na podporu dovedností o tématech duševního zdraví a nemoci otevřeně komunikovat a předcházet tak prohlubování duševních obtíží a krizí kvůli nevyhledání potřebné pomoci z důvodu strachu (stigma, sebestigma) či z důvodu neznalosti. V rámci výstupů projektu posilujeme zvýšení dovedností v oblasti duševního zdraví, a to jak u cílové skupiny dětí a dospívajících, tak u pedagogických pracovníků a poradců pracujících s dětmi

---

<sup>45</sup> <http://www.blaznis-no-a.cz/>

<sup>46</sup> [Pro školy | Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola \(infokariera.cz\)](#)

a mladistvými. Vzdělávací a osvětovou činností přispíváme k destigmatizaci tématu duševního zdraví.

Aktivity projektu započaly v květnu 2021. Za tu dobu už se nám povedlo urazit velký kus cesty. Podařilo se nám navýšit personální kapacitu Informačního a poradenského centra při Západočeské univerzitě prostřednictvím konzultačních hodin psychologů a odborných pracovníků. Poradenství průběžně přizpůsobujeme novým trendům. Například pro zajištění vyšší nízkoprahovosti služby jsme zprovoznili chat poradnu a e-mail poradnu<sup>47</sup>.

Mladým dospělým nabízíme nově také možnost využití bezpečného prostoru pro sdílení v rámci studentské podpůrné skupiny vedené v pravidelných termínech terapie. Aby byly služby projektu co nejkomplexnější, zaměřujeme se také na vzdělávání pedagogů a pracovníků pomáhajících profesí v rámci kurzu Vzdělávání k duševnímu zdraví<sup>48</sup>. V jeho prvním běhu (2. pololetí šk. roku 2021/2022) se jej zúčastnilo na 55 pedagogů středních i základních škol. Klademe důraz na podporu při zvládnání včasného zachytu duševních obtíží u cílové skupiny, schopnost orientovat se v dostupné odborné pomoci, na komunikaci tématu duševního onemocnění s cílovou skupinou dětí a mladistvých se zkušeností s duševním onemocněním a na podporu preventivních a destigmatizačních aktivit v třídním kolektivu. Za velký úspěch projektu považujeme zapojení peer asistentů do preventivních a destigmatizačních aktivit a postupně také do podpůrných a svépomocných skupin. Jedná se o studenty univerzity, kteří mají sami zkušenost s řešením vlastní psychické krize nebo se potýkají s duševním onemocněním, a kteří se rozhodli skrze svůj příběh podporovat své vrstevníky. Tito studenti jsou na svoji pozici pečlivě vybírání, prochází proškolením, průběžným vzdáváním a metodickým vedením. Vzhledem k tomu, že mezi peer asistenty jsme našli i kolegy výtvarně nadané, využíváme jejich potenciál v rámci destigmatizačních aktivit, které probíhají přes sociální sítě<sup>49</sup> a jejichž působení na mladé lidi vnímáme jako klíčové v oblasti otevírání tématu duševního zdraví. Cílem je téma duševní krize a onemocnění zbavit stigma, aby se nikdo nebál říct o pomoc včas.

Zapojením studentů výtvarných oborů do destigmatizačních aktivit na úrovni sociálních sítí se nám do určité míry daří efektivně cílit na jejich vrstevníky, kteří nějakým způsobem řeší problémy v oblasti duševního zdraví.

## Poděkování

Děkujeme partnerské organizaci projektu – Krajskému centru vzdělávání a Jazykové škole Plzeň, za nasazení a práci pro pedagogické pracovníky a studenty, kteří se potýkají s duševní nepohodou. Děkujeme i spolupracujícím organizacím za jejich odbornou podporu – Ledovci, z.s.; Fokusu Praha, z.ú.

[Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola - KCVJŠ \(kcvjs.cz\)](https://www.kcvjs.cz)

[Ledovec - pomoc lidem s duševním onemocněním a mentálním handicapem](#)

[Úvod - Fokus Praha - největší nezisková organizace v České republice podporující lidi se zkušeností s duševním onemocněním \(fokus-praha.cz\)](#)

[Blázníš? no a! - Program primární prevence pro školy \(blaznis-no-a.cz\)](#)

---

<sup>47</sup> [poradna@rek.zcu.cz](mailto:poradna@rek.zcu.cz), [poduz@rek.zcu.cz](mailto:poduz@rek.zcu.cz)

<sup>48</sup> Více o kurzu: VZDĚLÁVÁNÍM K DUŠEVNÍMU ZDRAVÍ - VZDĚLÁVÁNÍ BEZ BARIÉR (zcu.cz)

<sup>49</sup> [https://www.instagram.com/div\\_nej\\_/](https://www.instagram.com/div_nej_/)

## Literatura

- Anthony, W. A. (1993). [online]. Recovery from mental illness: The guiding vision of the mental health service system in the 1990, *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16(4), 11-23. [cit. 1. 09. 2022]. <Dostupné z: <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0095655>>.
- BPtK-Standpunkt [online] (2013). Politik für psychisch kranke Menschen. Handlungsbedarf in der nächsten Legislaturperiode. [cit. 2. 09. 2022]. Dostupné z: <<https://www.lpkbw.de/sites/default/files/nachrichten/bptk-standpunkt/20130524-bptk-standpunkt-politikfuer-psychisch-krank-menschen.pdf>>.
- Brière, F. N., Rohde, P., Seeley, J. R., Klein, D., & Lewinsohn, P. M. (2015). Adolescent suicide attempts and adult adjustment. *Depression and anxiety*, 32(4), 270-276.
- Palíšek, P. (2007). [online]. Stresové situace a jejich zvládnání v období adolescence. *Psychiatrie*, 11(2), 148-156. [cit. 1. 09. 2022]. Dostupné z: [http://www.tigis.cz/images/stories/psychiatrie/2007/03/03\\_Palisek\\_PSYCHIATRIE\\_3\\_07.pdf](http://www.tigis.cz/images/stories/psychiatrie/2007/03/03_Palisek_PSYCHIATRIE_3_07.pdf)
- Praško, J. (2005). *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál.
- Schonert-Reichl, K. A., Offer, D., & Howard, K. I. (2013). Seeking help from informal and formal resources during adolescence: Sociodemographic and psychological correlates. *Adolescent psychiatry: Developmental and clinical studies*, 20, 165-178.
- Uhlíková, P.[online] (2012). Diferenciální diagnostika u psychických poruch v adolescenci - kdy odeslat adolescenta do psychiatrické ambulance? *Pediatric Pro praxi*. 2012; 13(6): 369-371.[cit. 1. 09. 2022]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/pep/2012/06/03.pdf>>.
- Vrbová, A. (2019). *Psychické potíže / duševní onemocnění jako téma všeobecné primární prevence v prostředí školy*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, katedra řízení a supervize v soc. a zdrav. organizacích.

