

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studium VŠ studentů se specifickými potřebami kategorie F v období pandemie koronaviru/  
The study of university students with special educational needs of F category during the  
coronavirus pandemic

Radka Kovaříková

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Studium VŠ studentů se specifickými potřebami kategorie F v období pandemie koronaviru* potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 2.12.2024

Radka Kovaříková

## Poděkování

Za podporu při psaní této bakalářské práce vděčím mnoha lidem.

Poděkování zasluhuje zejména vedoucí mé práce, paní doktorka Olga Kučerová, za cenné rady, vedení a zejména trpělivost. Dále děkuji Veronice, Ondrovi, Hance, Renče, Štěpánovi, Lukášovi, svým přátelům, své rodině a několika „mentorům“, kteří mě podpořili psychicky i praktickými radami nejen v období psaní této práce.

Děkuji všem svým respondentům a respondentkám z řad studentstva i poradenských pracovníků, zejména za jejich zjevnou motivaci k participaci na mém výzkumu, jejímž výsledkem jsou obsáhlá a snad i kvalitní data.

Neopominutelnou oporou mi byli také vybraní akademičtí a poradenští pracovníci Akademické poradny Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

## **ABSTRAKT**

Ve své bakalářské práci pojednávám o studiu studentů se specifickými potřebami kategorie F v období pandemie koronaviru. Cílem práce bylo identifikovat klíčové studijní potřeby a výzvy této kategorie studentů v období pandemie. V teoretické části práce se věnuji popisu podoby distančního vzdělávání, představuji nabídku služeb, které studentům se specifickými potřebami poskytují informační a poradenská centra a střediska vybraných českých veřejných univerzit, stručně nastiňuji legislativu týkající se této problematiky, a nakonec prezentuji vybrané předchozí studie týkající se této problematiky. Empirická část práce se opírá o data z dotazníku s otevřenými typy odpovědí respondentů-studentů se specifickými potřebami kategorie F a také z polostrukturovaného rozhovoru s poradenskými pracovníky univerzit, kteří s touto kategorií studentů přišli během pandemie či bezprostředně po ní do styku. Získaná data jsem podrobila tematické analýze. Z mého výzkumného šetření vyšlo najevo, že na českých univerzitách každoročně přibývá počet studentů se specifickými potřebami a jejich počet se navyšuje i v mnou sledované kategorii F (jiné obtíže). Tito studenti také stále více čerpají služby univerzitních poradenských center a středisek. Většina jimi požadovaných modifikací byla úspěšně realizována a zájem měli i o další poskytované služby, nejčastěji o psychologické poradenství. Distanční výuku shledávali respondenti z mnoha různých důvodů náročnou; nejčastěji z hlediska času, objemu zadávaného samostudia literatury či úkolů, technických potíží na výukových platformách, v důsledku omezení sociálních kontaktů i nedostatku soukromí. Vyzdvihují však i určité výhody, které spatřují zejména v úspoře času, kterou by jinak strávili dojížděním. Ze studijního hlediska pak oceňovali určitou předvídatelnost a poskytnuté studijní opory, nejčastěji záznamy přednášek.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Specifické potřeby, univerzitní studenti, vysokoškolské poradenství, distanční vzdělávání, pandemie COVID-19.

## **ABSTRACT**

In my bachelor's thesis, I discuss the study of university students with special educational needs of F category during the coronavirus pandemic. The aim of the thesis was to identify the key study needs and challenges faced by this category of students during the pandemic. In the theoretical part, I outline this issue in more detail, describing the characteristics of distance education, presenting the range of services provided to students with specific needs by university counseling centers of selected public Czech universities, briefly outlining the relevant legislation related to this issue, and finally, summarizing previous studies related to this topic. The empirical part of the thesis is based on data collected through a questionnaire with open-ended questions addressed to student respondents with special educational needs in category F, as well as a semi-structured interview conducted with university counseling staff who worked with this category of students during or shortly after the pandemic. I analyzed the collected data using thematic analysis methods. My research revealed that the number of students with special educational needs at Czech universities is increasing every year, and their numbers are also rising in the category F (other difficulties). These students are also increasingly utilizing the services of university counselling centers and support services. Most of the requested modifications were successfully implemented, and there was interest in other services provided, most frequently in psychological counseling. Respondents found distance learning challenging for a variety of reasons: most commonly in terms of time requirements, the volume of assigned self-study of literature or tasks, technical difficulties on educational platforms, as well as of the limitation of social contacts and lack of privacy. However, they also highlight certain advantages, particularly the time savings that would otherwise be spent on commuting. From an academic perspective, they appreciated the predictability and provided recordings of lectures.

## **KEYWORDS**

Special educational needs, university students, distance education, university counselling services, COVID-19 pandemic.

## Obsah

Úvod .....	8
1 Problematika studentů se specifickými potřebami na VŠ .....	9
1.1 Terminologie a kategorizace studentů se specifickými potřebami .....	9
1.2 Legislativní ukotvení studia se specifickými potřebami v ČR .....	12
1.3 Organizace poradenských služeb pro studenty se specifickými potřebami na českých VŠ .....	13
1.3.1 Informační a poradenská centra univerzit (IPC), specializovaná centra a střediska pro studenty se specifickými potřebami .....	14
Univerzitní centra a střediska pro studenty se specifickými potřebami .....	14
1.3.2 Nabízené služby a zprostředkovávané studijní modifikace .....	17
1.3.3 Fakultní koordinátoři podpory pro studenty se specifickými potřebami .....	18
2 Pandemie onemocnění COVID-19 .....	19
2.1 Charakteristika onemocnění, typické projevy a průběh .....	19
2.2 Proměna studijních podmínek na VŠ a přechod k distanční výuce .....	19
3 Formy vzdělávání .....	21
3.1 Prezenční a distanční forma vzdělávání .....	21
3.2 Specifika distanční formy vzdělávání .....	22
3.2.1 Asynchronní vs. synchronní forma výuky .....	23
3.2.2 Distanční vzdělávání vs. online výuka, e-learning a blended-learning .....	23
3.2.3 Praktická doporučení pro úspěšné zvládnutí distanční výuky .....	24
4 Souhrn klíčových výzkumů realizovaných v této problematice .....	26
4.1 Studie týkající se vlivu pandemie koronaviru na duševní zdraví obecné populace	26
4.2 Studie týkající se vlivu pandemie koronaviru na duševní zdraví vysokoškolských studentů .....	27

4.3	Studie týkající se vlivu pandemie a distanční výuky na studium vysokoškolských studentů se specifickými potřebami (vč. kategorie F).....	30
5	Metodologie výzkumu.....	32
5.1	Výzkumné téma a výzkumný problém.....	32
5.2	Cíl výzkumu, výzkumný účel a výzkumné otázky.....	32
5.3	Výzkumný design.....	33
5.4	Výběr výzkumného vzorku.....	34
5.4.1	Charakteristika respondentů z řad studentů.....	34
5.4.2	Charakteristika respondentů z řad poradenských pracovníků.....	35
5.5	Metody sběru a analýzy dat.....	35
5.5.1	Metody sběru dat.....	35
5.5.2	Metody analýzy dat.....	38
5.6	Zabezpečení etické stránky výzkumu.....	39
6	Analýza a interpretace výzkumných dat.....	40
6.1	Kvantitativní analýza odpovědí studentů.....	40
6.2	Kvalitativní analýza výpovědí studentů komparovaná výpověďmi poradenských pracovníků.....	54
6.3	Kvalitativní analýza výpovědí poradenských pracovníků.....	70
7	Diskuse.....	81
7.1	Komparace výsledků vlastního výzkumného šetření s odbornými zdroji.....	84
7.2	Limity výzkumu.....	87
	Závěr.....	88
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	89
	Seznam příloh.....	97

## Úvod

Mou původní motivací k sepsání této bakalářské práce bylo prozkoumat okolnosti a podmínky studia studentů se specifickými potřebami rozsáhlé kategorie F (zahrnující tzv. „jiné obtíže“ psychického i somatického charakteru) v průběhu pandemie koronaviru. Tato problematika mne zajímá již dlouhodobě, psaní této práce se mi tedy stalo vítanou výzvou.

V teoretické části práce ve stručnosti představuji problematiku specifických potřeb a studentů se specifickými potřebami včetně jejího legislativního ukotvení, možnosti služeb, které studentům se specifickými potřebami poskytují univerzitní informační a poradenská centra a specializovaná střediska v České republice a nastíním taktéž problematiku distančního studia během pandemie onemocnění COVID-19. Dále zde shrnuji klíčové poznatky z předchozích výzkumů realizovaných v této oblasti.

V empirické části práce se zaměřuji na sběr a analýzu dat získaných od studentů kategorie F specifických potřeb ze dvou dotazníků o převaze otevřených položek odpovědí a taktéž z polostrukturovaného rozhovoru s poradenskými pracovníci ze dvou odlišných univerzitních center, které se studenty této kategorie přišly ve sledovaném období, tj. v průběhu pandemie a bezprostředně po ní, do styku. Jejich výpovědi přinášejí pohled na problematiku z tzv. „druhé strany“, mnohde výhodně komparují vyjádření studentů, a přispívají tak k ucelenější představě o klíčových výzvách a pandemií nejčastěji zasažených oblastech studia těchto studentů. Cílem práce bylo identifikovat klíčové studijní potřeby a hlavní výzvy studentů této kategorie v období pandemie, zejména za distanční výuky.

Ve svém výzkumném šetření jsem hledala odpovědi na následující otázky:

*Jaké jsou studijní potřeby studentů se SP kategorie F (nejen) v období pandemie koronaviru?*

*Jaké byly nejčastější studijní požadavky a modifikace studentů kategorie F?*

*Které oblasti studia této kategorie studentů byly pandemií zasaženy nejvíce?*

*Jakým způsobem poskytovalo podporu studentům se SP Vaše univerzitní poradenské pracoviště?*



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Problematika studentů se specifickými potřebami na VŠ

V této kapitole si představíme problematiku studia se specifickými potřebami na vysoké škole, definujeme si cílovou kategorii studentů, kteří do této kategorie spadají, pojednáme o tom, jak status studenta se specifickými potřebami získat a jak je toto studium v České republice legislativně ukotveno.

### 1.1 Terminologie a kategorizace studentů se specifickými potřebami

*Studenti se specifickými potřebami (SP)* jsou kategorií studentů, kteří v důsledku svého postižení, znevýhodnění či onemocnění potřebují určité *modifikace* (= úpravy, proměny) svého studia. Ty se mohou týkat určitých aspektů studia samotného, ale i úprav prostředí, zajištění kompenzačních pomůcek atd. Ve své práci se věnuji studentům se specifickými potřebami ve vysokoškolském prostředí. Nastíním možnosti podpory, kterou této kategorii studentů, ale i uchazečů o studium, poskytují univerzity a specializovaná střediska či centra, která jsou jejich součástí, aby jim bylo umožněno využít svého plného potenciálu.

Ve stále platné a užívané terminologii se setkáme i s termíny *student se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* či *student se specifickými nároky (SN)*. Volba užívaného termínu je, podle Kucharské a kol. (2021), v gesci konkrétní univerzity.

Dřívější terminologie zahrnovala i *speciálně pedagogické potřeby* (Květoňová, 2007).

Podle *Školského zákona č. 561/2004 Sb., § 16–20*, je žákem či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ Tento zákon pak, dle Michalíka a Škurka (2014) umožňuje vysokým školám upravovat problematiku studia se specifickými potřebami prostřednictvím svých vnitřních předpisů a směrnic (např. opatření rektora). Cílem, dle autorů, není tyto studenty a uchazeče o studium oproti ostatním

studentům a uchazečům jakkoli zvýhodňovat, nýbrž „*eliminovat překážky vyplývající z jejich zdravotního stavu*“, aby jim bylo umožněno řádně studovat, popř. úspěšně projít přijímacím řízením.

Školský zákon ve znění platném do r. 2014 **kategorizoval studenty se specifickými potřebami horizontálně na žáky a studenty se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním**, což s sebou neslo mnohá omezení. Toto začlenění podle *Katalogu podpůrných opatření UPOL* nereflektovalo vždy přiléhavě potřeby konkrétních studentů, kteří do určité kategorie navíc mohli být zařazeni nesprávně (např. studenti s tzv. civilizačním či vnitřním onemocněním se ve školství ocitli v kategorii *zdravotního znevýhodnění*, přestože podle resortů zdravotnictví a sociálních věcí byli *zdravotně postižení*, takže se jim ve školách mohlo dostat pouze tzv. vyrovnávacích opatření) a kategorie *sociálního znevýhodnění* mohla být vnímána jakožto stigmatizující.

Dokument *Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2024* ve své Příloze č. 3 rozlišuje následující **kategorie studentů se specifickými potřebami**:

<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 slova
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>

Tabulka č. 1 – Kategorie studentů se specifickými potřebami. Zdroj: Kucharská a kol. (2021)

**Kategorie studentů se specifickými potřebami** jsou výslednicí interakce mezi konkrétním postižením, znevýhodněním či zdravotním stavem dotyčného studenta a jeho studijním prostředím. Podle MŠMT (2024) jsou stanoveny výhradně pro účely financování zvýšených nákladů spjatých s jejich studiem a vycházejí primárně z aspektů, které jsou pro studium na VŠ relevantní.

Pro studium konkrétního studenta se specifickými potřebami pak, podle Kucharské a kol. (2021), není tolik podstatná pouze jeho medicínská diagnóza, nicméně spíše tzv. *funkční princip*. Ten určuje, do jaké míry a do jakých oblastí studovaného oboru studentovo postižení, znevýhodnění či onemocnění zasahuje; popřípadě, v jakých konkrétních předmětech či studijních činnostech by se mohl potýkat s obtížemi.

Pro zaevidování do správné kategorie specifických potřeb musí student na počátku svého studia projít tzv. *funkční diagnostikou*, kterou na každé univerzitě provádí odborník k tomu určený (obvykle psycholog či speciální pedagog). Jejím výstupem je pak určitý rejstřík stanovených *studijních modifikací*, tj. určité uzpůsobení podmínek studia, reflektujících konkrétní studijní potřeby i omezení dotyčného studenta. Tyto nároky pak lze uplatňovat v průběhu celého svého studia.

Ve této práci se zabývám primárně **studenty se specifickými potřebami** rozsáhlé **kategorie F (Studenti s jinými obtížemi)**, která zahrnuje okruh poruch a onemocnění psychického i somatického charakteru. Kromě psychických poruch či obtíží sem, dle Přílohy č. 3 MŠMT (2024), řadíme také neautistické neurovývojové poruchy, narušenou komunikační schopnost či chronické somatické onemocnění, které má přímý dopad na plnění studijních povinností standardním způsobem. K nejčastěji se vyskytujícím diagnózám v rámci této kategorie patří, podle Kucharské a kol. (2021) tyto: neurotické poruchy, afektivní poruchy, poruchy osobnosti, psychotické poruchy, neautistické neurovývojové poruchy (např. narušená komunikační schopnost) a chronická onemocnění (epilepsie, roztroušená skleróza, cukrovka, onkologická onemocnění, metabolické poruchy, astma aj.) K této kategorii rovněž řadíme poruchy genderové dysforie a pohlavní identity i poruchy příjmu potravy.

## 1.2 Legislativní ukotvení studia se specifickými potřebami v ČR

V České republice je vzdělávání studentů se specifickými potřebami na vysokých školách regulováno různými legislativními a normativními dokumenty.

Mezi **nejdůležitější právní předpisy a materiály, které se touto problematikou zabývají**, patří, podle Michalíka a Škurka (2014) a Kucharské a kol. (2021), následující:

1. ***Listina základních práv a svobod*** – ústavní zákon č. 2/1993 Sb., který v České republice zakotvuje, zejm. v čl. 33, všeobecné právo na vzdělání (tedy i osob se zdravotním postižením).
2. ***Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (Zákon o vysokých školách)*** – vedle stanovení základních pravidel pro činnost vysokých škol v České republice upravuje i práva a povinnosti studentů se specifickými potřebami.
3. **Vnitřní předpisy vysokých škol** – každá česká univerzita disponuje vlastními vnitřními předpisy, které možnosti a postupy integrace a vzdělávání studentů se specifickými potřebami vymezují konkrétněji. Jedná se např. o tyto předpisy (výčet není kompletní):
  - ***Opatření rektora č. 28/2023 a Standardy podpory poskytované studentům se specifickými potřebami na Univerzitě Karlově***
  - ***Směrnice MU č. 9/2014 O studiu osob se specifickými nároky na Masarykově univerzitě***
  - ***Směrnice rektora Uchazeči a studenti se specifickými potřebami na UP***
  - ***Opatření rektora upravující podporu studentů se specifickými potřebami na JU***
4. ***Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů*** – dokument, který poskytuje školám určité pokyny a doporučení týkající se studia studentů se specifickými potřebami.

5. **Národní akční plány inkluzivního vzdělávání (NAPIV)** – vymezují základní principy a kritéria inkluzivního vzdělávání v České republice, včetně vzdělávání studentů se specifickými potřebami na VŠ.
6. **Mezinárodní smlouvy a směrnice Evropské unie (EU)** – ČR se tyto mezinárodně platné dohody a směrnice ovlivňující vzdělávací systém škol (vč. VŠ) a týkající se práv osob se zdravotním postižením (a v prostředí škol i specifických potřeb), zavázala dodržovat. Jedná se zejména o následující:
  - *Všeobecná deklarace lidských práv, Mezinárodní pakt o ochraně hospodářských, sociálních a kulturních práv a Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* – tyto dokumenty přijaté Organizací spojených národů (OSN) upravují práva osob se zdravotním postižením, včetně práva na vzdělání, na celosvětové úrovni. V *Úmluvě* se jedná o články 12, 19 a 24.
  - *Listina základních práv Evropské unie* má pak platnost na území EU a právo na vzdělání upravuje v čl. 14.