### **Mgr. Jana Krunclová**

Informační a poradenské centrum Západočeské univerzity v Plzni, Univerzitní 2732/8,  
301 00 Plzeň  
[hruskja@rek.zcu.cz](mailto:hruskja@rek.zcu.cz)

### **Mgr. Alena Vrbová, DiS.**

Informační a poradenské centrum Západočeské univerzity v Plzni, Univerzitní 2732/8,  
301 00 Plzeň  
[alenavrbova@email.cz](mailto:alenavrbova@email.cz)

# Začátek války na Ukrajině jako náročná životní situace pro ukrajinské studenty studující v České republice jako nová výzva pro poradenské pracovníky

## The beginning of the war in Ukraine as a challenging life situation for Ukrainian students studying in the Czech Republic as a new challenge for consultants

*Gabriela Dymešová*

**Abstrakt:** Válka na Ukrajině zasáhla nejen celou naši společnost, ale měla významný vliv na psychickou pohodu studentů z Ukrajiny, kteří studují v České republice. Cílem příspěvku je popsat typické reakce na náročnou životní situaci v první chvíli po její expozici a ukázat možnosti krizové intervence v rámci poradenského pracoviště.

**Klíčová slova:** náročná životní situace, krizová intervence, válka na Ukrajině, studenti z Ukrajiny studující v ČR

**Abstract:** The war in Ukraine affected not only our entire society, but also had a significant impact on the psychological well-being of students from Ukraine studying in the Czech Republic. The aim of the contribution is to describe typical reactions to a difficult life situation in the first moment after its exposure and to show the possibilities of crisis intervention within the counselling workplace.

**Key words:** difficult life situation, crisis intervention, war in Ukraine, students from Ukraine studying in the Czech Republic

## Úvod

Hlavní rolí poradenského pracoviště na vysoké škole je zvyšování kompetencí studentů a podpora jejich motivace ke studiu, a to zejména v těch případech, kdy se student potýká s nějakým zdravotním či fyzickým omezením, které může vést k předčasnému ukončení či nedokončení jeho studia. Poradenské služby využívají nejen studenti se speciálními potřebami, ale také ti, kteří se ocitli v tíživé osobní situaci a potřebují se v ní vyznat či s ní poradit. Psycholog v roli poradenského pracovníka tedy poskytuje především službu poradenskou, občas s možným přesahem do krátkodobé psychoterapie.

Doba covidová a zejména situace s rozvinutím válečného konfliktu na Ukrajině však ukazuje, že právě v oblasti psychologické podpory studentů je třeba přemýšlet také o rozšíření kompetencí poradenského psychologa směrem k práci s akutní krizí, která se od té



poradenské významně liší, a to nejen z hlediska využívaných intervenčních technik, ale také z hlediska zvýšených psychických nároků na samotného intervenanta. Práce s akutní krizí je velice náročnou disciplínou, která vyžaduje speciální výcvik v Krizové intervenci a dostatečné kompetence v péči o sebe jako prevenci syndromu vyhoření, kterým jsou krizoví intervenanti velice ohroženi. (Vodáčková, 2020)

Počátek války na Ukrajině byl a zůstává velice náročnou událostí zasahující nás všechny, v plné síle potom studenty z Ukrajiny, kteří studují na naší fakultě. V jejím počátku jsme byli hluboce otřeseni všichni, celá společnost, ale pro studenty z Ukrajiny byla šokem a otrásla jejich základní potřebou jistoty a bezpečí. Týkala se přímého ohrožení života jejich nejbližších rodinných příslušníků a známých.

## Sled událostí

24. 2. 2000 v ranních hodinách se všichni z médií dozvídáme, že začala ruská invaze na Ukrajinu. V ten samý den domlouváme v rámci poradny volné kapacity našich pracovníků pro případné potřeby studentů z Ukrajiny. Již druhý den v odpoledních hodinách poskytujeme první online krizovou intervenci studentce, která se ocitá v akutní krizi a potřebuje se zejména vyznat ve svých pocitech a podpořit v tom, aby mohla běžně fungovat.

*Slečna Nikola (jméno je změněno) je plná strachu o rodinu, která se okamžitě po invazi vydává z ostřelované části Ukrajiny na cestu do České republiky za ní. Ona žije v Praze, studuje zde na Pedagogické fakultě a žije s partnerem, který je z Ruska. Rodina této studentky jednoznačně deklaruje, že jede za ní do jejich společného bytu. Nikola se obává o blízké, aby se jim po cestě nic nestalo, obává se ze soužití s rodinou v malém bytě, obává se o vztah s partnerem, se kterým zatím žádné detaily neprobírala. Zároveň pracuje a na finančních prostředcích ze zaměstnání je závislá. V tuto chvíli není schopná se na práci soustředit, obává se, aby o ni nepřišla.*

*Se slečnou Nikolou proběhne jedno intervenční setkání, při kterém se soustředíme na potřebu vyznat se v situaci a ve svých pocitech, pojmenováváme je, soustředíme se na situaci „tady a teď“ pomocí technik práce s tělem tak, aby získala pocit „pevné půdy pod nohama“ a krátkodobý plán na další den. Další setkání již není potřeba.*

V následujících týdnech není počet intervencí nijak zásadní, ale o co je jich méně, o to závažnější jsou. Týden po Nikole si domlouvá setkání slečna Dana.