### **1.3 Organizace poradenských služeb pro studenty se specifickými potřebami na českých VŠ**

Podle Kucharské a kol. (2021) jsou poradenské služby pro studenty se specifickými potřebami na českých vysokých školách poskytovány dle jejich organizačních možností; v rámci celouniverzitních pracovišť, nebo specializovaných center a středisek. Tato centra a střediska pak mohou náležet buďto k rektorátu, nebo k jednotlivým fakultám či katedrám. Vznikla a začala se rozvíjet zejména důsledku inkluzivních požadavků na zpřístupnění vysokoškolského studia všem studentům, včetně studentů se specifickými potřebami. Janyšková a Kucharská (2022, s. 11) uvádějí: „...protože nejsou ve vysokoškolském zákoně poradenské služby jasněji konkretizovány, jejich obraz je na různých vysokých školách odlišný.“ Poptávka po navyšování počtu a rozšiřování kapacit těchto center a středisek se, podle Martínkové (2023), začalo od r. 2012 řídit *Metodickým pokynem MŠMT k financování zvýšených nákladů na studium studentů se specifickými potřebami*.

V roce 2013 pak vznikla **Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami na vysokých školách (AP3SP)**, nezávislá organizace, která každoročně monitoruje naplňování tohoto metodického pokynu a dodržování standardů kvality poskytovaných služeb. Snaží se také o zpřístupnění terciárního vzdělávání studentům i akademickým pracovníkům se specifickými potřebami.

### **1.3.1 Informační a poradenská centra univerzit (IPC), specializovaná centra a střediska pro studenty se specifickými potřebami**

**Informační a poradenská centra (IPC)** jsou celouniverzitní centra představující komplexní systém poradenských služeb, které bezplatně poskytují studentům a uchazečům o studium všech fakult v rámci dané univerzity. Typicky se jedná o *psychologické, speciálně pedagogické, studijní, právní, sociální a kariérní poradenství*. Většina center nabízí poradenství i absolventům či zaměstnancům univerzity. V rámci těchto IPC pak některé univerzity poskytují služby i studentům se specifickými potřebami.

#### **Univerzitní centra a střediska pro studenty se specifickými potřebami**

Jedná se o specializovaná pracoviště fungující v rámci univerzity samostatně nebo jako součást jiného pracoviště, typicky IPC, koordinující služby a servisní (podpůrná) opatření pro studenty se SP. Zároveň ohledně problematiky specifických potřeb mohou edukovat i vyučující. Takto je organizováno např. Centrum Pyramida pro studenty se specifickými potřebami Ostravské univerzity. Určité zásady a principy, jak ze strany zaměstnanců univerzit i konkrétních fakult ke studentům se specifickými potřebami přistupovat a jakým způsobem jim zajistit rovný přístup ke vzdělání (evidence mezi studenty se SP, způsob zajištění modifikací a organizační zajištění jejich podpory aj.), obvykle nalezneme v metodických pokynech a manuálech vydávanými těmito centry a středisky. Na ČVUT např. vyšel *Metodický pokyn č. 6/2022 o podpoře studentů se specifickými potřebami na ČVUT*, Středisko Teiresiás MUNI vydalo publikaci *Studenti se specifickými nároky ve výuce* a na UHK se jedná o *Metodický pokyn k realizaci podpory uchazečům a studentům se specifickými potřebami na UHK*. Určité manuály pak některé univerzity adresují přímo

studentům se specifickými potřebami; Centrum Carolina UK např. vydalo *Průvodce studiem se specifickými potřebami na UK*.

Zde uvedu stručný výčet těch **nejvýznamnějších center/středisek veřejných českých univerzit**. Podle Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami (AP3SP, 2024) se jedná o tato:

### 1. Praha

- České vysoké učení technické (ČVUT): Středisko pro podporu studentů se specifickými potřebami ELSA
- Česká zemědělská univerzita (ČZU): Centrum poradenských služeb – Oddělení pro studující se specifickými potřebami
- Univerzita Karlova (UK): Centrum Carolina (UK Point) a Akademická poradna při Pedagogické fakultě UK
- Vysoká škola ekonomická (VŠE): Centrum pro studenty se specifickými potřebami
- Vysoká škola chemicko-technologická (VŠCHT): Poradenské a kariérní centrum

### 2. Brno

- Masarykova Univerzita (MUNI): Teiresiás – Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky
- Mendelova Univerzita (MENDELU): Poradenské a profesní centrum
- Vysoké učení technické (VUT): Centrum pro studenty se SP Alfons

### 3. Ostrava

- Ostravská univerzita (OU): Centrum Pyramida pro studenty se specifickými potřebami
- Vysoká škola báňská – Technická univerzita (VŠB): Poradenské centrum

### 4. Plzeň

- Západočeská univerzita (ZČU): Informační a poradenské centrum (IPC)

## 5. **Liberec**

- Technická univerzita (TUL): Akademická poradna a centrum podpory

## 6. **Olomouc**

- Univerzita Palackého (UPOL): Centrum podpory studentů se specifickými potřebami

## 7. **České Budějovice**

- Jihočeská Univerzita (JČU): Centrum podpory studentů se specifickými potřebami
- Vysoká škola technická a ekonomická (VŠTE): Bezbariérové centrum

## 8. **Hradec Králové**

- Univerzita Hradec Králové (UHK): Podpora studentů se specifickými potřebami Augustin

## 9. **Jihlava**

- Vysoká škola polytechnická (VŠPJ)

## 10. **Opava**

- Slezská Univerzita (SU): Poradenské centrum

## 11. **Pardubice**

- Univerzita Pardubice (UPCE): Centrum ALMA

## 12. **Ústí nad Labem**

- Univerzita J. E. Purkyně (UJEP): Poradenské centrum UJEP

## 13. **Zlín**

- Univerzita Tomáše Bati (UTB): Centrum pro studenty se specifickými potřebami



### 1.3.2 Nabízené služby a zprostředkované studijní modifikace

Některé služby a podpory jsou studentům a uchazečům se specifickými potřebami zprostředkovávány primárně nebo výhradně informačními a poradenskými centry (IPC), jiné specializovanými centry a středisky fungujícími samostatně nebo spadajících pod IPC (např. Centrum Pyramida).

Tato centra a střediska typicky nabízejí následující **servisní opatření (podpory, studijní modifikace)**:

- Asistence při studiu
- Časová kompenzace u zkoušek
- Individuální studijní plán (ISP)
- Individuální výuka
- Informační a poradenské služby
- Knihovnické služby
- Modifikace přijímacího řízení
- Návky studijních strategií, rozvoj studijních kompetencí
- Osobní asistence
- Poradenství při studiu
- Prostorová orientace a samostatný pohyb
- Přístup do speciálních studoven
- Psychologické poradenství
- Tolerance vyšší absence ve výuce
- Tlumočnické a zapisovatelské služby
- Úprava forem výuky či zkoušení
- Zapůjčení pomůcek (technických či kompenzačních)
- Zpřístupnění studijní literatury (např. digitalizace studijních materiálů, převod do Braillova písma, zvětšování textů)

Některá univerzitní centra či střediska pak poskytují navíc i:

- Bezbariérové ubytování (Akademická poradna a centrum podpory TUL)
- Diagnostiku specifických poruch učení (Centrum Pyramida OU, Poradenské a profesní centrum MENDELU)
- Koučování (UK Point Praha)
- Logopedickou intervenci (UPOL Olomouc)
- Nabídka kurzů a seminářů pro studenty se SP (UK Point Praha, Teiresiás MUNI)
- Podpůrné a relaxační skupiny (UK Point Praha)
- Služby nahrávacích studií – tvorba audionahrávek (Teiresiás MUNI)

### **1.3.3 Fakultní koordinátoři podpory pro studenty se specifickými potřebami**

**Fakultní koordinátor podpory** či také **kontaktní osoba pro studenty se specifickými potřebami (SP)** je odborný pracovník fakulty, jehož náplní práce je na fakultní úrovni uvádět do praxe modifikace formulované ve funkční diagnostice a podporovat tyto studenty, s nimiž je v pravidelném kontaktu – zprostředkovávat jim například komunikaci s vyučujícími, studijním oddělením a dalšími fakultními útvary. K této funkci je pověřen děkanem fakulty.

Tato pozice bývá ustavena v závislosti na organizačních možnostech jednotlivých univerzit a fakult. Na Karlově Univerzitě najdeme pozici koordinátora podpory na každé z fakult, na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy dokonce tito koordinátoři fungují na každé z kateder (Kucharská a kol., 2021).

## **2 Pandemie onemocnění COVID-19**

V této kapitole si ve stručnosti charakterizujeme onemocnění COVID-19, nastíníme si okolnosti, které v důsledku rozšiřování viru Sars-Cov-2 vedly k přechodu vysokoškolských zařízení na distanční způsob výuky a jak se v čase proměňovaly podmínky studia.

### **2.1 Charakteristika onemocnění, typické projevy a průběh**

COVID-19 je dle Státního zdravotního ústavu (SZÚ, 2021) celosvětově rozšířené onemocnění způsobené novým typem koronaviru Sars-Cov-2 postihující zejména respirační systém, které vypuklo a začalo se rozšiřovat na počátku roku 2020, až postupně nabylo charakteru pandemie.

Pro COVID-19 je dle Světové zdravotnické organizace (WHO, 2023) charakteristické, že se šíří zejména mezi lidmi v bezprostředním kontaktu, symptomy se rozvíjejí do 5-6 dnů po expozici a trvají obvykle 1-14 dní. Nejčastějšími z nich jsou zvýšená tělesná teplota či horečka, zimnice a bolest v krku. Mezi méně časté příznaky řadíme bolesti svalů, bolesti hlavy, únavu, nadýmání, přetrvávající kašel, bolest na hrudi, dýchavičnost, ztrátu chuti k jídlu, nevolnost, potíže se spánkem či kvalitativní změny chuti a čichu (SZÚ, 2021).

První případy onemocnění COVID-19 byly zaznamenány v prosinci 2019 v čínské provincii Wuhan. Virus se rozšiřoval velice rychle, tudíž v březnu 2020 Světová zdravotnická organizace dospěla k závěru, že COVID-19 naplňuje svým rozsahem charakter pandemie. Na území ČR byli první tři infikovaní potvrzeni 1.3.2020. Zpočátku se jednalo o osoby, které pobývaly v severní Itálii, později se virus rychle rozšiřoval (ČTK, ČT24, 2020).

### **2.2 Proměna studijních podmínek na VŠ a přechod k distanční výuce**

Vlivem rozšiřování se onemocnění COVID-19 byl dne 10.3.2020 Ministerstvem zdravotnictví České republiky (MZČR), bezprostředně po jednání Bezpečnostní rady státu, *Mimořádným opatřením Ministerstva zdravotnictví (MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN)*

stanoven od následujícího dne až do odvolání zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů na výuce.

Podle informací poskytnutých Vládou ČR (2020, 2021, 2022) došlo v České republice k uzavření vysokých škol v důsledku pandemie COVID-19 v různých obdobích, v závislosti na vývoji epidemiologické situace a aktuálně platných vládních nařízeních.

Všeobecně však platilo, že **vysoké školy byly uzavřeny v následujících obdobích:**

1. *Jaro 2020:* V březnu 2020 bylo, v důsledku rychlého šíření viru a obav z nákazy, rozhodnuto o plošném uzavření vysokých škol a došlo k přechodu na distanční formu vzdělávání.
2. *Podzim 2020:* Po uvolnění některých opatření během letních měsíců došlo v září a říjnu 2020 k druhé vlně pandemie, což mělo za následek opětovný přechod některých vysokých škol na distanční vzdělávání, popř. uzavření jejich areálů.
3. *Jaro 2021:* V březnu 2021, v důsledku třetí vlny pandemie, se vysoké školy opět plošně uzavřely a výuka probíhala převážně on-line formou.
4. *Podzim a zima 2021:* V některých regionech mohly být vysoké školy částečně otevřené, avšak většina z nich stále preferovala distanční formu výuky, případně kombinaci distanční a prezenční formy výuky.
5. *Jaro 2022:* V závislosti na aktuální epidemiologické situaci a rozhodnutích vlády ČR mohly být vysoké školy otevřeny s určitými omezeními, nebo zcela uzavřeny.

Konkrétní termíny a opatření se pak mohly lišit v závislosti na regionu a typu vysokoškolského zařízení.

### 3 Formy vzdělávání

Období pandemie koronaviru s sebou přineslo precedenty v mnoha různých ohledech. Zažili jsme zcela novou situaci s nepředvídatelnými parametry, na níž jsme se museli v průběhu krátkého období rychle adaptovat, a jedním z nástrojů adaptace byl i přechod z běžného prezenčního způsobu vzdělávání na distanční. O rozdílech mezi nimi a specifikách distanční formy pojednám níže. Představíme si rovněž užitečnou sadu doporučení, jak distanční výuku se specifickými potřebami zvládnout.

#### 3.1 Prezenční a distanční forma vzdělávání

V běžné terminologii, v období před pandemií, se pojmy *distanční* a *prezenční* užívaly téměř výhradně v souvislosti s formou studia na vysoké škole. *Prezenční* neboli denní forma studia je charakterizována zejména pravidelnou docházkou na výuku a častějším kontaktem s vyučujícím. Dle Zlámalové (2006) při ní vyučující zprostředkovávají studentům učivo kontaktním způsobem, zejména prostřednictvím vlastní aktivity (potažmo učebních pomůcek). *Distanční* forma studia (taktéž nazývaná formou *dálkovou* či *kombinovanou*), je organizována tak, že je nutné se zpravidla jednou za dva týdny či jednou za měsíc účastnit výuky, která probíhá zpravidla od pátku do neděle, kdy je vyžadována prezence studenta a po zbytek týdne je realizována v podobě samostudia literatury a plnění zadávaných úkolů. *Kombinovaná* forma v sobě určitým způsobem kombinuje prvky prezenční i distanční formy, kdy je studium vedeno dálkově, ale studenti se musí osobně účastnit některých kurzů a konzultací (Černý et al., 2015, s. 34; in Vondrák, 2021).

Pojem *distanční výuka* pak s příchodem pandemie koronaviru nabyl nových konotací. Už se tak hojně neužíval právě v souvislosti s formou studia, nicméně začal označovat spíše podobu vzdělávání, které Národní centrum distančního vzdělávání (NCDiV) komplexně charakterizuje jako „*multimediální formu řízeného samostudia, které je koordinováno vzdělávací institucí.*“ Také zdůrazňuje aspekt fyzické oddělenosti vyučujících od vzdělávaných. Multimediálnost představuje „*využití všech dostupných a účelných didaktických prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se*

*studujícími, provádět průběžné hodnocení studijních pokroků a případně také hodnotit závěrečné výsledky studia.“* (NCDiV in Zlámalová, 2006, s. 12).

Hlavní rozdíl mezi distanční (neboli dálkovou) formou studia a distanční výukou dle Zlámalové (2006) spočívá především v tom, že při první jmenované stále svým způsobem dochází ke kontaktu vyučujících se studenty, kdežto pro distanční vyučování je charakteristické samostudium, následná kontrola plnění studijních povinností ze strany vzdělávací instituce.

Během pandemie koronaviru byly při distanční výuce hojně využívány zejména nejrůznější online nástroje a platformy. Digitální technologie jsou ve vzdělávání využívány již řadu let a mnoho kurzů probíhalo v distanční podobě ještě před pandemií, nicméně od března 2020 nastal, dle Šed'ové, Nekardové a Rozvadské (2021), v souvislosti se zavedením tzv. **nouzové distanční výuky** (*emergency remote teaching*) ještě masivnější průlom v jejich implementaci i využívání. Termíny *nouzová distanční* a *nouzová hybridní výuka* odkazují k situacím, kdy byly školy v důsledku přijetí protipandemických opatření nuceny ze dne na den přesunout výuku do vzdálené podoby, popř. realizovat určitou kombinaci výuky distanční a prezenční (kontaktní), jejíž podoba se odvíjela od aktuálně platných vládních nařízení – **výuku hybridní**.

### 3.2 Specifika distanční formy vzdělávání

Distanční formu vzdělávání si můžeme vymezit různými způsoby; např., že se jedná o „*vzdělávací proces a systém, ve kterém veškerou nebo významnou část výuky provádí někdo nebo něco v jiném čase a na jiném místě, než je studující.*“ (Burns, 2011, s. 9; in Vondrák, 2021, s. 16) I jiné definice nejčastěji zdůrazňují oddělenost studujících od vyučujících, určitou odpovědnost za proces i výsledky studia a zejména schopnost sebeřízení (Černý a Chytková, 2015, s. 24; in Vondrák, 2021, s. 16).

Pro tuto formu výuky je tedy **typická určitá vzdálenost neboli distance** (z lat. *distantia* = vzdálenost) - mezi vyučujícími a studujícími, mezi prostředími, v nichž účastníci vzdělávacího procesu působí, a v jistém smyslu i v časech realizace výuky. Distanční výuka totiž může probíhat *online*, v reálném čase, ale i *offline*.

Podle forem, v nichž se distanční výuka se realizuje, ji pak dále rozdělujeme na ***synchronní*** a ***asynchronní***.

### 3.2.1 Asynchronní vs. synchronní forma výuky

***Synchronní výuka*** probíhá, podle Kucharské a kol. (2021), na určité elektronické platformě, skrze níž jsou vyučující v kontaktu se svými studenty. Dle portálu Karlovka Online (2020) je pro ni typické, že tam připojení účastníci mezi sebou v reálném čase přímo komunikují, vidí i slyší se. Příklady mohou být webinář, online přednáška, seminář či cvičení.

***Asynchronní výuka*** je dle Kucharské a kol. (2021) v podstatě výuka „offline“ z prostředí domova a má podobu samostudia a samostatného vypracování vyučujícími zadaných úkolů. Je poměrně náročná na organizaci času a koncentraci pozornosti. Karlovka Online (2020) ji definuje jako typ výuky, kdy dotyční nejsou mezi sebou ve spojení současně na určitý výukový materiál reagují až dodatečně, v libovolném čase. Příklady mohou být záznam přednášky nebo komentář k přednášce uložený na Moodle.

### 3.2.2 Distanční vzdělávání vs. online výuka, e-learning a blended-learning

Dále je vhodné mezi sebou významově rozlišit další pojmy s distanční výukou přímo související či pojmy příbuzné. V praxi nezdědka dochází k zaměňování pojmů distanční vzdělávání, potažmo distanční výuka, s ***online výukou***, nebo pak online výuky s ***e-learningem***.

Již jsme si zmínili, že distanční výuka nemusí probíhat pouze online formou. Probíhala-li však distanční výuka synchronním způsobem, skrze různé komunikační a výukové platformy, a pro její realizaci byly využívány online nástroje, hovoříme o ***online výuce***.

Pro ***e-learning*** je, dle Zlámalové (2006), typické využívání moderních informačních technologií při výuce. Tato forma je pro její účastníky výhodná především co do úspory času, který si navíc mohou organizovat dle svých možností, a také účastnit se jí z pohodlí svých domovů.

**Blended-learning** je pak, podle Bílka, Červeného a Feberové (2021), forma výuky na pomezí e-learningu a prezenční výuky. Využívají se při ní e-learningové nástroje, avšak pro jejich efektivní využívání je nutné jejich uživatele pro práci s nimi nejprve předem zaškolit, k čemuž je nezbytná jejich fyzická přítomnost na začátku nebo i na konci kurzu. Typicky se využívá při výuce na specializovaných pracovištích či např. v laboratořích (RVP, 2011; in Vondrák, 2021).

### 3.2.3 Praktická doporučení pro úspěšné zvládnutí distanční výuky

Podle Kucharské a kol. (2021) je prvotním předpokladem pro úspěšné zvládnutí distanční výuky být dobře a včas informováni o povaze a zakončení jednotlivých předmětů a případné nejasnosti předem otevřeně komunikovat se svými vyučujícími.

Autoři rozlišují doporučení také s ohledem na podobu distanční výuky. Pokud se jedná o **synchronní výuku**, tedy situaci, kdy jsou studující se svými vyučujícími v přímém elektronickém kontaktu, např. skrze nějakou z výukových platforem, doporučují studentům vyžádat si **poskytnutí studijních materiálů či podkladů k výuce předem**. Tato podpora je velmi užitečná i při výuce cizích jazyků.

Při **asynchronní výuce**, která probíhá z domova a má podobu samostudia literatury či samostatné práce na úkolech zadaných vyučujícími, je vhodné:

- Vyhradit si pro studium dostatečně klidný prostor
- Vytvořit si pravidelný denní režim, dostatečně spát a zdravě se stravovat
- Vytisknout si studijní materiály předem a zvýrazňovat si či vypisovat si z nich klíčové pasáže, např. do poznámkového bloku
- S dostatečným předstihem kontrolovat funkčnost technického vybavení (např. PC, mikrofon, kamera), výukových platforem a kvalitu internetového připojení
- V případě nejasností kontaktovat své vyučující či domluvit si s nimi konzultaci
- Vhodná je také podpora v komunitě svých spolužáků, např. na sociálních sítích
- Vytvořit si na každý den určitou realistickou sumu úkolů a kontrolovat jejich splnění
- Zařazovat přestávky, aktivně relaxovat a větrat si v místnosti
- Zařazovat do svého režimu dne krátké procházky venku



Kucharská a kol. (2021) také formuluje **obecná doporučení při studiu na míru potřebám studentů se SP kategorie F**. Těmto studentům obecně doporučuje otevřenou komunikaci s vyučujícími, informování se o podmínkách atestů svých předmětů a zajištění si studijních materiálů v dostatečném předstihu. Studium je vhodné si zorganizovat na zvládnutelné úseky, vytvořit si pravidelný režim dne a záznamy přednášek si např. pozastavovat. Vhodné je také požádat vyučující o navýšení času při plnění atestů či posun termínu odevzdání prací.

Rozlišuje zde také kategorie *studentů s psychickými poruchami*, *studentů s neautistickými neurovývojovými poruchami* (např. ADD/ADHD) a *studentů s chronickým onemocněním*.

1. *Studentům s psychickými poruchami* doporučuje jejich individuální potřeby a potenciální obtíže zavčas komunikovat se svými vyučujícími, aby byl dostatečný prostor k hledání vhodných modifikací usnadňujících jim tuto podobu výuky. Mnoho studentů z této kategorie má problémy v komunikaci, např. prezentovat před spolužáky či zapojovat se do společných diskusí. Někteří se také neradi zobrazují na kameře. Vhodné je tyto studenty vyučujícími nekritizovat a netlačit do těchto expozicí. Řešením při asynchronní výuce může být spíše poskytnutí srozumitelných studijních podkladů, na jejichž základě mohou např. zpracovat úkoly, či poskytnout jim nahrávku přednášky.
2. *Studenti s neautistickými neurovývojovými poruchami* mohou mít také určité obtíže v komunikaci. Často „bojují“ při *synchronní výuce*, zvláště s interaktivitou a aktivním zapojením, které jsou při tomto typu výuky vyžadovány. Zde je užitečným řešením nabídnout studentům alternativní možnost komunikace prostřednictvím chatu a v případě nepochopení řečenému mít možnost obrátit se s dotazy na vyučující i po skončení výuky.
3. Pro *studenty s chronickým onemocněním*, kteří se často potýkají se zhoršeným zdravotním stavem či navštěvují různé rehabilitace, lékařská vyšetření či hospitalizace, je primárně důležité, aby byly tolerovány jejich častější absence ve výuce. Vzhledem k proměnlivému zdravotnímu stavu a zvýšené unavitelnosti je vhodný také posun plnění studijních povinností v náhradním termínu.

## 4 Souhrn klíčových výzkumů realizovaných v této problematice

K vyhledání odborných pramenů k této práci jsem využila především akademické databáze: *Google Scholar*, *ResearchGate*, Portál UKAŽ Univerzity Karlovy a *Web of Science (WoS)*. Dalším jejich cenným zdrojem mi byly veřejné a akademické knihovny – Národní knihovna České republiky, Národní pedagogická knihovna J. A. Komenského a Knihovna Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

### 4.1 Studie týkající se vlivu pandemie koronaviru na duševní zdraví obecné populace

Studie realizovaná Bartošem a kol. (2020) s názvem *Dopady pandemie koronaviru na duševní zdraví* studovala v období od 30. března do 14. června 2020 **rozsah dopadů pandemie na duševní zdraví v české populaci**, konkrétněji **výskytu depresí a úzkostí**. Opakovaně (každé dva týdny) byl na své duševní zdraví dotazován tentýž reprezentativní vzorek čítající 3100 osob žijících v ČR. Závěry šetření přinesly alarmující poznatky. V první fázi pandemie se s příznaky alespoň středně těžké deprese či úzkosti potýkalo až 20 % respondentů. Oproti stavu před pandemií (6 %) se jednalo až o trojnásobný nárůst. **Zasaženy byly nejvíce ženy (26 %), mladí lidé ve věku 18-24 let (36 %) a domácnosti s vysokým propadem příjmů (30 %)**. Duševní zdraví respondentů se sice postupně zlepšovalo, nicméně i v polovině června 2020 byl výskyt příznaků alespoň středně těžké formy deprese či úzkosti oproti stavu před pandemií téměř dvojnásobný.

Výsledky dalšího zajímavého výzkumného šetření v této oblasti představuje tisková zpráva Národního ústavu duševního zdraví (NÚDZ, 2021). Vyzkoumáno bylo, že **v souvislosti s pandemií COVID-19 a zejm. restriktivními opatřeními vzrostl výskyt duševního onemocnění v české dospělé populaci téměř na 30 %**. Toto šetření navazuje na průřezovou studii z roku 2017, která na vzorku čítajícím více než 3000 českých respondentů studovala výskyt duševního onemocnění. Tehdy byl nějaký typ „běžného“ psychického onemocnění z okruhu úzkostně-depresivního či závislostního vysledován u 20 % z nich. V roce 2020 byly realizovány tři vlny výzkumu, poslední v listopadu 2020. Oproti období před pandemií **vzrostl výskyt deprese a rizika sebevraždnosti až trojnásobně a výskyt**

**úzkostí se zdvojnásobil.** Po první vlně pandemie duševní onemocnění ještě mírně narůstala a nyní se s nimi potýká téměř každý třetí dospělý, zvláště pak mladí lidé a ti, kteří jsou na tom hůře po finanční stránce (ztráta zaměstnání, zkrácení úvazku, minimální příjem).

Můžeme tedy souhrnně říci, že v průběhu pandemie i bezprostředně po ní došlo v české populaci k významnému zhoršení duševního zdraví a lidé se ve větší míře než v období před pandemií potýkají s úzkostmi a depresemi.

## **4.2 Studie týkající se vlivu pandemie koronaviru na duševní zdraví vysokoškolských studentů**

Studie Aristovnika a kol. (2020) *Dopady pandemie COVID-19 na život vysokoškolských studentů: globální perspektiva* zkoumala prostřednictvím dotazníkového šetření **dopady koronavirové krize na vysokoškolské studenty**. Zapojilo se do ní více než 30 tisíc univerzitních studentů ze 60 zemí světa. Dotazník byl původně rozdělen do sedmi částí. Každá část obsahovala sadu otázek týkajících se specificky určité oblasti. Studenti zde byli dotazováni na sociodemografické a akademické charakteristiky (např. instituce studia, stupeň a obor studia), dále na jejich akademický život a jak pandemie COVID-19 ovlivnila jejich výuku. Zhodnotit měli vlastní studijní zátěž, výkony a očekávání a studoval se také vliv podmínek pro studium z domova a počítačových dovedností studenta. Dotázáni byli i na svou finanční situaci, emocionální prožívání od propuknutí pandemie a sociální oporu během pandemie. Jednotlivé otázky byly měřeny na pětibodové Likertově škále v rozmezí od 1 (nejnižší hodnota) do 5 (nejvyšší hodnota). Podle výsledků této studie **se studentům od jejich vyučujících dostávalo podpory**. Na druhé straně studenti vnímali relativně vyšší studijní zátěž a měli určité potíže přizpůsobit se novým podmínkám distanční výuky, především díky nedostatku technických (zejm. PC) dovedností nezbytných k její realizaci. Studie též ukazuje, že studenti v průběhu první vlny pandemie pocítovali frustraci, úzkost a nudu a **přechod z prezenční formy výuky na distanční měl výraznější vliv na muže-studenty**, studenty aplikovaných věd, studenty pracující na částečný úvazek, studenty s nižší životní úrovní a studenty z méně rozvinutých regionů (v Africe a Asii), zatímco **pandemie obecně významněji dopadla na ženy-studentky**, studenty pracující na plný

úvazek a vysokoškoláky **v těžší finanční, životní či osobní situaci**. Evropské studenty, kteří byli se svým akademickým výkonem i životem spokojenější, studenty společenských věd a studenty s lepší životní úrovní (se stipendiem a/nebo schopností hradit celkové náklady na studium) opatření univerzit během koronavirové krize tolik nezasáhla a vykazovali obecně vyšší míru spokojenosti.

Výzkumné šetření *COVID-19 International Student Well-Being Study (C19 ISWS)* realizované mezinárodní výzkumnou iniciativou Antwerp ve 27 zemích světa, do níž se v českém prostředí zapojily Sociologický ústav AV ČR a Fakulta sociálních věd UK, zkoumalo obdobné téma, tedy **jakým způsobem pandemie zasáhla vysokoškolským studentům jejich studia a také duševní zdraví**. Sběr dat prostřednictvím online distribuovaných dotazníků probíhal v první vlně pandemie (duben-květen 2020) a v ČR se do něj zapojilo celkem 6497 studentů ze 7 univerzit (ČZU, MU, UHK, UK, UPOL, UTB a VŠE). Závěry této studie, podle Sociologického ústavu Akademie věd České republiky (AV ČR, 2020), potvrzují výrazně negativní dopad pandemie na životy vysokoškolských studentů. **Deklaruje nárůst příznaků depresivity a osamělosti**, až 15,5 % zúčastněných trpělo alespoň jednou zdravotní obtíží, která je rizikovým faktorem pro COVID-19, **podíl studentů s finančními problémy vzrostl ze 4,2 % na 14,8 %**, mnoho studentů se muselo vrátit bydlet k rodičům a taktéž vypořádat se se zvýšenou studijní zátěží. Zrušení prezenční výuky totiž vedlo k nárůstu času věnovanému samostudiu a zvýšenému stresu, zvláště pokud nebyly školy schopny prezenční výuku adekvátně nahradit online formou.

Obdobně jako v předchozí studii byl i v této prokázán vztah mezi úrovní finančního zabezpečení studentů a mírou jejich psychické pohody (a v samém důsledku i kvalitou či úspěšností studia).

Na tento výzkum navázalo další online dotazníkové šetření realizované mezi květnem-červnem 2020, po odeznění třetí vlny pandemie, opět ve spolupráci Sociologického ústavu AV, Fakulty sociálních věd UK a taktéž konsorcia psychologů, do něhož se zapojilo více než 9595 studentů ze 13 českých veřejných, 2 státních a 8 soukromých univerzit. Oproti minulému šetření se, dle AV ČR (2021), nezměnila úroveň depresivity ani osamělosti vysokoškolských studentů, respektive ustálily se na hodnotách z počátku pandemie. **Vyšší úroveň depresivních příznaků vykazovaly ženy-studentky**, a to zejm. v důsledku stresu ze změny podoby výuky a vlivem nedostatku finančních prostředků. **Svou finanční situaci**

**byla ohrožena téměř třetina respondentů (28 %),** která o svoji práci během pandemie přišla, a především studenti bakalářského stupně studia pracující zejména brigádně, na něž se nevztahovala žádná z vládních kompenzací dopadů pandemie.

K obdobným závěrům dospěla i studie realizovaná ve Velké Británii skrze on-line dotazníkovou šetření na 1173 VŠ studentech, podle níž se **více než 50 % z nich potýkalo s klinicky významnými hodnotami úzkostí a depresí.** Ženy pak v obou těchto oblastech skórovaly signifikantně výše než muži.

Zajímavé výsledky přineslo v tomto směru i *Absolventské šetření* realizované Univerzitou Karlovou (2021, 2022) skrze online dotazníky. Sérií otázek týkající se pandemie byli osloveni čerství absolventi univerzit. Tato kohorta sice významnou část svého studia stihla dokončit ještě ve standardním režimu, nicméně řada z nich se již v období absolvování setkala s určitými omezeními výuky. Kohorta absolventů z akad. roku 2021/2022 během koronavirové pandemie studovala a většina absolvovala již během uvolnění omezení. Na otázku, jak koronavirová pandemie ovlivnila jejich absolvování, odpovědělo 62 % (absolventi 2019/2020) a 67 % z nich (absolventi 2020/2021), že je nějaké omezení zasáhlo. **V průběhu posledního roku studia a v době absolvování pocíťovalo 67 % z nich zvýšenou psychickou zátěž** a téměř polovina absolventů měla potíže s dokončením závěrečné práce v důsledku ztížené komunikace s vedoucím práce a problémů s dostupností zdrojů. Téměř 20 % respondentů naráželo na potíže se zaměstnáním při studiu.

Všechny jmenované studie našly určitého společného jmenovatele ve vztahu mezi pandemickou situací a všeobecným zhoršením psychického stavu a studijního výkonu studentů. Dále byla nalezena korelace mezi finanční situací studentů a subjektivně vnímanou úrovní jejich *well-beingu*; tedy, dle WHO, určitého vztahu mezi pocitem životní pohody, během níž je jedinec schopný se přiměřeně vyrovnávat s běžnými životními stresory a naplňovat produktivním způsobem svůj potenciál.

### 4.3 Studie týkající se vlivu pandemie a distanční výuky na studium vysokoškolských studentů se specifickými potřebami (vč. kategorie F)

V českém prostředí tato problematika zatím není příliš rozsáhle výzkumně podložena, nicméně specifiky studia VŠ studentů se SP i dopady pandemie na studium a duševní zdraví těchto studentů se zabývají např. vybraní pracovníci Akademické poradny při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

O poradenské zkušenosti se studenty referuje v konferenčním příspěvku *Studující s psychickými potížemi ve spektru poradenských služeb* Presslerová (2022). Uvádí zde, že poradenská práce se studenty této kategorie je ve srovnání s jinými kategoriemi studentů se SP poněkud odlišná a za první krok k úspěchu se u nich považuje už jejich odvaha odbornou pomoc vyhledat a připustit si závažnost svých obtíží. Na základě dat získaných od studentů týkajících se důsledků jejich evidence v kategorii specifických studijních potřeb F pak konstatuje, že ke studiu motivovanější, a v konečném důsledku pak možná i akademicky úspěšnější, jsou ti studenti, kteří pomoc poradenských pracovníků vyhledávají.