*Slečna Dana (jméno je změněno) žije již od raného dětství s matkou v České republice, otec po rozvodu zůstal se svou původní rodinou na Ukrajině a zůstala tam také rodina její matky. Dana deklaruje velké obavy o celou rodinu na Ukrajině, cítí, že její matka v ČR potřebuje od ní podporu, neboť se bojí o své rodiče. Zároveň se Dana bojí o svého otce, se kterým sice nemá blízký vztah, ale: „je jejím otcem“. Otec žije a pracuje v oblasti Záporoží, kde je umístěna jaderná elektrárna. V den, kdy Dana přichází do poradny, přichází ráno z médií informace o ostřelování této elektrárny.*

*Se slečnou Danou proběhne také jedno intervenční setkání, při kterém se soustředíme zejména na proces získávání informací z médií. Dana prožívá velkou úzkost z toho, že má mnoho informací z médií, ale téměř žádné od svých blízkých. Moment vyčkávání na zprávu, že se jednomu z nich něco stalo ji velice zúzkostňuje, nemůže se soustředit téměř na nic. I zde pojmenováváme*

*emoce, převažuje ujištění, že všechny pocity jsou zcela v pořádku. Domlouváme pravidla pro konzumaci médií a možnost domluvy s blízkými pro pravidelné informování. Také zde pracujeme s intervenčními technikami a soustředíme se na práci s dechem.*

Studenti z Ukrajiny, stejně jako většina české společnosti, se postupně zapojují do pomoci lidem přímo na Ukrajině i příchozím. Tato činnost pro ně má stabilizační až intervenční účinek a způsobuje, že se počet intervencí nezvyšuje a postupně již nejsou potřeba. Jedná se o instinktivní a zdravý způsob reakce na krizovou situaci, jak bude popsáno dále.

## **Co se děje s klientem, který přichází v akutním krizovém stavu?**

Reakce na akutní krizové situace, zejména takto závažného charakteru, jsou u každého člověka jedinečné a čistě individuální. To, co je pro někoho náročnou situací s poměrně snadným řešením, může mít pro druhého fatální emocionální účinek. Nejedná se však o to, že někdo je emocionálně vyrovnanější a druhý ne. Při poradenské práci se tedy nelze spoléhat na ustálenou či předvídatelnou podobu reakcí na nadměrný stres, který právě tyto krizové situace přináší. Dokonce nelze ani říct, že válka je pro všechny nejvíce psychicky ohrožující situací.

Reakce na závažnou situaci totiž není závislá pouze na typu či hypotetické závažnosti vnějšího spouštěče (např. válka, pandemie, povodně, autonehoda apod.), ale na řadě dalších proměnných na straně zasaženého člověka. Mezi tyto proměnné řadíme zejména aktuální vyladění organismu ohroženého jedince, tedy v jaké životní situaci se nachází, jak stabilní je jeho sociální prostředí a v jakém stavu je z hlediska zdravotního stavu. Dále je důležitá míra jeho odolnosti získaná v průběhu dosavadního života, tedy schopnosti stresové situace řešit a jeho instinktivní nevědomé nastavení osobnosti, tedy reakce, které nemá pod kontrolou.

Když řekneme slovo válka, instinktivně všichni znejistíme. Když jsme 24. 2. 2022 ve zprávách uslyšeli, že na Ukrajině začala válka, zažili jsme pravděpodobně všichni velkou míru obav a tato informace otrásla silně naší základní potřebou bezpečí a jistoty, náš organismus se tak dostal do stresové reakce, což jsme buď přímo vnímali nebo se tak dělo na fyziologické úrovni, se kterou nemáme přímý kontakt. V ještě složitější situaci se ocitli studenti z Ukrajiny, kteří se dozvěděli, že v jejich rodné zemi začala válka, okamžitě byli v kontaktu se svými rodinami, příbuznými a přáteli, tedy byli vysoké míře stresu vystaveni v ještě větší míře.

Na každou ohrožující situaci vždy reagujeme vysokou mírou stresu, a to na různých úrovních - fyziologické, psychologické i behaviorální. Naše **fyziologické** reakce jsou přirozené, probíhají uvnitř těla, nemáme s nimi přímý kontakt a mnohdy je ani nevnímáme. Pokud situaci nejsme schopni zvládnout sami nebo s pomocí odborníka, může se stresová reakce stát chronickou a transformuje se do podoby traumatu, případně posttraumatické stresové poruchy (MKN, 2018). Tyto chronické stresové reakce našeho těla mohou následně mít fatální účinek na naše zdraví. Všechny fyziologické projevy detailně popisuje Kolke (2021) ve své úspěšné knize *Tělo počítá rány*, který mimo jiné poukazuje na fakt, že vedle reakcí spojených s naším kardiovaskulárním systémem, vylučováním, pohybovým aparátem, neurologickými a hormonálními projevy, má chronický stres navazující na traumatickou zkušenost velký vliv na změny ve fungování našeho mozku. V současné době se také výzkumně ověřují hypoté-

zy spojené s transgeneračním přenosem traumatu na další generace na genetické úrovni. Tomuto tématu se v ČR věnuje prof. MUDr. Ivan Rektor, CSc.

Další úroveň našich reakcí můžeme pozorovat v oblasti **psychologické**. Téměř okamžitě po prožití náročné krizové situace se mohou projevit symptomy spojené s náladami (úzkosti, podrážděnost, nadměrné starosti a trápení, frustrace, smutek až depresivní ladění), kognitivními funkcemi (např. problémy se soustředěním a poruchami paměti) a v neposlední řadě také poruchy spánku. Ty opět mohou přetrvávat a stát se chronickými při nedostatečném zpracování prožité situace.