Na Pedagogická fakultě UK počátkem r. 2021 realizovaly Kucharská a Janyšková (2021) on-line dotazníkové šetření mapující zkušenosti studentů se specifickými potřebami s distanční výukou. Osloveni byli také koordinátoři pro studenty se SP na jednotlivých katedrách, kteří s těmito studenty pracovali. Ze závěrů šetření vyplývá, že **mnozí studenti vnímali distanční výuku coby komfortní**, zvláště měli-li k dispozici více studijních materiálů než při obvyklé prezenční výuce, např. i v podobě záznamů nahraných přednášek, a vnímali-li své prostředí, odkud distančně studovali, jakožto bezpečné. Na druhou stranu připouštějí určitou časovou náročnost studia v těchto podmínkách a obtíže při udržení pozornosti a motivace. Omezení sociálních kontaktů vedlo u některých z nich ke zhoršení jejich psychického stavu, všeobecně ztížilo jejich možnosti vyhledat pomoc a komplikované bylo i zapůjčování pomůcek či jejich evidence mezi studenty se SP. **Ve vztahu k on-line výukovým a komunikačním platformám projevují studenti ambivalentní postoje** – někteří díky nim přednášeným tématům lépe rozuměli, jiní zase zažívali jisté obtíže při jejich používání a orientaci na nich.

Ze zahraničních výzkumů věnujících se této problematice pak dále můžeme zmínit např. studii autorů Gücyeter & Sardohan (2022) *Being a student with special needs in higher education during the Covid-19 pandemic: Experiences and ways to cope with difficulties.*, kteří prostřednictvím dotazníkového šetření zkoumali 56 vysokoškolských studentů se specifickými potřebami studujících na univerzitách po celém Turecku a zjistila, že tamní studenti se až ve 41 % případů potýkali s **technickými problémy na svých zařízeních a s přístupem k internetu** (téměř 34 % z nich). Nadpoloviční většina studentů (57 %) přiznala, že měla během distanční výuky komplikovaný přístup ke studijním materiálům. Ani vyučované kurzy a jejich atesty nebyly dobře uzpůsobeny jejich potřebám (v cca 34 %).

Nelze se vyhnout zamyšlení, zda tato data určitým způsobem neodrážejí specifika dané země a univerzity, nicméně korespondují i s výzkumnými zjištěními studie Babulicové a Poláčkové (2023) „*Názory studentů se speciálními potřebami na distanční vzdělávání na Slovensku*“, již se zúčastnilo 83 studentů ze 7 slovenských univerzit různých kategorií specifických potřeb (nejčastěji zastoupené byly specifické poruchy učení – 39 %, dále pak jiné obtíže a chronická onemocnění – 15 %). V empirickém šetření se autorky snažily zachytit názory této skupiny studentů na distanční výuku a zkoumaly zejména, zda a jakým způsobem se jim v jejím průběhu dostalo ze strany jejich univerzit a vyučujících podpory (psychologické, speciálně pedagogické a technické). 42 % respondentů přiznalo, že se jim nějakého typu podpory dostalo, 28 % z nich nesouhlasí s tím, že tato podpora byla dostatečná. **Cca polovina studentů přiznává, že jim distanční výuka vyhovovala dokonce více než prezenční, nicméně negativní aspekty převažovaly.** Jednalo se zejm. o sociální izolaci, technické potíže při výuce, zhoršení duševního zdraví (výskyt depresí) a také snížený časový limit na psaní testů. Z pozitivních aspektů distanční výuky pak můžeme jmenovat např. záznamy přednášek, větší vstřícnost vyučujících i jejich vyšší ochotu ke konzultacím a pohodlí výuky v domácím prostředí, které oceňovali zejm. studenti s duševním či chronickým onemocněním a studenti s fyzickým postižením.

Závěry této studie v podstatě korespondují se šetřením realizovaným Kucharskou a Janyškovou (2021) a shodnými aspekty jsou především ambivalentní postoje k distanční výuce a oceňovaná dostupnost studijních materiálů. Všechny prezentované studie mají společného jmenovatele: studenti při distanční výuce často čelili technickým potížím.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 5 Metodologie výzkumu

V této kapitole představím výzkumné téma, výzkumný problém, cíl, účel výzkumu a výzkumné otázky. Zdůvodním volbu výzkumného designu i výzkumného vzorku, který ve stručnosti charakterizuji. Popíšu metody sběru i analýzy dat a pojednám i o způsobu zabezpečení etické stránky výzkumu.

### 5.1 Výzkumné téma a výzkumný problém

**Výzkumným tématem** mé práce je studium VŠ studentů se specifickými potřebami kategorie F v období pandemie koronaviru. Podrobnější charakteristiku této kategorie studentů i období proměny výuky v důsledku pandemie rozepisují v Teoretické části práce – v Kapitolách 1, 2 a 3. Ve stručnosti se však jedná o velmi různorodou kategorii studentů, kteří, vzhledem ke svému vrozenému či získanému znevýhodnění či postižení psychického či somatického charakteru (popř. jejich kombinaci), vyžadují určité modifikace svého studia.

Za **výzkumný problém** jsem si určila prozkoumat podmínky a specifika jejich studia v období narušeném pandemií a definovat klíčové oblasti, v nichž bylo jejich studium v těchto nestandardních podmínkách zasaženo, popř. parametry situace, které byly pro jejich studium naopak usnadňující. Na základě této analýzy vycházející z jejich konkrétních zkušeností je pak možné ještě lépe definovat jejich studijní potřeby, a reagovat na ně zkvalitněním (nejen) univerzitních poradenských služeb; např. vyvinout pro ně do budoucna ještě účinnější nástroje a možnosti pomoci.

### 5.2 Cíl výzkumu, výzkumný účel a výzkumné otázky

**Výzkumným cílem** mé práce je tedy identifikovat klíčové studijní potřeby VŠ studentů se specifickými potřebami kategorie F v období pandemie koronaviru.



**Výzkumným účelem** může být možnost aplikačního přesahu a rozšíření nebo zkvalitnění univerzitních poradenských služeb pro tuto kategorii studentů, popř. návrh vhodných opatření a nástrojů k jejich podpoře v budoucnu (např. během distanční výuky). Mým osobním přáním a záměrem rozhodně je, aby byly výzkumné poznatky této práce užitečné a uplatnitelné v běžné pedagogicko-psychologické praxi

**Výzkumné otázky** pak dle Švaříčka (2007) vycházejí z obecně určených cílů a výzkumného problému a určují další směřování výzkumu.

V mojí práci tedy zní:

***Jaké jsou studijní potřeby studentů se SP kategorie F (nejen) v období pandemie koronaviru?***

***Jaké byly nejčastější studijní požadavky a modifikace studentů kategorie F?***

***Které oblasti studia této kategorie studentů byly pandemií zasaženy nejvíce?***

Tyto otázky se týkaly obou kohort respondentů – tedy studentů i poradenských pracovníků.

***Jakým způsobem poskytovalo podporu studentům se SP Vaše univerzitní poradenské pracoviště?*** (Tuto otázku jsem pokládala pouze poradenským pracovníkům.)

### **5.3 Výzkumný design**

Ve svém výzkumném šetření jsem využila **smíšený design**, pro který je typická kombinace kvalitativních a kvantitativních postupů. Tuto kombinaci jsem ve své práci zvolila i proto, že, ačkoli se jedná o „*dva rozdílné diskurzy či přístupy*“, nemusí být nutně soupeřící (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 26) a současný pedagogický výzkum se snaží oba přístupy vhodně kombinovat tak, aby maximálně vytěžil silné stránky obou z nich (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 27).

## 5.4 Výběr výzkumného vzorku

V případě mého výzkumu se jednalo o **záměrný výběr** respondentů. Potřebovala jsem, aby se jej zúčastnili pouze jedinci naplňující určitá předem stanovená kritéria.

Respondenti, kterým byl distribuován dotazník, museli být vysokoškolskými studenty se specifickými potřebami kategorie F. U respondentů, s nimiž jsem vedla rozhovor, bylo podmínkou být poradenským pracovníkem v některém z univerzitních center a přijít s touto kategorií studentů do během pandemie či bezprostředně po ní kontaktu.

### 5.4.1 Charakteristika respondentů z řad studentů

O zúčastněných 31 studentech jsem nezískala příliš mnoho informací, abych je zde mohla nějak souhrnněji odprezentovat. Konkrétní důvody uvádím v Podkapitole 4.7 „Zabezpečení etické stránky výzkumu“ této práce.

Z obou dotazníků jsem však zjistila alespoň jejich přibližnou věkovou skladbu, která z 87 % pokrývala rozmezí 18-25 let. Dále pak stupeň a ročník jejich studia. V téměř 71 % se jednalo o studenty bakalářského stupně studia, z navazujícího stupně (Mgr. či NMgr.) jich bylo 16,2 %, doktorand žádný.

Ve vzorku **na obou stupních mírně převažovali respondenti, kteří svá studia prodlužovali**. Na bakalářském stupni studia se jednalo až o 29 % z nich, na navazujícím o 16,9 %. Studenti magisterského stupně 3. a vyššího ročníku dokonce oproti předchozím dvěma ročníkům téhož stupně (souhrnně 12,9 %) převažovali.

Od většiny z nich (68 %) jsem získala taktéž informaci týkající se specifikace jejich obtíží. Nejčastěji (v cca 38 %) se jednalo o psychická onemocnění z úzkostně-depresivního okruhu, dále pak o komorbidity různých poruch a onemocnění. V rámci nich jsem ještě rozlišovala, zda se jedná o souběh pouze psychických obtíží, komorbidity psychické a somatické, popř. čistě somatické. Zde byl poměr veskrze vyrovnaný (5:4:3).

Podrobnější a názornější analýzu odpovědí těchto respondentů nalezneme v Podkapitole 5.1 „Kvantitativní analýza odpovědí respondentů-studentů“ Kapitoly 5 této práce: „Analýza a interpretace výzkumných dat.“

## 5.4.2 Charakteristika respondentů z řad poradenských pracovníků

Hlavními podmínkami k účasti na rozhovoru bylo kritérium práce s cílovou skupinou studentů se specifickými potřebami kategorie F, během pandemie COVID-19 či bezprostředně po jejím skončení, v některém z univerzitních poradenském zařízení a taktéž ochota na rozhovoru participovat.

První realizovaný rozhovor byl s psycholožkou ze Střediska pro podporu studentů se specifickými potřebami technické univerzity. Druhý rozhovor byl společný a participovaly na něm tehdejší vedoucí poraden a koordinátorka poradenských služeb jedné z velkých českých univerzit a tehdejší koordinátorka podpory pro studující s psychickými a jinými obtížemi (kategorie F) z téže instituce.

Oba rozhovory, jejichž rozsah se vešel cca do 40-60 minut, se nesly ve velmi příjemném duchu, v prostředí obou zmíněných institucí. Všechny poradenské pracovnice se o svých zkušenostech se studenty kategorie F (i dalšími) rozhovořily velice ochotně.

## 5.5 Metody sběru a analýzy dat

### 5.5.1 Metody sběru dat

Pro dotazování studentů jsem zvolila *metodu dotazníkového šetření*. Podle Hendla (2005) díky dotazníkovému šetření a v dotaznících předkládaných otázkách shromažďujeme primární data. Skutil a kol. (2011) uvádí: „*Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.*“

Na platformě *Google Forms* jsem vytvořila jsem vlastní, plně anonymizovaný, **online dotazník o 15 položkách s převahou otevřených otázek** (13 otázek otevřených, 2 uzavřené). Pro získání kvalitního materiálu z dotazníku s otevřenými otázkami připomíná Hendl (2005) nezbytnost dostatečného množství času k vyplnění odpovědí.

Tento dotazník jsem distribuovala studentům se specifickými potřebami kategorie F skrze **různé distribuční kanály**, kterými byly:

- *sociální sítě* – facebookové skupiny sdružující studenty vybraných českých veřejných univerzit (MU Brno, VUT Brno, JU České Budějovice, UHK Hradec Králové, TU Liberec, UP Olomouc, OU Ostrava, ZČU Plzeň, UK Praha, ČVUT Praha, ČZU Praha, VŠE Praha, UJEP Ústí nad Labem);
- *e-mail* – elektronicky jsem kontaktovala poradenská střediska a centra pro studenty se specifickými potřebami těchto zvolených univerzit, přičemž jsem akcentovala prosbu o distribuci výhradně studentům kategorii F specifických potřeb jakožto cílové skupině mé bakalářské práce; dále jsem tímto způsobem oslovila Studentské oborové rady jednotlivých kateder Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Dotazník byl **anonymizovaný** a byly **dodrženy veškeré etické principy sběru dat**. Zúčastněné respondenty jsem požádala pouze o vyplnění e-mailové adresy, prostřednictvím jíž by bylo možné je opětovně kontaktovat s případnými dalšími dotazy či připomínkami z jejich či mé strany.

Skladba otázek v dotazníku byla inspirována prostudovanou odbornou literaturou. Převahu otevřených otázek jsem zde zvolila pro potenciálně rozsáhlejší prostor k odpovědím bez zbytečné limitace, které by mohly přinést ucelenější, kvalitnější a individuálnější poznatky. Dotazník s uzavřenými typy odpovědí jsem pro účely své práce vzhledem k uvedenému vyhodnotila jakožto nedostatečný a nevhodný. Chráska (2016) uvádí: „*Výpovědní hodnota otevřených položek také značně závisí na dovednosti nebo ochotě respondentů se vyjadřovat.*“ Při takovémto designu hrozí riziko, že respondenti některé otázky zodpoví pouze stručně, či je zcela vynechají. Většina studentů mi však poskytla poměrně obsáhlé odpovědi.

**Období distribuce dotazníku:** duben 2021–září 2022

**Počet zúčastněných respondentů:** 31

Z prvotní analýzy dat získaných dotazníkovým šetřením vyplynula potřeba doplnit ještě typologii obtíží těchto respondentů. K tomuto účelu jsem informanty tedy dodatečně, cca půl roku po vyplnění, opětovně zkontaktovala prostřednictvím distribuce **druhého online dotazníku**, opět vytvořený skrze webový formulář *Google Forms*, a požádala je o dodatečné zodpovězení 2 položek (1. uzavřené, 2. otevřené) týkající se specifikace okruhu jejich obtíží

v rámci rozsáhlé kategorie F specifických potřeb, **opět anonymně**. Toto rozlišení se pro analýzu dat ukázalo být podstatné. Návratnost druhého dotazníku byla nadprůměrná, vyplnilo mi jej více než 67 % z oslovených.

**Období distribuce dotazníku:** březen–červen 2023

**Počet zúčastněných respondentů:** 21

Respondenty pro rozhovor jsem cíleně oslovila prostřednictvím e-mailu skrze univerzitní poradenská centra a střediska pro studenty se specifickými potřebami.

Pro tři poradenské pracovnice ze dvou odlišných poradenských středisek svolné k participaci jsem zvolila *metodu polostrukturovaného rozhovoru*. Ten je, dle Švaříčka (2014), součástí hloubkového rozhovoru, vychází z určitého, předem připraveného okruhu témat a otázek a používá se např. v případové studii či zakotvené teorii. Otevřené otázky dle autora výzkumníkovi umožňují snáze porozumět perspektivě respondentů, aniž by ti byli předem limitováni výběrem určitých položek jako je tomu např. v dotazníkovém šetření.

Otázky do rozhovoru jsem zformulovala na základě studia odborných zdrojů k problematice a volila jsem je taktéž s ohledem na klíčové oblasti studia, o nichž se mi v dotazníku rozepsali studentští respondenti. Současně jsem nechala poradenské informantky volněji se rozhovorit o oblastech a konkrétních potížích, s nimiž se u studentů setkávaly hojněji, nebo které ony samy vnímaly jakožto problematické. U všech rozhovorů jsem využila totožnou sadu otázek a doplňující otázky jsem jim pokládala až v průběhu rozhovoru – např. k detailnějšímu dotazování na vybranou oblast či k rozšíření jejich výpovědí.

Data z těchto rozhovorů měla sloužit především ke komparaci výpovědí studentů, případně jejich doplnění, a také k nahlédnutí fenoménů, o nichž se mi rozepsali studenti, z druhé strany. Oslovila jsem poradenské pracovníky 8 vybraných veřejných českých univerzit, nakonec k němu svolily pouze 3 oslovené. Rozhovory s respondenty bývají typicky vedené individuálně, avšak ve své práci jsem jeden z nich zrealizovala se dvěma respondentkami naráz, abych vyšla vstříc jejich časovým možnostem.

**Období realizace rozhovorů:** květen–červenec 2023

**Počet zúčastněných respondentek:** 3

### 5.5.2 Metody analýzy dat

Hendl (2005) uvádí, že při zpracování dat vzešlých z dotazníků s uzavřenými možnostmi odpovědí postupujeme podobným způsobem jako u strukturovaného kvalitativního dotazování a pro organizaci a analýzu dat lze rovněž využít vhodný software.

U **dotazníku** distribuovaného studentům jsem zvolila **metody položkové a tematické analýzy**. **Položková analýza (PA)** je metodou typickou pro kvantitativní výzkum a pomáhá nám ukázat poměrové či procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí v rámci zkoumaného souboru. **Tematická analýza (TA)** je jednou z nejběžnějších metod využívaných v kvalitativním výzkumu. Umožňuje systematizovat velké množství získaných dat, čímž lze usnadnit jejich následnou interpretaci.

Rozhovory s poradenskými pracovníky jsem rovněž podrobila **tematické analýze**. Postupovala jsem následovně. Prvním krokem byla *doslovná transkripce*, tedy doslovný přepis rozhovorů. Hendl (2005) upozorňuje, že se jedná o „časově velmi náročnou proceduru.“ Takto vzešlá data jsem nejprve „vyčistila od balastů a hluchých míst“, tedy eliminovala určité nadbytečné či neužitečné údaje.

K následné analýze rozhovorů jsem zvolila *techniku otevřeného kódování*. Její podstatou, dle Hendla (2005), je nacházet v získaném materiálu určité tematické celky a vztahy mezi nimi způsobem, který koresponduje s výzkumnými otázkami i odbornou literaturou k dané problematice. Zvažovala jsem nejprve vytištění a manuální zvýrazňování klíčových pasáží, z nichž by následně vzešly kódy, na základě nichž bych pak vytvořila obecnější podkategorie a kategorie. Pro jejich obsáhlost jsem se nakonec rozhodla kódovat data v programech *MS Word* a *Adobe Reader* (zejména v jeho nástrojích pro vyznačování klíčových pasáží textu).

Ukázku kódování rozhovoru s poradenskými pracovníky uvádím v Příloze č. 5 této práce.

Z vyznačených textových pasáží mi postupně vznikaly kódy, které se postupně shlukovaly do určitých kategorií či podkategorií. Pro přehlednost jsem si pak u každého kódu vyznačila místo jeho výskytu a postupovala jsem v sekvenci číslo rozhovoru/číslo respondenta/číslo stránky/číslo řádku. Ukázku tohoto postupu pak zveřejňuji v Příloze č. 6 této práce.

Tímto způsobem vzešlé kategorie a podkategorie jsem následně ve své práci odprezentovala a interpretovala.

## 5.6 Zabezpečení etické stránky výzkumu

V **prvním (hlavním) dotazníku** byla studentům garantována anonymita, aby se mohli bez obav, v převaze otevřených položek rozepsat, a mohli tak přinést hojnější výzkumný materiál. Touto skutečností jsem se sice ochudila o bližší zajímavé informace ohledně jejich skladby (chyběla např. otázka na gender, bydliště, vzdělávací instituci aj.), nicméně očekávala jsem, že právě skutečnost, že nebudou snadno identifikovatelní, povede ke zvýšení jejich ochoty odpovídat upřímněji a obsáhleji, což bylo mým cílem.

I ve **druhém (doplňkovém) dotazníku** jsem respondentům slíbila, zde i s ohledem na citlivost pokládaných otázek, anonymizaci údajů. I přes tuto garanci jsem vyplnění obou doplňkových položek stanovila coby dobrovolné.

Univerzitní poradenské pracovnice jsem před započítím **rozhovorů** informovala o účelu a cílech svého výzkumu, obeznámila je s délkou a průběhem rozhovoru a zdůraznila jejich právo na některé otázky neodpovídat. Dále je požádala o souhlas se záznamem na diktafon. Jeden rozhovor byl souhlasně vedený jakožto společný, účastnily se jej dvě poradkyně naráz.

Úplnou anonymizaci údajů jsem původně negarantovala, i s ohledem na fakt, že by skrze své specifické výpovědi, zkušenosti a některé zmiňované reálie mohly být snadno dohledatelné. Tuto skutečnost jsem jim zmínila ještě před samotnou realizací rozhovorů a svou ochotu k účasti i za těchto podmínek, tedy možnost zveřejnění svého jména, příjmení a instituce, mi všechny tři stvrdily v **Informovaných (poučených) souhlasech**, které jsou jednou z příloh této práce. Informovaný souhlas charakterizuje Hendl (2005) jakožto „standardní dokument v každém typu výzkumu s lidskými jedinci.“ Podstatou informovaného (poučeného) souhlasu je dle Švaříčka (2007) seznámení s charakterem, cíli a důsledky výzkumu a jeho podpisem participantí svou účast na výzkumu stvrzují.

Nakonec jsem se však rozhodla k určitému stupni anonymizace přistoupit a ve své práci zúčastněné mezi sebou rozlišovat výhradně prostřednictvím iniciál jejich křestního jména (např. Poradkyně A), v prepisech rozhovorů i iniciál příjmení (např. AB).

Přepis rozhovorů jsem respondentkám slíbila v práci nezveřejnit a poskytnout jej pouze komisi SZZ pro účely obhajoby bakalářské práce. Dále jsem zaručila vymazání zvukového záznamu rozhovoru z diktafonu ihned po realizaci jeho přepisu.

## 6 Analýza a interpretace výzkumných dat

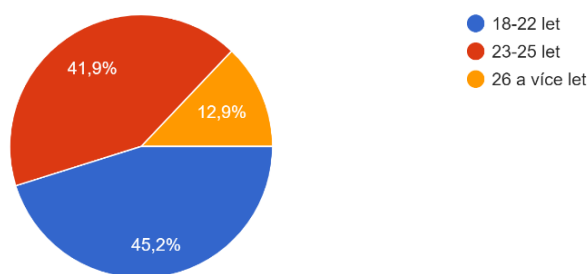
### 6.1 Kvantitativní analýza odpovědí studentů

**Celkový počet zúčastněných respondentů: 31**

#### Věkové kategorie

- 18-22 let: 45,2 % (14)
- 23-25 let: 41,9 % (13)
- 26 let a více: 12,9 % (4)

Do které věkové kategorie spadáte?  
31 odpovědí



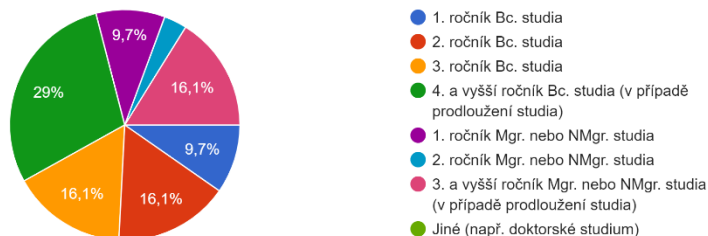
Graf č. 1. Zdroj: online dotazník č. 1.

#### Stupeň a ročník studia

- 1. ročník Bc. studia: 9,7 % (3)
- 2. ročník Bc. studia: 16,1 % (5)
- 3. ročník Bc. studia: 16,1 % (5)
- 4. a vyšší ročník Bc. studia (v případě prodloužení studia): 29 % (9)
- 1. ročník Mgr. nebo NMgr. studia: 9,7 % (3)
- 2. ročník Mgr. nebo NMgr. studia: 3,2 % (1)
- 3. a vyšší ročník Mgr. nebo NMgr. studia (v případě prodloužení studia): 16,2 % (5)
- Jiné (např. doktorské studium): 0 % (0)



Stupeň a ročník vašeho studia  
31 odpovědí



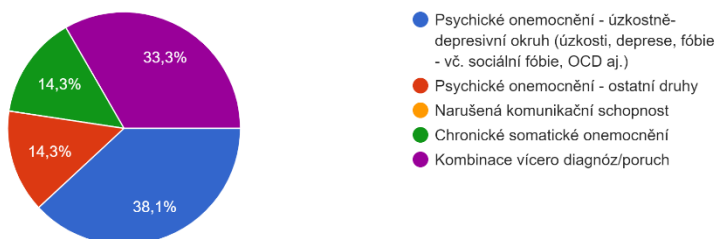
Graf č. 2. Zdroj: online dotazník č. 1.

### Specifikace okruhu znevýhodnění v rámci kategorie F specifických potřeb (SP)

Data sesbíraná z **doplňkového dotazníku** o 2 položkách – jedné uzavřené otázky a druhé otázky s prostorem pro otevřenou odpověď.

Zodpovědělo: 21 respondentů (z původních 31)

Moje obtíže spadají do kategorie:  
21 odpovědí



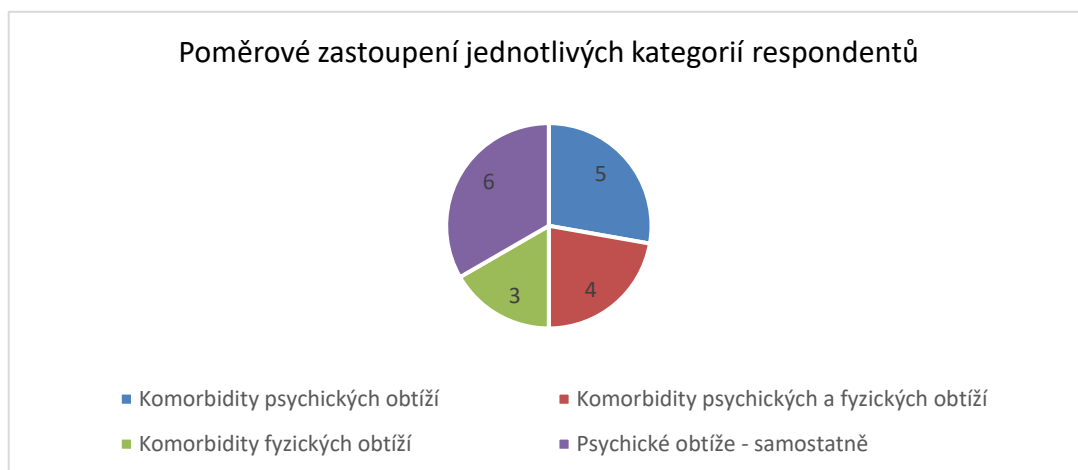
Graf č. 3. Zdroj: online dotazník č. 2.

**Druhá položka s možností otevřené odpovědi zněla: *Pokud byste byli ochotni specifikovat ještě konkrétněji, o jakou diagnózu (onemocnění či poruchu) se jedná, máte možnost ji vypsát přímo zde.***

Zodpovědělo: 18 respondentů (z původních 31)

**Odpovědi** – řazené sestupně (od nejčastějších):

- **Komorbidity – souběh znevýhodnění (12)**
  - ***Komorbidity psychických obtíží (5)***
    - ADHD + depresivní porucha + úzkostná porucha + PTSD (1)
    - ADHD + úzkostně depresivní porucha (1)
    - ADHD + emočně nestabilní porucha osobnosti (1)
    - úzkostná porucha + panická porucha + subdeprese (1)
    - sociální fobie + bipolární afektivní porucha (1)
  - ***Komorbidity psychických obtíží a somatických obtíží (4)***
    - ADHD + úzkostná porucha + psychogenní neepileptické záchvaty (1)
    - ADHD + úzkostná porucha + psychosomatické obtíže + migrenózní cefalea + CC (cervikokraniální) syndrom (1)
    - úzkostná porucha + revmatoidní artritida (1)
    - schizoafektivní porucha + astma + diabetes melitus + CHOPN (chronická obstrukční plicní nemoc) + hypertenze + obezita (1)
  - ***Komorbidity somatických obtíží (3)***
    - cystická fibróza + diabetes I. typu (1)
    - svalová dystrofie + huhňavost (1)
    - spastická diparéza + ohluchlost (1)
- **Psychické obtíže – samostatně se vyskytující (6)**
  - depresivní porucha (1)
  - generalizovaná úzkostná porucha (1)
  - emočně nestabilní porucha osobnosti (1)
  - vyhýbavá porucha osobnosti (1)
  - ADHD (1)
  - mentální anorexie (1)
- **Somatické obtíže – samostatně se vyskytující (0)**



Graf č. 4. Zdroj: online dotazník č. 2.

Ad **Psychické obtíže** – řadím sem obtíže determinované čistě psychicky.

Ad **Somatické (fyzické) obtíže** – řadím sem veškeré vyskytnuvší se obtíže vyjma výhradně psychických; tj. postižení tělesné či smyslové, metabolické poruchy, poruchy na genetickém či neurologickém podkladě (např. epilepsie aj.).

Ad **Psychické obtíže + somatické obtíže** – řadím sem komorbidity psychických a somatických onemocnění.

**Otázka č. 3: *Potřebovali jste v období pandemie (a zvláště distanční výuky) nějaký druh pomoci, co se studia nebo studijních záležitostí týče?***

Respondenti téměř shodně referují, že ano.

Opakovaně se objevuje odpověď ohledně využití časové kompenzace při psaní testů (využilo 8 z nich).

3 respondenti uvádějí, že se v tomto období teprve registrovali mezi studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pouze 4 z nich sdělují, že žádnou z nabízených možností podpory či pomoci ve studiu nepotřebovali či nevyužili.

**Otázka č. 4: Kontaktovali jste své vyučující / kontaktní osoby pro SVP studenty / někoho jiného z Vaší fakulty/katedry s požadavky na modifikaci vašeho studia z titulu vašich speciálních potřeb?**

***Vyšli vám vstříc? Jak konkrétně?***

Respondenti se většinou shodují na tom, že někoho kontaktovali (27 z nich).

Mnoho z nich referuje, že se jednalo o univerzitní střediska pro studenty se speciálními potřebami (zmiňují např. střediska *Teiresiás*, *ELSU* a *Centrum Augustin*).

Jeden respondent se při kontaktování svých vyučujících bohužel setkal s negativní odezvou. Tvrdí, že mu vstříc příliš nevyšli a „*moc je to nezajímalo.*“

Pouze 4 respondenti uvádějí, že nikoho ohledně žádného požadavku nekontaktovali.

**Otázka č. 5: Kontaktovali jste své celouniverzitní poradenské centrum (zejm. v případě, že vaše univerzita nedisponuje kontaktními osobami v rámci konkrétní katedry či fakulty)? O co jste požádali a jak konkrétně vám pomohli?**

17 respondentů odpovídá, že kontaktovalo.

14 z nich nikoliv.

Podoby požadovaných podpor či modifikací:

- navýšení časového limitu na plnění zkoušek (16)
- posun termínů plnění zkoušek/individuální termíny zkoušek (11)
- posun termínu odevzdání seminárních prací či úkolů (6)
- individuální studijní plán (ISP) (4)
- zprostředkování komunikace s vyučujícími (5)
- uzpůsobení vnějších podmínek konání ústní zkoušky, úprava prostředí (2)
- tolerance zvýšených absencí na výuce (1)
- úprava studijních materiálů (2)
- zajištění studijní asistence (2)
- zajištění přístupu do speciálních studoven (1)

- změna podoby atestu (např. písemný test místo ústní zkoušky) (1)
- jiné modifikace – např. žádost o online připojení na výuku při nemoci (1)

Většina respondentů uvádí, že jejich modifikace byly realizovány.

Jedna respondentka se svou žádostí o možnost konání ústní zkoušky bohužel neuspěla.

Jiná respondentka možnosti podpor a modifikací při nástupu do studia ani neznala, využila je až ve vyšších ročnících.

**Otázka č. 6: *Využili jste nějaké jiné služby, která je vám jakožto studujícímu s SVP vaší univerzitou/fakultou/katedrou nabízena (např. psychologické poradenství)?***

***Pokud ano, prosím konkretizujte, o jakou službu šlo.***

11 respondentů uvádí, že nějakou další službu využili. Nejčastěji zmiňují:

- psychologické poradenství či zprostředkování psychologické konzultace (5)
- volitelné předměty pro studenty se SP: *Jóga pro studenty se SVP, Jak zvládat studium na VŠ* (4)
- nácvik studijních strategií; vč. práce s časem (*time management*) (3)
- zprostředkování externí psychoterapie (2)
- přednášky pro studenty se SP - např. *Učení a paměť* (1)
- podpůrné a relaxační skupiny (1)
- konzultace k bakalářské práci (1)
- jiné – výpůjčka literatury (1)
- jiné – výpůjčka cvičebních pomůcek (1)
- jiné – diagnostika dyslexie (1)

10 respondentů uvádí, že žádnou z nabízených služeb nevyužili.

Pouze 1 respondent tvrdí, že mu žádná další služba nabízena nebyla.

**Otázka č. 7: Uvažovali jste v souvislosti se změnou podoby výuky při pandemii (distanční studium, samostudium zdrojů aj.) o přerušení/ukončení svého studia či přechod na jinou formu studia (např. z prezenčního na kombinované/distanční studium)?**

**Stala se tato nenadálá změna situace významnou překážkou ve vašem studiu?**

Celkem 13 respondentů tvrdí, že ne/spíše ne.

14 respondentů přiznává, že uvažovali o přerušení nebo zanechání studia. 2 z těchto respondentů dokonce studovali souběžně 2 VŠ obory a oba shodně referovali, že uvažovali o přerušení/ukončení jednoho z nich.

Jako všeobecně náročnou shledávalo distanční výuku (z různých důvodů) 16 z nich.

2 respondenti naopak tvrdí, že jim distanční výuka vyhovovala více než prezenční.