Na úrovni **behaviorální** se potom setkáváme spíše s projevy ve vztahu k běžnému dennímu fungování, jako je vyhybání se povinnostem a jejich odkládání, snížení efektivity v práci, ztráta motivace, případně problémy spojené s jídlem, ať již nadměrná konzumace jídla (často nepříliš zdravých potravin) či naopak ztráta chuti k jídlu. Při dlouhodobém přetrvávání těchto reakcí může docházet v rámci snahy o zmírnění příznaků k rozvinutí zneužívání alkoholu, lékovým závislostem či abúzu měkkých nebo tvrdých drog.

## Jak se reakce na krizi rozvíjí a co můžeme pozorovat u klientů při prvním setkání?

Jak popisuje Vodáčková (2020, s. 11): „Na vznik, vývoj a řešení krize můžeme pohlížet jako na proces, který netrvá příliš dlouho, ale má určitou zákonitou posloupnost“. Již z toho můžeme, podle doby od uplynutí krize, usuzovat, v jaké fázi rozvinutí krize se klient nachází a co se s ním děje. Nicméně tento stav musíme vždy ověřit při setkání s klientem.

Krizi můžeme rozfázovat do velice krátkých časových úseků, které trvají od několika hodin po několik dnů. K tomuto účelu můžeme využít např. fáze krizového stavu tak, jak je popsal Caplan (dle Vodáčkové, 2020). Tento model má hierarchický charakter, tzn. pokud klient dobře zvládne jednu fázi, do další již nepřechází.

	FÁZE	PROŽÍVÁNÍ KLIEMEM	KDE HLEDÁ POMOC	DÉLKA ROZVINUTÍ FÁZE
1	OHROŽENÍ	Zvýšená úzkost a aktivace běžných vyrovnávacích strategií.	Svépomoc, blízcí	Minuty až hodiny (max. pár dnů)
2	ZRANITELNOST A NEDOSTATEK KONTROLY	Ochromení, hledání dalších náhodných způsobů, jak se se situací vyrovnat. Klient prožívá vnitřní zmatek a chaos.	Svépomoc, blízcí Linka důvěry	Hodiny až několik dnů
3	PŘEDEFINOVÁNÍ KRIZE	Využití starých či nových vyrovnávacích strategií – připuštění si pocitů a schopnost dělat rozhodnutí. Zde velký prostor pro Krizovou intervenci a návrat do předkrizového stavu. Často postačuje 1 intervence.	Krizová centra či Linka důvěry Psycholog	Hodiny až několik dnů.
4	ZÁVAŽNÁ PSYCHOLOGICKÁ DEZORGANIZOVANOST	Stavy paniky, hluboké kognitivní, emocionální a psychické změny, zúžené vnímání situace a často nutná motivace a spolupráce s blízkými. Rozvíjí se stav ohrožení a je třeba déletrvající spolupráce s odborníkem.	Kontinuální psychoterapeutická či psychiatrická léčba	Dny až týdny

*Zpracováno volně podle Vodáčkové (2020)*

Klienti se k nám tak často, stejně jako obě studentky z Ukrajiny, dostávají většinou ve třetí fázi krizového stavu, kdy má naše intervenční podpora velký potenciál v zabránění roz-

vinutí syndromu psychického ohrožení. V této situaci je dobré využívat všechny znalosti a dovednosti, které o krizové intervenci máme k dispozici, neboť uvážnutí v krizi napomáhá k následnému rozvoji posttraumatické stresové poruchy.

## O co se může pracovník poradny při své práci vždy opřít?

Vedle svých odborných i lidských zkušeností, znalostí a dovedností má krizový intervent k dispozici celou řadu podpůrných mechanismů na straně klienta, které lze buď při setkání s klientem vyzorovat nebo v rámci intervenčního rozhovoru zjistit a následně využít pro samotnou intervenční práci.

Jedná se o 3 základní typy strategií, které lidé mají buď vrozené nebo je získávají na základě zkušeností v průběhu života (Vodáčková, 2020):

1. Vrozené vyrovnávací strategie fungující na úrovni instinktů
2. Copingové strategie, díky kterým se vyrovnáváme se stresem a zátěží v běžném životě
3. Adaptivní a vědomé mechanismy, které nás ochraňují před fyzickou či psychickou bolestí.

**Vrozené vyrovnávací strategie** jsou vývojově staré a jsou dány lidem i zvířatům. Jejich úkolem je zajištění přežití, mají tedy instinktivní charakter a fungují na principu aktivace vegetativního nervstva, buď sympatiku nebo parasympatiku. Pokud je při náročné situaci aktivován sympatikus, potom na tuto událost reaguje ohrožený jedinec útokem nebo útekem, tedy z vnějšího pohledu zvýšenou aktivitou, která může v extrémním případě přejít do výrazné dezorganizovanosti až paniky. Opačnou reakcí, kterou také můžeme z vnějšku dobře pozorovat je útlum, v extrémním případě ztuhnutí. Tuto reakci naopak zajišťuje parasympatikus a opět z pohledu krizového intervenanta je naprosto zjevná, neboť se vyznačuje zdánlivou pasivitou a zablokováním myšlenkových pochodů. Na jejím pozadí se ale u psychicky ohroženého jedince odehrává také velká stresová reakce.

Pro krizového intervenanta je samotné rozpoznání konkrétního typu reakce velice užitečné, nebo ukazuje na to, jakým způsobem může s klientem začít pracovat. Konkrétní projevy těchto reakcí velice dobře zpracovali Lucká a Koblí (dle Vodáčkové, 2020).

Zatímco vrozené vyrovnávací strategie jsou nám dány a aktivují se bez našeho vědomí, **copingové strategie** získáváme v průběhu života díky tomu, že se setkáváme s přirozenými či náhlými stresujícími událostmi. Copingové strategie se učíme již od narození (např. když má novorozenec hlad) a v průběhu života je vylepšujeme a přibývají k nim další. Každý jedinec tak má pomyslný seznam způsobů a forem chování, které si uvědomuje nebo může uvědomovat a také je může měnit. Ne všechny z těchto strategií mají adaptivní charakter a jsou vhodné pro použití v dané chvíli, ale vždy na ně můžeme s klientem navázat při krizové intervenci. Klienta se tak ptáme, které z nich již zkusil, co dobře fungovalo a co ne, které ještě může využít apod.