**Otázka č. 8: Jaké platformy jste při online výuce využívali? (např. Zoom, MS Teams...)**

**Byla nějaká z nich pro vás uživatelsky či technicky problematická nebo jinak nepříjemná?**

- *MS Teams* (29)
  - hodnocen jako uživatelsky nepříjemný či technicky problematický (9)
  - hodnocen jako uživatelsky i technicky příjemný či bez významnějších potíží (10)
- *ZOOM* (16)
  - hodnocen jako uživatelsky nepříjemný či technicky problematický (3)
  - hodnocen jako uživatelsky i technicky příjemný či bez významnějších potíží (8)
- Školní systémy - např. *SIS, IS, Moodle, ELF* aj. (7)
- *Google Meet* (5)
- Další využívané platformy: *Adobe Connect, Big Blue Button, FaceTime*
- Respondenti uváděli také: *e-mail, ozvučené PowerPointové prezentace, Google Forms, Google Classroom, Jamboard, Google Colab, Twitch, Stream, YouTube*

**Otázka č. 9: Měli jste během online výuky zapnutou/vypnutou kameru? Zapnutý/vypnutý mikrofon? Trvali vaši vyučující na jejich zapnutí nebo se s nimi dalo domluvit i na nezapínání?**

***Jak často jste se aktivně zapojovali do výuky, přispívali do diskusí, účastnili jste se skupinových úkolů (pokud vám byly zadány)?***

- Vypnutý mikrofon + vypnutá kamera (14)
- Zapnutý mikrofon + zapnutá kamera (11)
- Vypnutý mikrofon + zapnutá kamera (7)
- Zapnutý mikrofon + vypnutá kamera (5)

8 respondentů uvedlo, že se do výuky zapojovali jen minimálně či vůbec.

Respondenti, kteří se do výuky zapojili, pokud na tom trvali jejich vyučující, měli při výuce:

- Zapnutou kameru (16)
- Zapnutý mikrofon (12)

Respondenti, kteří se do výuky zapojili z vlastní iniciativy (tedy i tehdy, netrvali-li jejich vyučující na jejich aktivnějším zapojení, popř. měli do jisté míry na vybranou, zda si ponechat zapnuté či vypnuté kamery a mikrofony), měli při výuce:

- Zapnutý mikrofon (9)
- Zapnutou kameru (3)

7 respondentů potvrdilo, že se skupinových úkolů aktivně účastnili.

3 z nich naopak zmínili, že se skupinových úkolů účastnili jen minimálně nebo vůbec.

2 respondentům nebyly skupinové úkoly zadávány vůbec.

**Otázka č. 10: Řešili jste během online výuky nějaké technické potíže (např. náhlé výpadky výukových platforem, Wi-Fi sítě, internetového prohlížeče, nebo nefunkční/zastaralé/nespolehlivé technické zařízení - PC, tablet, mobil apod.)?**

***Konkretizujte, prosím, o jaký typ potíží šlo.***

***Mělo to na vaši účast/aktivitu při výuce významný vliv (např. rozhodilo vás to do té míry, že už jste se pak raději na výuku ani nepřihlašovali)?***

Otázku, zda technické potíže neřešili, zodpověděli respondenti následovně:

- Řešili častěji nebo opakované potíže (20)
- Neřešili vůbec (5)
- Řešili minimálně (2)

Nejčastěji zmiňované technické potíže:

- Slabší či vypadávající internetové připojení, vč. Wi-Fi sítě (14)
- Blíže nekonkretizovali, avšak uvedli, že potíží, které se vyskytly, bylo mnoho (4)
- Výpadky výukových platforem; např. MS Teams (3)
- Nespolehlivé/zastaralé PC zařízení – např. menší kapacita paměti, pomalejší procesor, zařízení nepodporující stabilní paralelní otevření vícero programů/aplikací aj. (2)
- Potíže s kamerou u PC (1)
- Potíže se zvukem ve výukových platformách (1)

Otázka přihlašování se do výuky ve vztahu k technickým potížím:

- Přihlásili se i přes tyto potíže (9)
- Po čelení potížím už se nepřihlásili (6)

Pouze těchto 6 respondentů explicitně deklarovalo, že technické potíže při online výuce měly přímý vliv na jejich následnou ochotu se do výuky znovu přihlásit.

***Otázka č. 11: Odkud jste se na online výuku zpravidla připojovali? Bylo pro vás toto vaše prostředí pro výuku pohodlné a bezpečné či nikoliv? Považujete některé prvky vašeho prostředí za bariérové či jinak problematické? (Nevyhovující podmínky pro distanční studium - např. narušení soukromí, mnoho spolubydlících, hlučné prostředí, nestabilní internetové připojení, domácí zvíře apod.)***



Informanti se na výuku připojovali z:

- Domova sdíleného s rodiči, popř. z místa trvalého bydliště (22)
- Místa přechodného bydliště –např. spolubydlení, vlastní byt, byt partnera aj. (6)
- Koleje (4)
- Práce (1)
- Odjinud (2)
- Fakulty během hybridní výuky (1)

2 informanti uvedli poměrně neobvyklá místa připojení – první z nich se na online výuku připojoval z venku, během procházek, druhý z auta.

1 informantka uvedla, že nejraději, během hybridní formy výuky, fyzicky navštěvovala svou školu, odkud jejich vyučující *streamovali* výuku i distančně.

Za pohodlné a bezpečné své prostředí pro připojení považovalo 13 informantů.

Pro 14 z nich naopak jejich prostředí až tak pohodlné či bezpečné z rozličných důvodů, které zmíním níže, nebylo.

Nejčastěji zmiňované bariéry prostředí či stresory vázané na prostředí:

- Přítomnost dalších osob v domácnosti (11)
- Potíže s internetovým připojením (5)
- Samotné prostředí domova (5)
- Vliv přítomnosti domácích zvířat (3)
- Hluk (2)
- Ztráta fyzického kontaktu se spolužáky/vyučujícími, „bariéra online prostředí“ (1)

**Ad. Přítomnost dalších osob v domácnosti:** nejčastěji se jednalo o nedostatečné či narušované soukromí, vzájemné vyrušování se z důvodu souběžného online připojení a plnění školních/pracovních povinností u vícero členů domácnosti (např. sourozenci taktéž na online výuce, rodiče a jejich pracovní online setkání).

Jedna respondentka se bariéry svého domácího prostředí snažila řešit návštěvou fakulty v období zavedení hybridní výuky, a u vyučujících, kteří byli ochotni svou výuku realizovat prezenčně i distančně (online streamem) pro fyzicky nepřítomné studující.

2 respondenti zmiňují, že jim fakt, že se na online výuku připojovali z prostředí domova, do značné míry narušil jejich vnímání hranice mezi soukromým a studijním prostředím. Jedna z nich přímo uvádí: „...*vlastně jsem si připadala, jako bych rok neodešla ze školy.*“

### **Otázka č. 12: Co Vás při distanční výuce nejvíce stresovalo?**

#### ***Které aspekty online výuky jste vnímali jako nejproblematičtější?***

Respondenti zmiňovali následovné stresory a problematické aspekty:

- Neosobní komunikace, snížená či narušená vzájemná interakce, ztráta osobního kontaktu se spolužáky či vyučujícími (7)
- Technické potíže, např. nestabilní či vypadávající internetové připojení, nespolehlivé či dysfunkční PC zařízení (7)
- Ztráta sociálních kontaktů či izolace (3)
- Nárůst objemu samostatné práce, skupinových úkolů či samostudia literatury (3)
- Zvýšení náročnosti zadávaných úkolů oproti běžné prezenční výuce (3)
- Monotónnost, stereotypie, jednotvárný denní režim či harmonogram (3)
- Skutečnost, že neznají své spolužáky/vyučující osobně (jen z online prostředí) (2)
- Názarově či nesystematicky zadávané úkoly či samostudium literatury (2)
- Zdlouhavá online výuka, např. vícero vyučovacích bloků na sebe navazujících (2)
- Potíže s připojováním se do výukových platforem; např. MS Teams (2)
- Podrážděnost, netrpělivost vyučujících (2)
- Zapnutá kamera při výuce či vyžadování jejího zapnutí vyučujícími (2)
- Vnitřní tenze z nutnosti komunikovat skrze mikrofon (2)
- Ztráta osobního kontaktu s prostředím školy (1)
- Ztráta či narušení hranice mezi soukromým prostředím a prostředím školy (1)
- Neochota vyučujících podílet se na online výuce, neochota ke konzultacím (1)
- Frustrace z neporozumění přednášené látce či studijním materiálům (1)
- Málo dostupné výukové zdroje, vč. studijních materiálů (1)
- „Bezprizorno“ v první etapě pandemie, kdy neexistovaly jednotlivé výukové metodiky, postupy a vše se teprve postupně utvářelo (1)

- Měníci se požadavky ohledně zakončení předmětů (1)
- Online zkoušky samy o sobě (1)
- Potíže s udržení pozornosti během online přednášek (1)
- Nutnost být aktivní online v hodinách, které byly hodnocené (1)
- Vzdálení se od místa studia, od fakulty (1)
- Zkrácený časový limit na psaní testů (1)
- Potíže s uplatněním oprávněných modifikací při studiu (1)
- Ztráta disciplíny či vnitřní motivace ke studiu (1)
- Žádné/nic (2)
- Online výuka naopak vyhovovala (2)

**Otázka č. 13: *Byla pro Vás online výuka v některých ohledech výhodnější oproti klasické prezenční výuce?***

***Pokud ano, ve kterých?***

Nejprve jsem odpovědi respondentů na tuto otázku rozdělila do kategorií ANO/NE ve smyslu „Ano, online výuka pro mě byla výhodnější“ / “Ne, online výuka pro mě nebyla výhodnější, popř. nesla s sebou spíše více nevýhod“.

Kladné odpovědi respondentů jsem ještě rozřadila dle konkrétnější specifikace výhodnosti, jíž uváděli.

- Ano, byla (22)
  - odpadlo dojíždění do školy (11)
  - nahrávání (záznamy) přednášek/seminářů/cvičení (8)
  - domov coby komfortnější prostředí pro online výuku i studium (8)
  - „odpadla nutnost stýkat se s ostatními“, určitá vítaná forma distancu od spolužáků/vyučujících (5)
  - téměř ve všech ohledech výhodnější (3)
  - pohodlnější po zdravotní stránce – např. „kompenzační pomůcky po ruce“ (3)

- možnost účastnit se vícero předmětů vč. těch, které se v rozvrhu překrývají, nebo kterých by se za běžných podmínek nestihli z časových/logistických důvodů zúčastnit – např. přejezdy mezi vzdálenějšími fakultami (2)
- snížení nároků za zakončení některých předmětů (2)
- možnost zajistit si pravidelný režim, vč. zkvalitnění stravovacích návyků (2)
- možnost zúčastnit se výuky i při nemoci, potenciální i faktické snížení absencí (1)
- snazší kombinovatelnost docházky do školy s dalšími povinnostmi, např. zaměstnáním (1)
- eliminace možnosti nákazy covid-19 z prostředí školy (1)
- úspora financí, např. za dojíždění do školy (1)
- online výuka byla v mnoha ohledech srozumitelnější (1)
- Ne, nebyla (8)
  - „Některé předměty ztrácely díky své online modifikaci na kvalitě.“ (1)

Ad **Online výuka byla v mnoha ohledech srozumitelnější.** Respondentka oceňuje pravidelnější střídání mluvčích při vzájemné komunikaci a interakci a také eliminaci různých dalších „šumů“.

**Otázka č. 14: Ovlivnily fyzická nedostupnost/nedostatek některých studijních materiálů nějakým způsobem vaše studium?**

**Dokázali jste plynule přejít k později zpřístupněným digitalizovaným/online zdrojům a databázím studijních materiálů?**

- Neovlivnily či ovlivnily minimálně (19)
- Ovlivnily (9)

K zpřístupněným digitalizovaným/online zdrojům a databázím studijních materiálů dokázali přejít:

- Bez problémů či jim tato forma dokonce vyhovovala více (17)
- S většími potížemi; nebyly příliš dostupné či jim tato forma nevyhovovala (6)
- S drobnými obtížemi; nakonec se však na ně dokázali adaptovat (5)

1 respondent tvrdí, že se při distanční výuce předmětu „*nic moc nenaučil*“ a během léta musel, pro úspěšné zakončení předmětu, docházet na osobní konzultace.

Další respondent zase uvádí, že mu digitalizované zdroje studium významně usnadnily a coby náročnější naopak hodnotí spíše následný přechod zpět k prezenční formě výuky.

**Otázka č. 15: Časová náročnost online studia - byla vyšší/nížší oproti běžné prezenční výuce?**

***Bylo vám vyučujícími zadáváno více/méně úkolů oproti běžné prezenční výuce?***

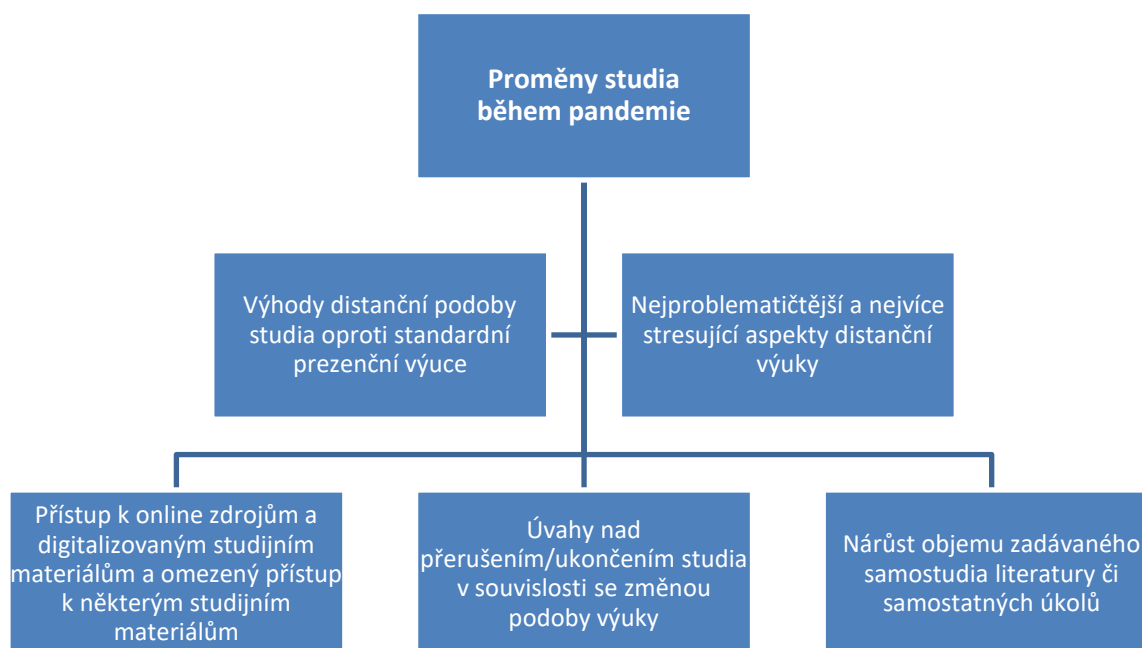
Časová náročnost online studia oproti prezenčnímu:

- Vyšší (13)
- Nižší (9)
- Přibližně stejná (4)

Úkolů jim bylo vyučujícími zadáváno oproti prezenční výuce:

- Více (14)
- Přibližně stejné množství (8)
- Méně (3)

## 6.2 Kvalitativní analýza výpovědí studentů komparovaná výpověďmi poradenských pracovníků



Graf č. 5. Zdroj: vlastní zpracování dle dat z online dotazníku č. 1.

- **Proměny studia během pandemie**

### **Nárůst objemu zadávaného samostudia literatury či samostatných úkolů**

Respondenti 3, 9, 12, 18 a 19 deklarují **vyšší časovou náročnost** i více **zadávaných úkolů**: „Časová náročnost byla vyšší, bylo více úkolů a u učení a přednášek jsem strávila více času. Nároky na zkoušky se také zvedly.“ (Resp. 9); Respondentka 3 si navíc stěžuje, že „samostudium se nedá srovnat s přednáškou erudovaných vyučujících.“

Na **nepoměr mezi délkou výuky a náročnými studijními požadavky** poukazuje i další: „...Samotná výuka se mnohdy zkracovala, požadavky ale zůstaly stejné jako při prezenční výuce, pouze se zrušilo například prezentování.“ (Resp. 7)

Respondentka 15 tvrdí, že to bylo hodně o vlastním samostudiu a „...nejhorší to bylo v první vlně pandemie, pak už to bylo zaběhnuté, takže v dalším semestru už byla náročnost asi jako obvykle.“

Respondentky 23 a 24 si stěžují, že neměly mnoho času pro sebe. „...přišlo mi, že žiju jen školou.“ (Resp. 24); „Vlastně si nepamatuju, že bych v prvním ročníku měla čas na kamarády, filmy nebo jen čas pro sebe.“ (Resp. 23)

Respondentky 11, 17, 19 a 27 tvrdí, že jim **počet zadávaných úkolů připadal stejný jako před pandemií**. „...úkolů jsme měli zhruba stejně jako při prezenční výuce.“ (Resp. 11)

Respondentkám 11, 12, 18 a 22 naopak **časová náročnost připadala nižší**: „protože jsem nemusela dojíždět na hodiny a jídlo jsem měla doma“ (Resp. 11), „...časově to stále vycházelo lépe než prezenční výuka.“ (Resp. 12)

### **Nejproblematictější a nejvíce stresující aspekty distanční výuky**

Zde většina dotazovaných (Resp. 1, 2, 3, 10, 14, 22, 23, 24, 25, 26) shodně tvrdí, že je stresovala **neosobní komunikace, omezení osobního kontaktu se spolužáky a vyučujícími až izolace** (Resp. 9 a 14).

„Neznám osobně téměř nikoho ze spolužáků, nevěděla jsem, jak se dívat na vyučující, byly to jen obrázky na monitoru.“ (Resp. 1); „Nemožnost se spojit s ostatními, člověk se tak cítil na celé studium sám.“ (Resp. 23); „Když je člověk ve škole a něco nestihne pochopit nebo nepochopí, tak se zeptá učitele nebo spolužáka vedle sebe. V karanténě tohle ale nebylo možné.“ (Resp. 25)

Respondentkám 2 a 10 **online forma zadávání úkolů nevyhovovala**: „...potýkám se s velkými potížemi zpracovávat úkoly takto ‚odpojeně‘, když nejsem v kontaktu

s vyučujícím jinak než přes pár e-mailů ze SIS.“ (Resp. 2); „...Frustrace z neporozumění vyučované látce a málo dostupné srozumitelné zdroje.“ (Resp. 10)

Dalším stresorem byl pro Respondentky 2 a 3 **nárůst objemu zadávaných úkolů či prací**. „Práce byla studujícím nezdárka zadávána nárazově a v nerealistickém objemu. Bohužel jsem občas měla pocit, že si tím vyučující usnadňují práci, aby nebylo třeba přednášet i během výjimečné situace, „přece jim stačí výpisky‘.“ (Resp. 3)

**Online výuka byla pro mnohé časově náročná** až vyčerpávající: „(...) dny, kdy jsme naopak měli synchronní výuku ‚od rána do večera‘, jsem cítila silné vyčerpání a měla jsem problém vůbec vnímat, protože mě bolela hlava, záda atd.“ (Resp. 2); Respondentka 9 měla „problémy s udržením pozornosti při online přednáškách.“; „Zabrala mnohem víc času než prezenční.“ (Resp. 30)

**Adaptace na novou situaci při vypuknutí pandemie** trápila Respondentku 3: „Úplně nejhorší pro mne bylo ‚bezprizorno‘ prvního pandemického semestru: „Fakulta neměla jednotné metodiky, mnoho vyučujících se učilo sít s online platformami.“

Respondentkám 9, 17 a 21 vadil **časový tlak**: „Niektoré veci boli o hubu, pretože sa časovo nedali stíhať.“ (Resp. 21); „Byl zkrácený časový limit na testy.“ (Resp. 9)

Pro Respondentky 9 a 18 byly překážkou **chybějící disciplína a chybějící motivace připojit se na online výuku a monotónnost**: „Fungování v jednom prostředí bez vonkajších stimulov.“ (Resp. 18); „Měla jsem pocit, že v době covidu se nedalo dělat nic jiného než pracovat, nebo se učit. Často jsem jen přepínala okna mezi prací a školou.“ (Resp. 9)

„Izolace a měnící se požadavky od vyučujících, hlavně ty v podobě zápočtových a zkouškových testů.“ (Resp. 26)

Pro Respondenty 3, 12, 13 a 24 bylo stresující „**Mluvení do mikrofonu nebo zapnutí webkamery**“ (Resp. 24); „...asi mi to hodně připomínalo normální telefonování,



*s kterým mám taky dost problém“ (Resp. 12); „Měla jsem úzkost z online vyvolávání, protože jsem nevěděla, ke komu mluvím, takže jsem mnohdy měla strach se na hodinu i jen připojit. (Resp. 3)*

Respondenty 10, 11, 17, 22, 24, 29 a 30 stresovaly **technické potíže a obavy z výpadků výukových platforem a internetového připojení** během výuky či online testů či z přetížení sítě. Někteří se báli: „...že se mi spustí sám od sebe mikrofon.“ (Resp. 29).; „...zda se mi nebude samovolně restartovat PC.“ (Resp. 10)

*„Online zkoušky.“ (Resp. 27)*

Pouze Respondentka 8 neshledává žádný problém: „...online výuka mi naprosto vyhovovala.“

### **Přístup k online zdrojům a digitalizovaným studijním materiálům a omezený přístup k některým studijním materiálům**

Respondenti 5, 10, 14, 25 a 26 **neměli s dostupností studijních materiálů žádný problém a změna situace je nijak zvlášť neovlivnila.** „S elektronickými materiály pracuji běžně a přístup jsem k nim měla jako obvykle.“ (Resp. 10); „Již dříve jsem byl zvyklý si spoustu online materiálů vyhledávat.“ (Resp. 14)

Respondentkám 3, 7, 23 a 27 a **dokonce online materiály vyhovovaly více.** „Byla jsem naopak ráda za dostupnost online zdrojů a dodnes je hojně využívám. To bych zřejmě dřív nevěděla, že se dá tolik online zdrojů využívat.“ (Resp. 7)

Respondenti 6, 8, 9, 13 a 28 **určité bariéry vnímali:** „Jsem technický anti talent a mám raději papírové nebo fyzické materiály.“ (Resp. 6); „Velice mi chyběla možnost chodit do knihoven a studoven, takže pro mě příprava na státní zkoušky byla značně náročnější. Vyhledávat v online zdrojích a databázích se snažím, ale bohužel není dostupné vše, co by člověk potřeboval.“ (Resp. 9); „Dlouho mi trvalo, než jsem se naučila s digitalizovanými materiály pracovat a dostat se k nim.“ (Resp. 13)

## Úvahy nad přerušáním/ukončením studia v souvislosti se změnou podoby výuky

O přerušení studia uvažovali Respondenti 4, 5, 9, 12, 13 a 17: „*Situace poznamenala mé studium celkově, nevěděl jsem, zda jej budu schopen dokončit kvůli **zhoršení zdravotních komplikací i nekompletní výuce.***“ (Resp. 13); „*Ak by prebiehala dištančná výuka naďalej, aj po prvom ročníku, asi by som to nezvládala.*“ (Resp. 17)

Poradkyně B zkušenost s nevyhovující představou o formě studia potvrzuje: „*No, většinou to bylo, že si **takhle jako nepředstavovali tu výuku, že to nevyhovuje**... že to prostě jako nenaplnilo to očekávání od toho, co to má přinášet vlastně.*“

Dalším důvodem úvah o přerušení studia byly dle Poradkyň A a B **potíže s prokrastinací a time managementem**. Poradkyně B: „*...nedokázali si tak dobře organizovat ten čas.*“

Následovaly **potíže na poli motivace a vůle**. Poradkyně B: „*...to bylo vlastně často u lidí, který jako trpěli spíš nějakýma depresivníma symptomama, nebo ADHD... Tak tam byl problém zmotivovat se připojovat se na ranní hodiny třeba.*“

Mnozí studenti měli **problém s koncentrací pozornosti** při výuce. Poradkyně B: „*Bohužel se stávalo někdy, že student měl od devíti ráno do osmi do večera nonstop online... ta pozornost se moc udržet nedá. (...) Takže vlastně to je odrazovalo samo o sobě a nebyli schopni v tomhle tempu jet. A kor na tom onlinu, kterej byl v něčem na tu pozornost náročnější.*“ Dále si vybavuje, že jí mnozí studenti s ADHD říkali, že „*...v té osobní komunikaci dokážou tu pozornost udržet mnohem líp, ale jakmile prostě koukaj do placatý obrazovky, kde nemaj ani vlastně jako žádnýho člověka, na kterýho by se koukali, tak to vůbec nezvládaj zaměřovat tu pozornost.*“

Někteří přetížení studenti také **přehodnocovali správnost volby oboru**. Poradkyně S: „*Já se setkala s těma medikama, že začali přehodnocovat, jestli je ten obor pro ně správný.*“

**Studium skutečně přerušily** Respondentky 21 a 24: „V pandemii jsem měla problém se svou nemocí a studium jsem přerušila.“ (Resp. 24)

Poradkyně A: „...a někteří studenti přerušovali studium potom spíš v důsledku těch psychických problémů, který se třeba jako v tom covidu objevily... A pak nějak se jim to jako nabalilo, že třeba nezvládali to studium, ty povinnosti, takže pak jako přerušovali.“

Respondentky 5, 9, 18, 22 a 24 **zvažovaly ukončení studia**: „(...) Bez vyhledání pomoci bych asi nezvládla dál studovat, skončila jsem i tak s těžkými psychickými problémy.“

(Resp. 9) Respondentka 22 byla v prvním ročníku, nikoho neznala, neměla se na koho obrátit s žádostí o radu či pomoc: „...měla jsem často pocit, že jsem na to sama a jediná, kdo studium nezvládá. Taky komunikace s vyučujícími byla často velmi komplikovaná.“

Ve své kohortě respondentů jsem žádného studenta, který by ukončil studium, neměla, avšak Poradkyně B se s tím v praxi setkala: „Pro některý lidi to bylo vlastně náročný... nechtěli to ukončit ze své vlastní vůle, ale třeba nesplnili ty požadavky.“

### **Výhody distanční podoby studia oproti standardní prezenční výuce**

Respondenti 3, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 25 a 30 spatřovali výhodu v **odpadnutí nutnosti dojíždění na fakultu**: „...takže jsem měla více času a zvládla jsem i předměty, které by se mi normálně kryly. (Resp. 3); „Zúčastňovala jsem se i při nemoci.“ (Resp. 4); „Dala se lépe kombinovat s prací.“ (Resp. 9); „Nestresoval ma totiž fakt, že budem meškať, ale musieť cestovať.“ (Resp. 18)

Respondentkám 16, 19 a 25 se líbila **možnost studovat v pohodlí domova**.

„...mohla som si pripravovať jedlo či kávu počas výuky a mala tak omnoho pravidelnejší stravovací režim.“ (Resp. 19); „...mohla jsem klidně na chvíli odejít nebo neposlouchat, když se učitel nevěnoval výkladu, a nikdo mě nekontroloval.“ (Resp. 25)

Respondenti 2, 9, 11, 12, 21, 24, 26 a 29 oceňují **streamování a nahrávání přednášek**: „...mám sluchovou paměť a stačilo mi si je potom několikrát pustit.“ (Resp. 2); Respondentky 26 a 29 oceňují možnost pustit si přednášky ze záznamu v libovolné

rychlosti: „...vyhovuje mi na ně koukat ve vyšší rychlosti, snáz totiž udržím pozornost. A taky možnost pozastavit si video a vrátit ho nazpět, když něco přeslechnu nebo když nějaký úsek nepochopím hned napoprvé.“ (Resp. 26)

I Poradkyně B a S shodně referují, že si studenti nahrávané a do záznamu ukládané přednášky pochvalovali. Poradkyně S: „...a potom právě někteří říkali, že jim to hodně chybí v té prezenční výuce.“

Některé studijní materiály byly podle Poradkyň B a S uchovány a zpřístupněny i dalším, „postcovidovým ročníkům“. Poradkyně S: „Na některých fakultách třeba zůstali u toho, že poskytují nahrány přednášky studentům i distančně.“

Respondentky 7 a 9 vyzdvihují **zdravotní benefity**: „...bylo to též pohodlnější po zdravotní stránce. Vše, co jsem potřebovala, jsem měla při ruce a nikoho jsem nerušila.“ (Resp. 7); „...nemusela jsem se bát nákazy ze školy, měla jsem svůj pracovní stůl uzpůsobený mým specifickým potřebám.“ (Resp. 9).

Respondentka 15 trpící současně zrakovým postižením i migrénami tvrdí, že se jí tímto velmi ulevilo, protože se mohla v případě blížícího se záchvatu omluvit, odpojit se z výuky a přejít do postele: „Při prezenční výuce musím řešit, abych se včas dostala na kolej a záchvat mě v plné síle nestihl dřív, protože pohybovat se sama po městě v záchvatu si netroufám. Takhle to bylo pro mě mnohem bezpečnější.“

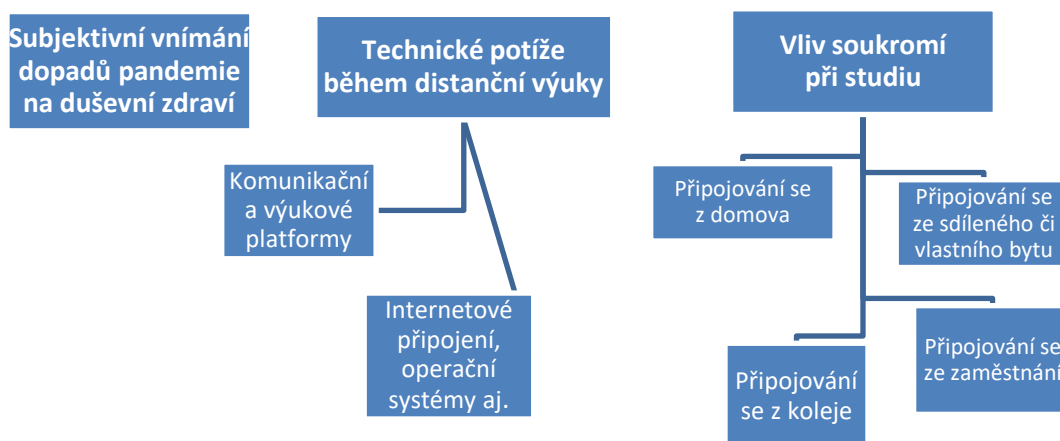
Respondenti 12, 17, 28 a 30 spatřují **výhodu v tom, že se nemuseli stýkat s ostatními**. „...jakási forma distancu s třídou a profesory byla uklidňující.“ (Resp. 17)

„V některých předmětech byly sníženy nároky na dokončení.“ (Resp. 14); „Byla lepší forma testu.“ (Resp. 20)

„Výhodnější byla pro porozumění, věděla jsem, kdo mluví, a měla jsem přehled, kdo kdy co řekl.“ (Resp. 10)

Respondentky 5, 10 a 15 se shodují, že online výuka pro ně byla oproti prezenční výhodnější téměř ve všech ohledech.

Respondenti 3, 19, 22, 24 a 30 s tímto tvrzením nesouhlasí: „...rozhodně to nevyvažuje veškeré nevýhody, které to s sebou neslo.“ (Resp. 3); „...některé předměty ztrácely na své kvalitě.“ (Resp. 22)



Graf č. 6. Zdroj: vlastní zpracování dle dat z online dotazníku č. 1.

- **Subjektivní vnímání dopadů pandemie na duševní zdraví**

Respondenti 1, 5, 9, 14 a 20 uvádí **silně negativní dopad pandemie na jejich duševní zdraví**: „...Pandemie měla velký vliv na moje duševní zdraví a bohužel i na studijní výkon.“ (Resp. 5); “Na začátku studia jsem se sesypal, izolace mi zastavila rozvoj sociálního života. (...) Nedokázal jsem se soustředit na nic.“ (Resp. 20);

Respondentka 17 uvádí, že první semestr ani nevěděla, že nějaká pomoc v podobě centra ELSA existuje: „...takže jsem jela hodně ,na krev‘, a to se pak projevilo na fyzickém i psychickém stavu, kdy došlo k velikému zhoršení.“

- **Technické potíže během distanční výuky**

### **Komunikační a výukové platformy**

Naprostá většina respondentů ve výuce využívala výukovou platformu **MS Teams**. Dále byl hojně využíván i **Zoom, elektronická komunikace**, zejm. **e-mail** (Resp. 15 a 26) a **vlastní školní systémy** - např. **SIS, IS** (Resp. 23 a 30). „...*Člověk se pak dostal do zvyku každou chvíli kontrolovat e-mail, aby stihl vypracovat domácí úkoly a včas je odevzdat.*“ (Resp. 30)

Většina respondentů zažila na **MS Teams nejružnější technické potíže**.

Nejčastější bylo „**zasekávání se**“. Respondentka 1 uvádí, že se kvůli tomu musela na výuku připojovat s dostatečným časovým předstihem: „...*než se mi povedlo vše restartovat, odinstalovat, nainstalovat a znovu spustit.*“ Respondentka 10 uvádí „**nesrozumitelnost mluvené řeči**“ a Respondentce 5 zase vadily „**plovoucí, střídající se okna v průběhu dne a zapomenuté zapnuté mikrofony ostatních, které vydávaly rušivé zvuky a musela je stále vypínat manuálně.**“ Poradkyně A živě vzpomíná na svou zkušenost: „(*...*) **Pak se vám zasekne obraz, vy si toho nevšimnete a teď tam máte nějaký monolog a... říkáte si, to je zvláštní, že na vás ten člověk celou dobu kouká úplně stejně, a pak se zastavíte a říkáte si, aha, už tam není.**“

Pro Respondenty 22 a 30 byl nepříjemný i **Zoom**: „...*ale umí toho více než Teams a neseká se tak.*“ (Resp. 22); „...*zatěžoval síť, takže jakmile někdo na rekreačním objektu Zoomoval, už zbyla kapacita jen na zvukový přenos jedné hodiny.*“ (Resp. 30)

Respondentka 15 naopak uvádí, že pro ni bylo prostředí Zoomu uživatelsky přátelštější: „*Na MS Teams jsem si musela zvykat a samostudiem se s ním naučit pracovat, občas s ním byla práce trochu problematická.*“

Respondentky 2 a 23 vnímaly **využívání vícero výukových platforem** coby chaotické. Bylo pak náročné se v nich zorientovat a „*uhlídat, kde se koná online výuka, kde hledat úkoly, materiály, kam odevzdávat, jaká jsou hesla. Hodně by mi pomohlo, kdyby se*

využíval primárně Moodle, který je k tomu stvořený a ukazuje přehledně např. veškeré termíny.“ (Resp. 2). Další respondenti pak uvádějí, že pro ně bylo nepříjemné, když každý vyučující využíval pro výuku jinou platformu, nebo „...v rámci jednoho předmětu byly využívány různé platformy. Ani barevně označený seznam toho, co kdo využívá, mi nepomohl.“ (Resp. 23)

### **Internetové připojení, operační systémy aj.**

**Potíže s nestabilním (slabším, vypadávajícím...) internetovým připojením** uvádí cca polovina respondentů s tím, že potíže se objevovaly na obou stranách (u studentů i vyučujících). Všechny poradenské pracovnice se shodují na tom, že problematické připojení bylo téměř výhradně na straně studentů. Poradkyně B: „...občas se nám to stávalo, ale nebylo to nikdy jako že by to narušovalo tu konzultaci.“

Respondentky 9 a 17 zastihl **výpadek připojení i během plnění online testu:**

„Spôsobili mi to fakt silnú úzkosť a strach. Nemala som navýšený čas, ale nakoniec som stihla, čo sa dalo, a nedopadlo to ani tak zle.“ (Resp. 17)

Poradkyně S zažila výpadek při administraci online diagnostického testu studentům, ale stávalo se to spíš výjimečně.