V neposlední řadě přicházejí na řadu mechanismy, které nejčastěji známe pod názvem **obrané mechanismy organismu**, které jedinec používá jako nástroj utlumení nebo zabránění fyzické nebo psychické bolesti. Při akutní krizi můžeme pozorovat celou řadu z nich, často se setkáváme zejména s regresí, tedy návratem ke starším vývojovým vzorcům chování. Dále je typická disociace, která díky odpojení emocí od prožívané situace umožňuje

dlouhodobé přežívání v nepříznivých podmínkách a skotomizace, kdy si jedinec nepamatuje některé úseky prožívané situace nebo dokonce není schopen empatie k někomu, kdo prožívá stejnou situaci. Avšak možných obranných mechanismů je celá řada.

## Co je důležité pro práci s klientem v krizovém stavu?

V prvé řadě je důležité **být si vědom svých schopností, ale také svých omezení**. Každý z nás vstupuje do krizových situací se svými klienty nejen jako odborník, ale také jako člověk, kterého se utrpení klienta dotýká. Ve chvíli, kdy se snažíme pomoci klientovi, ale sami jsme událostmi zasaženi třeba tak, jako tomu bylo a je u válečného konfliktu s Ukrajinou, je třeba tuto situaci reflektovat. Můžeme například říci, že situace klienta se nás osobně také velice dotýká. Zároveň si musíme tohoto stavu být po celou dobu spolupráce vědomi a případně s ní aktivně pracovat, postarat se dobře sami o sebe třeba formou následné intenzivní supervize.

*Velkou výzvou pro mě osobně byl v případě slečny Dany fakt, že přišla na setkání pouze hodinu poté, co jsem se dozvěděla o ostřelování jaderné elektrárny. I já jsem v tu chvíli byla plna strachu a tuto situaci jsem s klientkou reflektovala.*

Základem každé dobré krizové intervence je **vytvoření pocitu bezpečí** tak, abychom vytvořili prostor pro komunikaci. Zajištění základních fyziologických potřeb (nápoje, případně jídlo), základních informací o tom, co se bude dít, zajištění nerušeného místa pro rozhovor, ubezpečení o anonymizaci, GDPR a jiné jsou samozřejmostí.

Naší přirozenou reakcí je emocionálně destabilizovaného či vyčerpaného klienta uklidňovat, ale **brzdit jeho emocionální reakci by bylo chybou**. V těchto případech je naopak ideální cestou zrcadlení a potvrzení emocí klienta. Pokud je naopak klient strnulý a jeho prožívání je oploštělé, potom nám často poskytuje pouze kusé informace, nahlížíme jenom fragmenty jeho prožívání. Tyto fragmenty můžeme opakovat, doplňovat a dávat jim postupně smysl. Tím klienta vracíme do situace „tady a teď“.

Setkáme-li se s klientem, který je neklidný, nevydrží sedět, je výrazně excitovaný, je na místě zaměřit se na **grounding**, tedy uzemnění ať již na úrovni verbální nebo i fyzické, a to pomocí práce s tělem.

Pomocí těchto jednoduchých pravidel vytváříme postupně prostor pro práci s emocemi, které jsou příčinou klientovy destabilizace a vytváříme dobré prostředí pro navázání vztahu a rozvinutí komunikace nad tématy, která klienta tíží. V případě, že nestačí jedna, maximálně tři konzultace, zvažujeme dlouhodobější spolupráci na bázi psychologické podpory.

## Závěr

Naše čerstvá zkušenost se studenty z Ukrajiny ukazuje, že poradenský pracovník na vysoké škole by měl být ideálně připraven na nečekané události, které mohou přinášet výzvy ve formě studentů v náročné životní situaci. Pro tyto účely je ideální být vybaven alespoň základním výcvikem v krizové intervenci, případně navázat spolupráci s organizacemi, které krizovou intervenci poskytují a mohou mít pro studenty volnou kapacitu.

Krizově intervenční setkání s klientem má zcela odlišný charakter od běžného poradenství, kde je poměrně snadné s klientem navázat spolupráci, domluvit se na kontraktu. Při akutní krizi není klient schopen takový kontrakt definovat ani s pomocí poradenského pracovníka, hlavním smyslem setkání je stabilizace emocionálního rozrušení a vytvoření prostoru pro myšlení a případně rozhodování.

Zároveň se ukazuje, že nejen studenti z Ukrajiny, ale také čeští studenti, kteří byli situací zasaženi a znejistěni, mají ve své přirozené kompetenci schopnost zdravě a instinktivně reagovat na vzniklou situaci. Všechny dobrovolnické aktivity, sbírky, konkrétní pomoc příchozím, pomoc dětem při výuce češtiny a mnohé další svědčí o tom, že s náročnými situacemi se umíme vyrovnávat dobře. Tyto aktivity lze považovat za vrozenou vyrovnávací strategii, směřující k aktivaci organismu, která nám náročné situace pomáhá přežít.

## Poděkování

Příspěvek byl připraven za podpory projektu Projekt ESF pro VŠ II na UK, registrační číslo: CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_056/0013322, realizovaného v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (2020–2021).

## Literatura

MKN-10 (2018): *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>.

Rektor, I. (2019): *Hruzy holocaustu se projevují na lidském mozku i po třech generacích, ukazuje výzkum profesora Rektora* [online]. (2019,29.1.). Dostupné z <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/2719145-hruzy-holocaustu-se-projevuji-na-lidskem-mozku-i-po-trech-generacich-ukazuje-vyzkum>.

Van der Kolk, & Bessel A. (2021). *Tělo sčítá rány: jak trauma dopadá na naši mysl i zdraví a jak se z něj léčit*. Brno: Jan Melvil Publishing.

Vodáčková, D. (2020). *Krizová intervence*. Praha: Portál.

### **Mgr. Gabriela Dymešová**

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra psychologie, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1  
[gabriela.dymesova@pedf.cuni.cz](mailto:gabriela.dymesova@pedf.cuni.cz)

# Specifika rozvoje akademických pracovníků

## Specifics of the development of academic staff

*David Kryštof*

**Abstrakt:** Akademičtí pracovníci mají rozdílné pracovní úkoly. Kromě vědecko-výzkumné činnosti jsou i vysokoškolskými pedagogy. Jejich rozvoj tedy může být sledován jak v oblasti vědecko-výzkumné, tak i v oblasti pedagogické, přesněji didaktické. Musí být kompetentní jak v rámci přípravy výuky a nastavování vzdělávacích cílů, tak i ve vedení výuky a následného ověřování znalostí. Příspěvek se zaměřuje na možné způsoby rozvoje akademických pracovníků v jejich jednotlivých kompetencích, které jsou uplatňovány na Mendelově univerzitě v Brně.

**Klíčová slova:** akademický pracovník, vzdělávání dospělých, kompetence, rozvoj

**Abstract:** Academic staff have different work tasks. In addition to scientific research activities, they are also university teachers. Their development can therefore be monitored both in the field of scientific research and in the field of pedagogy, more precisely didactic. They must be competent both in the preparation of teaching and setting educational goals, as well as teaching and subsequent verification of knowledge. The article focuses on possible ways of development of academic staff in their individual competencies, which are applied at Mendel University in Brno.

**Key words:** academic staff, adult education, competence, development

## Úvod

Vzdělávání a rozvoj akademických pracovníků probíhá rozličně a není nijak ustálené na českých vědeckých a vědecko-výzkumných pracovištích. Odborná literatura se zaměřuje na rozvoj v dílčích oblastech, např. internacionalizace (Wimpenny et. al., 2020) či hledání zdrojů, podpory a kariérového rozvoje (Crimmins et. al., 2017) či oblast mentoringu (Hall et. al., 2017). Česká legislativa, konkrétně Zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb. zahrnuje pouze informaci, že zaměstnanci vysoké školy vykonávají jak pedagogickou, tak tvůrčí činnost. O jejich dalším vzdělávání či rozvoji není uvedeno nic bližšího. Jedná se ovšem o oblast, která je sledována jak v České republice (Adamec, 2021), tak v zahraničí (Adiningrum et. al., 2019).

Na Mendelově univerzitě v Brně jsme se rozhodli podpořit akademické pracovníky, protože vnímáme, že vzdělaný zaměstnanec je schopen efektivněji vykonávat jak pedagogickou činnost, tak i tvůrčí. Navazujeme i na HR Award, kterou jsme jako pracoviště získali. Cílem příspěvku je prezentovat bližší informace o postupu a aktuálně nastaveném systému rozvoje a vzdělávání akademických pracovníků na Mendelově univerzitě. Dále je cílem popsat



zahraniční inspirace, kompetenční modely a jejich ověření v praxi, které vedly k nastavení aktuálně užívaného systému rozvoje a vzdělávání na Mendelově univerzitě.

## Zahraniční inspirace

Mendelova univerzita v Brně je jedno z předních českých pracovišť zaměřujících se na oblasti zemědělství a lesnictví. Z toho důvodu jsme se inspirovali žebříčky vysokých škol zaměřených právě na tyto oblasti (agriculture a forestry). Využili jsme QS rating a Shanghai Ranking a vybrali deset evropských nejlépe hodnocených pracovišť, u kterých jsme zjišťovali způsoby rozvoje a vzdělávání akademických pracovníků. Některá pracoviště poskytují poměrně detailní popis rozvoje pracovníků, jiná jsou na informace velmi skoupá. To, co nás zaujalo, je zjištění, že na téměř všech pracovištích je poskytován rozvoj akademických pracovníků skrze individuální koučink. Zaujaly nás i kompetenční modely, které byly uváděny na webových stránkách pracovišť. Na základě toho jsme vytvořili vlastní kompetenční modely, které jsme přizpůsobili našim podmínkám.

## Kompetenční modely

Činnosti akademických pracovníků jsou velmi rozdílné. Podstatná je tvůrčí činnost, ale neméně důležitá je i činnost pedagogická. Rozdílná je taktéž oborová znalost. Na Mendelově univerzitě v Brně upravuje oblast vzdělávání a řízení kariéry Směrnice rektora Řízení lidských zdrojů. Ta mimo jiné zahrnuje kariérní rozvoj a jeho podporu. Rozlišuje posloupnosti jak u akademických pracovníků, tak akademických i neakademických vědecko-výzkumných pracovníků.

Na základě výše uvedeného jsme se rozhodli vypracovat celkem pět rozdílných kompetenčních modelů, a to model pro Ph.D. studenty, model *postdoc*, tedy absolventy doktorských studijních programů s předpokladem dalšího kvalifikačního růstu, model pro docenty a model pro profesory. Pátý model je specifický tím, že se zaměřuje na akademické pracovníky s Ph.D., kteří se primárně zaměřují na výuku a nejeví zájem o vědeckou a tvůrčí činnost. Tuto skupinu osob nijak nedevalvujeme, jsou potřební jako ostatní skupiny. Řada z nich vnímá své poslání na univerzitní půdě právě v oblasti vzdělávání studentů a sami se rozhodli, že nechtějí zvyšovat svou kvalifikaci (habilitovat se). U jednotlivých skupin jsme zpracovali obdobné kompetence s tím, že je vyžadováno jejich plnění rozdílným způsobem. Jako příklad uvedu schopnost zpracovat výzkumný projekt, kde od Ph.D. studenta jsou jiná očekávání než od docenta.

Kompetenční modely zahrnují oblasti oborových znalostí, tedy jak jsou kompetentní v současném vědeckém poznání, jak znají metodologii a jak dokážou multidisciplinárně pracovat. Další oblastí je odpovědné chování k vědě, kde jsme se zaměřili na výzkumnou integritu, integritu s univerzitou a odpovědnost k univerzitě. Pozornost je věnována i schopnosti kritického myšlení, kde jsou sledovány schopnosti vhledu, interpretování dat a navržení výzkumného programu. Další oblastí je výzkumná etika. Významná pozornost je věnována i měkkým kompetencím, jako jsou komunikační dovednosti, kam jsou zařazeny kompetence jak mluveného, tak psaného projevu. A to jak v českém, tak světovém jazyce. Další oblastí je vedení výzkumu a výzkumného týmu, kde je sledována kompetence vedení lidí, spolupráce,

řešení problémů a konfliktů. Dále to je oblast osobní efektivity, kam řadíme kompetenci iniciativy, sebereflexe a práce s časem. Oblasti uzavírá kompetence výuky, kde je sledována příprava výuky, její realizace, hodnocení a také kompetence vedení kvalifikačních prací.

## **Pilotní ověření kompetenčních modelů a rozvojových aktivit**

Zpracované kompetenční modely jsme se rozhodli ověřit v praxi naší univerzity. Zvolili jsme kombinaci metod 180° a 270° zpětné vazby. Akademičtí pracovníci byli vybráni napříč celou univerzitou a všemi fakultami. Výběh probíhal způsobem oslovení zástupce fakulty, který je součástí pracovní skupiny HR Award. Ten ve spolupráci s děkanem či proděkanem oslovil vytipované osoby, zda souhlasí se zařazením do pilotního ověření. V případě odmítnutí oslovili jiné možné respondenty. Celkem se účastnilo 48 respondentů. Každý vyplnil autoevaluační dotazník a následně vyplnili dotazník s hodnocením jeho přímí nadřízení, kolegové, případně podřízení. Autoevaluační dotazník byl stejným dotazníkem, jaký vyplňovali hodnotitelé. Bylo pro nás zajímavé sledovat, jak se v jednotlivých kompetencích odpovědi hodnocených a hodnotitelů rozcházejí. Sami hodnocení vytypovali hodnotitele, protože v našich možnostech toto nebylo reálné (z důvodu neznalosti osob, se kterými daný člověk spolupracuje). Do hodnotitelů nebyli zařazeni studenti, protože šetření probíhalo v období covidu, kdy studenti odmítali trávit u počítače více času, než kolik bylo nezbytně nutné.

Každý hodnocený člověk měl možnost získat individuální zpětnou vazbu, kdy s ní/m byly diskutovány jednotlivé kompetence a bylo porovnáno, jak vidí sám sebe a jak ho vidí jeho okolí. Byl využit koučovací přístup a kladení otevřených otázek. Během poskytování zpětné vazby byly respondentům kladeny otázky, co by potřebovali pro svůj rozvoj v jednotlivých kompetencích a jak by je univerzita mohla v rozvoji daných kompetencí podpořit. Respondenti tedy obdrželi informace, jak je vnímá jejich okolí a jak je rozdílné jejich sebepojetí ve vybraných kompetencích oproti vnímání druhými.

Důležitý zřetel při realizaci ověření kompetenčních modelů byl brán na etickou stránku a zachování anonymity dat. Formuláře s dotazníky byly vypracovány mimo univerzitní systémy. O výsledcích pro jednotlivé hodnocené osoby byl spraven pouze jeden člověk, který následně poskytoval individualizovanou zpětnou vazbu. Tento člověk pak také provedl statistické zpracování dat, aby zajistil anonymitu a aby k datům neměl přístup nikdo další. O celém procesu hodnocení a zpracovávání dat byli hodnocení informováni předem. Jejich zapojení bylo na čistě dobrovolné bázi. Někteří odmítli, což jsme respektovali. Setkali jsme se i s odmítnutím, že daný člověk má osobní zkušenost s kádrováním před rokem 1989 a odmítal, aby někdo jiný hodnotil jeho kompetence.

Na základě zjištění jsme připravili vzdělávací semináře pro akademické pracovníky, které jsme následně ověřili v praxi. Jednalo se celkem o 4 semináře, které byly zacíleny na jednotlivé skupiny akademických pracovníků. Pro Ph.D. studenty to byl seminář Co dělá vědce vědcem, výzkumníka výzkumníkem a učitele učitelem aneb jaké kompetence jako doktorand/ka mám mít a jak je mohu rozvíjet. Pro postdocy a docenty to byl seminář Jak úspěšně vést výzkumný tým aneb 1+1 jsou 3. Pro profesory to byl seminář Jsem profesor a co dál. Pro akademiky s Ph.D. bez ambice na kariérní posun to byl seminář Jak si vytvořit respektující vztah se studenty. Zaměřili jsme se na vnímání reakcí účastníků (libost/nelibost) a na oblasti, které mohou prakticky využít (první a druhá úroveň Kirkpatrickova modelu) a jejich doporučení pro další rozvoj.

Cílem pilotního ověření bylo zjistit, jestli vybrané kompetence akademických pracovníků jsou z pohledu akademických pracovníků důležité pro jejich práci, dále pak, jak vnímají akademičtí pracovníci úroveň svých kompetencí (autoevaluace) a jak vnímá úroveň kompetencí jejich pracovní okolí.

Zjistili jsme, že vybrané kompetence jsou adekvátní k činnostem jednotlivých skupin akademických pracovníků. Současně jsme zjistili, že skupina pracovníků s Ph.D. bez dalších ambicí se mnohem více podceňuje oproti tomu, jak je vnímá jejich okolí. Situace, kdy by se hodnocený hodnotil výrazně pozitivněji oproti tomu, jak jej vnímá jeho okolí, byly minimální. Pokud se objevily, tak byly napříč skupinami.

Na základě vytvořených kompetenčních modelů ověřených v praxi a výše uvedeného jsme zpracovali koncepci rozvoje a vzdělávání akademických pracovníků, která je realizována od ledna 2022. V současné době, kdy vzniká tento článek, jsme v průběhu prvního roku realizace.

## **Koncepce rozvoje a vzdělávání akademických pracovníků**

Zpracovaná koncepce vzdělávání a rozvoje akademických pracovníků na Mendelově univerzitě zahrnuje 3 rozdílné oblasti a dalo by se proto říci, že se zaměřuje na 3 rozdílné skupiny osob, které se ale velmi často prolínají. První oblast je zaměřena na akademické pracovníky, druhá oblast na vedoucí akademické pracovníky a třetí oblast na vysokoškolské pedagogy.

Vzdělávání pro akademické pracovníky zahrnuje jak vzdělávací aktivity, tak individuální možnost rozvoje skrze metodu koučinku. Individuální koučování je poskytováno jako koučování, nikoli poradenství, konzultace či terapie a je realizováno profesionálním certifikovaným koučem. Standardně probíhá 5 sezení, která jsou na dobrovolné bázi. Údaje o koučovaných jsou anonymizovány a uvnitř univerzity není možné zjistit, kdo této možnosti využívá. Vzdělávací semináře jsou zaměřeny na kompetence jako stress management, conflict management, time management, komunikaci a spolupráci, ale i na psaní výzkumného projektu/grantu či networking na univerzitní půdě.

Vedoucí akademičtí pracovníci mohou využít skupinové vzdělávací aktivity, ale i poradenství v oblasti organizačního rozvoje. Poradenství se zaměřuje na rozdílné oblasti dle potřeb vedoucího pracovníka, který se rozhodne službu využít. Obdobně jako u individuálního koučinku je anonymizované. Vzdělávací semináře jsou pak zaměřeny na témata – organizování práce, vedení zaměstnanců, poskytování zpětné vazby, personalistika a pracovní právo a další.

Vysokoškolští pedagogové mohou využít jak vzdělávací semináře, tak získat individuální zpětnou vazbu na styl výuky na základě zúčastněného pozorování. Taktéž mohou s odborníky na oblast vzdělávání konzultovat situace, které aktuálně řeší. Pozorování je realizováno během 2 vyučovacích hodin, kdy specialista ve vzdělávání absoluuje přednášku či cvičení daného vyučujícího. Následně poskytne individuální zpětnou vazbu včetně návrhu možnosti využití aktivizujících metod ve výuce. Zapojení do této aktivity je na dobrovolné bázi a obdobně jako u jiných individuálních aktivit je anonymizované. Vzdělávací semináře se zaměřují na oblasti vedení kvalifikačních prací, nastavení hranic spolupráce se studenty, vytvoření kritérií hodnocení, ale i na posílení sebevědomí při přednáškách či využití aktivizačních metod ve výuce.

Během zavádění koncepce vzdělávání a rozvoje jsme se setkali a stále setkáváme s rozdílnými reakcemi. Jsou to například tyto: „*To, že budu líp učit, nepřinese ústavu žádné prachy navíc!; Nemám čas! Musím psát do Q1 a žádosti o granty!; No jasně, já to budu uplatňovat na své podřízené a oni se třeba časem stanou mými nadřízenými!; Má mě školit nějaký magistr?*“ Jsou to oblasti, které překonáváme vysvětlováním a popisem přínosů. Pozitivní zpětnou vazbou pro nás jsou vracející se účastníci a účastnice, kteří nám sdělí, že přichází na doporučení kolegy či kolegyně. Využívání jednotlivých rozvojových aktivit se postupně zvyšuje. Vzhledem k tomu, že koncepce je v průběhu prvního roku realizace, je příliš brzy na komplexní zhodnocení. To proběhne během dalšího roku a výsledky budou publikovány.

## Závěr

Vzdělávání a rozvoj akademických pracovníků je velmi užitečné a přínosné nejen pro ně samotn, ale i pro studenty a univerzitu jako celek. Jedná se o možnost zvýšení prestiže a potenciál posunutí se v hodnoceních univerzit na vyšší příčky. Dávalo by smysl, kdyby od úrovně Ph.D. studentů začalo být takové vzdělávání povinné. Stejně tak u vedoucích pracovníků, kteří se rekrutují z řad akademických pracovníků, ale velmi často nemají předchozí manažerské zkušenosti. Důležitý aspekt, se kterým je nutné pracovat, je průběžná motivace akademických pracovníků a taktéž vytvoření bezpečného a komfortního prostředí pro další vzdělávání.

## Literatura

- Adamec, P. (2021). Professional development of public university staff – competences, preferences, motivation and barriers. In P. Adamec & M. Šimáně (Eds.), *Sborník z mezinárodní konference 2021: Rozvoj kompetencí relevantních pro život a praxi v 21. století (7–16)*. Brno: Mendelova univerzita.
- Adiningrum, T., Sturm S. & Kensington-Miller, B. (2019). Part-time academics' perception of their role and academic development: a case study from Indonesia. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 109–121. DOI:10.1080/1360144X.2019.1593176.
- Crimmins, G., Oprescu F. & Nash G. (2017). Three pathways to support the professional and career development of casual academics. *International Journal for Academic Development*, 22(2), 144–156. DOI:10.1080/1360144X.2016.1263962.
- Hall, E. E., Walkington H., Shanahan J. O., Ackley E. & Stewart K. A. (2017). Mentor perspectives on the place of undergraduate research mentoring in academic identity and career development: an analysis of award winning mentors. *International Journal for Academic Development*, 23(1), 15–27. DOI:10.1080/1360144X.2017.1412972.
- Wimpenny, K., Beelen J. & King V. (2020). Academic development to support the internationalization of the curriculum (IoC): a qualitative research synthesis. *International Journal for Academic Development*, 25(3), 218–231. DOI:10.1080/1360144X.2019.1691559.

### **Mgr. David Kryštof, Ph.D., PCC**

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Zemědělská 5, 613 00 Brno  
[krystof@mendelu.cz](mailto:krystof@mendelu.cz)

# Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy

Sborník příspěvků z konference.

Praha, 25. května 2022

*Kucharská Anna (ed.) a kol.*

Vydala Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2022

Počet stran: 159

Formát A4

1. vydání

ISBN 978-80-7603-352-8

DOI 10.14712/9788076033528

ESF pro VŠ II na UK

CZ.02.2.69/0.0/0.0/18\_056/0013322

Dílo „Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy Sborník příspěvků z konference. Praha, 25. května 2022“ autorů Anny Kucharské a kol. (Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta) je vydáno pod licencí Creative Commons BY-SA 4.0.