Pro třetinu respondentů to však nepředstavovalo významný problém.

Respondentkám 9, 10, 21 a 24 to naopak nepříjemné připadalo: „...Pravidelně, cca po 90 minutách, mi vypadl net na cca 10 minut. Většinou už jsem se zpět nepřipojovala, protože byl už konec hodiny.“ (Resp. 9); „...Musela jsem občas používat mobilní data a než se všechno připojilo, tak jsem občas přišla o důležitou část přednášky.“ (Resp. 10)

Respondenti 21 a 30 zažívali časté výpadky internetu **vlivem přetížení platforem vícero studenty:** „...Pokud se mi výuka neustále sekala z důvodu špatného připojení, hovor jsem opustila.“ (Resp. 24); „...nahrazoval jsem to ale záznamy.“ (Resp. 30)

Respondentka 8 uvádí také **potíže s kamerou**: „*Pokud byly potíže výrazné a trvalé, rozptylovalo mě to a demotivovalo. Vždy jsem ale zůstala přihlášená.*“

Poradkyně A potvrzuje, že se občas vlivem **potíží s mikrofonem** a kamerou neslyšeli.

Respondentka 26 tvrdí, že nutnost **zapnutí kamery a mikrofonu u zkoušky vnímala jako stresující**: „*Bála jsem se, že mě při online zkouškách vypadne internet a měla jsem pocit, že jsem ‚sledovaná‘ a myslím, že jsem kvůli tomu podávala horší výkon.*

*Preferovala jsem prezenční termíny, přestože jsem musela mít respirátor atd.*“

Pro Respondentku 3 jsou **audio a video kontakt jsou pro ni dlouhodobě nekomfortní**: „*...a tím spíše nepříjemně se cítím, když vím, že mne při něm někdo může slyšet.*“

Poradkyně B zažila obdobnou zkušenost z druhé strany: „*Někdy se stávalo, že student třeba nemohl zprovoznit kameru, nebo nechtěl být na kameře (...). A tak v ojedinělých případech jsme konzultovali třeba bez kamery...*“

- **Vliv soukromí při studiu**

#### **Připojování se z domova (sdíleného s rodiči či z místa trvalého bydliště)**

Respondentka 2: „*...Většinou z domova a občas z práce, některé přednášky jsem měla puštěné i v autě, pokud jsem se nezbytně nutně musela někam přesunout, a párkrát jsem se i šla projít ven s výukou ve sluchátkách.*“ Pochvaluje si hybridní výuku, během níž mohla pobývat ve škole, ať už byl vyučující fyzicky přítomen, nebo výuku streamoval online z prostředí domova: „*Mnohem lépe se cítím mezi lidmi ve školních budovách.*“

Naprostá většina respondentů, kteří se na výuku připojovali z **domova**, se shoduje na tom, že to pro ně bylo náročné. Jako důvody uvádějí nejčastěji **obtížnější soustředění vlivem přítomnosti další osoby v bytě** a **narušení soukromí** (Resp. 7, 11, 13, 15 a 21), **vlivem hluku** (Resp. 11, 15 a 26), **domácích mazlíčků** (Resp. 2, 23 a 29) či **jiných rušivých vlivů** (Resp. 7 a 29).



Respondentka 7 uvádí: „*Například jsem nebyla doma sama, musela jsem vařit a podobně.*“

Respondentka 15: „*Občas mě rušily ruchy z ostatních částí domu, případně, když někdo ze členů rodiny netušil, že mám online výuku a vstoupil mi do místnosti.*“; „*Připojovala jsem se ze stejného pokoje jako můj bratr. Často to bylo rušivé a frustrující, protože bratr neměl sluchátka.*“ (Resp. 25)

Poradkyně S nabídla dvěma studentům potýkajícím se s nedostatkem soukromí možnost náhradních e-mailových konzultací, což velmi uvítali.

Respondentka 18 se doma sice bezpečně cítila a lépe se tam soustředila na výuku, avšak po určité době **začala vnímat domácí prostředí jakožto stereotypní** a dodává: „*...moje mentálne zdravie ochablo aj faktom, že som stratila fyzický kontakt so spolužiakmi.*“

### **Připojování se ze sdíleného či vlastního bytu**

Respondentky 9, 14 a 26 si stěžují na **nedostatek soukromí a vzájemné vyrušování**.

Respondentka 9 **sdílela byt** se třemi spolužáky a tvrdí: „*Bylo to náročné, byt byl malý, soukromí nebylo dostatek a zároveň nebylo ani ideální najít prostor pro každého z nás, když jsme potřebovali být sami na zkoušku.*“

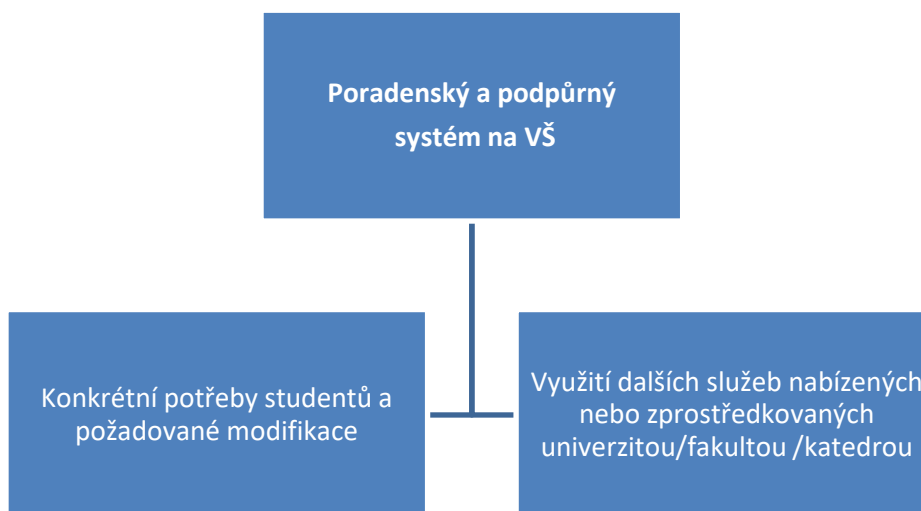
Respondentka 24 se připojovala z **bytu svého přítele**, Respondentky 21 a 22 z **vlastního bytu**: „*...doma na Slovensku som mala o dosť väčší problém sa sústrediť.*“ (Resp. 21); „*...sice jsem měla klid na výuku, ale nebylo to pro mě motivující prostředí, protože můj pracovní stůl byl hned vedle postele.*“ (Resp. 22)

### **Připojování se z koleje**

Pro některé respondenty bylo připojování se z prostředí koleje nekomfortní, nicméně jiní jej jako problematické nevnímali: „*...s prostory nebyl problém.*“ (Resp. 1); „*...prostředí bylo pohodlné.*“ (Resp. 4)

## Připojování se ze zaměstnání

Respondentka 2 uvádí, že se kromě domova připojovala „občas i z *práce*.“



Graf č. 7. Zdroj: vlastní zpracování dle dat z online dotazníku č. 1.

- **Poradenský a podpůrný systém na VŠ**

### **Konkrétní potřeby studentů, požadované studijní modifikace**

Respondenti většinou žádali o **navýšení časového limitu na zkoušku, posun termínu plnění předmětů/náhradní termín zkoušek a posun termínu odevzdání seminárních prací**. Koresponduje to i s tvrzením poradkyně B.

Respondentky 11 a 25 tvrdí, že se jim **navýšením časového limitu na zkoušku** velmi ulevilo: „...protože pro mě byly online testy víc stresující kvůli krátkému časovému limitu...“ (Resp. 11); „Často se mi stávalo, že se mi klepaly ruce a měla jsem černo, i když jsem se na zkoušku učila a odpovědi znala. Mohla jsem mít víc času a uklidnit se, že to zvládnou.“ (Resp. 25)

Respondentka 4 požádala o **toleranci absencí na výuce**. Poradkyně B potvrzuje, že „...to bývá u těch studentů s psychickým onemocněním relativně častý.“

Respondentky (6, 11 a 15) využily **zprostředkování komunikace s vyučujícími**.

Respondentce 15 pomohlo středisko vykomunikovat náhradní termín zkoušky a úpravu její formy: „Potřebovala jsem přizpůsobit formu zkoušky z anglického jazyka, převést ústní část zkoušky do písemné. Augustin s vyučující komunikoval možnosti tak, aby mi zkouška vyhovovala, s ohledem na můj zdravotní stav.“ (Resp. 6)

Respondentka 15 navíc zažádala o „možnost **domlout si individuální termíny zkoušek a skládat je ve středisku Teiresiás**.“

Respondentka 8 potřebovala **přepis přednášek a sdílení některých prezentací**.

Respondentka 7 úspěšně požádala o **asistenta pedagoga a toleranci nižší docházky na cvičení**.

„Vyšli mi vstříc a zařídili mi přístup do speciálních studoven.“ (Resp. 8)

Respondenti 4, 12, 17 a 26 požádali o **individuální studijní plán (ISP)**.

Respondentce 12 se díky němu podařilo studovat i se zdravotními komplikacemi.

Respondenti 17 a 26 jej vyjednali z důvodu nedostatku kreditů pro postup do dalšího ročníku, nebo kvůli možnosti třetího zápisu předmětu.

Poradkyně S sdílí, že se v jejich centru s žádostmi o ISP setkávají stále častěji, byť mají v kompetenci pouze poskytovat určitá doporučení jako podklad k žádosti: „...fakulty se na nás často obracejí, abychom studentům dali nějaký potvrzení. Tak my dáme vyjádření, že chodí do poradny a že tu svoji situaci nějak aktivně řeší a pak už je na fakultě, jestli dá studentovi individuál, nebo ne.“

Poradkyně A tvrdí, že situace se mezi jednotlivými fakultami může lišit: „Na některých fakultách musí být ten student evidovaný jako student se speciálními potřebami, ale někde nemusí a stačí třeba právě jako vyjádření nějakého lékaře, nebo někdy i naše.“

Obecný nárůst žádostí o individuální plány si vysvětluje „...tím, jak se někomu nakupily

*ty povinnosti, které nezvládnul během toho onlinu, i třeba v důsledku toho, že byl v nějaký těžký depresi a prostě to jako nešlo, ta práce...“*

Respondentka 4 skrze fakultní kontaktní osobu pro studenty se SP vyjednala s vyučujícími **navýšení časového limitu při přípravě na státní závěrečnou zkoušku**: „...*a také, abych mohla jít jako první, protože mám problém se soustředěním, když mluví někdo jiný.*“

V některých případech bylo potřeba studentům **uzpůsobit vnější podmínky konání ústní zkoušky**.

Poradkyně B občas píše vyučujícím studentů zprávu o tom, aby např. zohlednili při ústních zkouškách jejich zvýrazněné projevy stresu a „...*a že prosíme o poskytnutí nějaký krátký pauzy, aby se ten student mohl napít, projít, trošku se dostat do větší psychický pohody.*“ A dodává, že pro studenty je často uklidňující už vědomí, že tuto informaci jejich vyučující mají a vědí, že je o to mohou v případě potřeby požádat.

Respondentky 24 a 29 požádali o studijní modifikace až po pandemii: „*V pandemii jsem měla problém se svou nemocí a následně jsem přerušila studium. Modifikace se týkaly hlavně nevyvolávání před tabulí.*“ (Resp. 24)

Naprostá většina respondentů se tedy shoduje, že **celouniverzitní poradenské středisko, středisko pro studenty se SP**, svého **koordinátora (kontaktní osobu) pro studenty se SP** či **vyučující** kontaktovala a většina z nich byla také ve svých požadavcích úspěšná: „...*Mám neuvěřitelně lidské a vstřícné vyučující. Nejen, že se mi od nich vždy dostalo pochopení a určitého času navíc pro doplnění studijních povinností, ale i vážně míněných slov podpory. (...) Cítila jsem se vnímaná a chápaná.*“ (Resp. 5); Respondenti 16 a 17 úspěšně kontaktovali **studijní oddělení** svých fakult: „...*bylo nutné ve spolupráci se střediskem Teiresiás vyřešit pokračování studia s ohledem na zdravotní komplikace, které mi do něj kvůli prodělání onemocnění Covid-19 vstoupily a měly dlouhodobější trvání.*“ (Resp. 16); „...*šlo o uznání absolvovaných předmětů při přerušení studia ze zdravotních důvodů.*“ (Resp. 17)

Pouze Respondenti 21, 29 a 30 tvrdí, že jim vyhověno nebylo: „*Potrebovala som predĺžený čas na úlohy a napríklad z FJA mi nevyšli v ústrety.*“ (Resp. 21); „*Žádala jsem o možnost konat ústní zkoušku ze statistiky. Tady mi vůbec nepomohli.*“ (Resp. 29)

### **Využití dalších služeb nabízených nebo zprostředkovaných univerzitou/fakultou /katedrou**

Velký zájem byl mezi studenty o **psychologické poradenství**.

Žádali taktéž o kontakty na **externí psychology a psychoterapeuty**: „*Požádala jsem o kontakty a doporučení na brněnské psychology.*“ (Resp. 8)

Dvě respondentky (15 a 19) uvádějí, že jim byly psychologické poradenství a psychoterapie nabízeny, ale nevyužily je.

Zájem byl i o **volitelné předměty a kurzy**. Tři respondentky navštívily volitelný předmět *Jóga pro studenty se SP*, další dvě předměty „*Jak zvládat studium na vysoké škole*“ (Resp. 4) a „*Online jógu a přednášku na téma učení a paměť.*“ (Resp. 16)

Poradkyně A vedla na své fakultě, prezenčně i hybridně, kurz zaměřený na strategie zvládání stresu a také oblíbený víkendový kurz psychické odolnosti, který začal původně v online formě a pokračoval prezenčně. Součástí kurzu byly i relaxační techniky. Populární byly i online semináře týkající se podpory duševního zdraví na *home office*. Jednu podpůrnou skupinu prezenčně vedla během pandemie i bezprostředně po ní i poradkyně B. **Podpůrné a relaxační skupiny** se těšily oblibě i mezi studenty.

Respondentky 4 a 9 měly zájem o **nácvik studijních strategií**, Respondentka 9 využila i konzultaci ohledně **time managementu**. Nácvik studijních strategií a kurzy či poradenství zaměřené na *time management* poskytovaly ve svých centrech i všechny oslovené poradkyně.

Další respondenti využili např. **diagnostiku dyslexie** (Resp. 6) či **vypůjčku literatury a cvičebních pomůcek** (Resp. 4).

### 6.3 Kvalitativní analýza výpovědí poradenských pracovníků

- **Kanály poskytovaného poradenství**

Poradkyně B uvedla, že ke konzultacím využívali ve středisku **MS Teams**.

Poradkyně A a S využívaly také **Zoom**, **Google Meet** a **Skype**. Poradkyně S: „*Já mám třeba radši Zoom... i vzhledem k těm seminářům, tak mi přišel uživatelsky přátelštější.*“  
*Všechny poradkyně konzultovaly i skrze e-mail a telefon, nicméně shodují se, že to nebylo až tak časté.*

- **Místa připojování se na konzultace se studenty**

Během lockdownů poskytovaly Poradkyně S a Poradkyně A **konzultace z prostředí vlastních domovů**. Poradkyně A si doma dokonce vytvořila vlastní pracovnu.

V určité fázi pandemie už **bylo možné konzultovat i z práce, z kanceláře**. Poradkyně S si pochvaluje, že díky ochotě svých kolegů navíc dokázali rychle přejít do online provozu: „*...ta poradna vlastně fungovala úplně bez jakéhokoli omezení, co se týče té kapacity, jako za běžného provozu.*“

Poradkyně B vzpomíná, že se ve středisku řídili proměnlivými pokyny ohledně pandemické situace i vlastními preferencemi: „*Většinou jsme se otestovali a připojovali z kanceláře, ale někdy volili homeoffice. (...) V tomhle to bylo jako takový flexibilnější asi...*“ *Zároveň jsme měli i jiný agendy, takže jsme se potřebovali scházet i s kolegama.*“

- **Studenty preferovaná forma poradenských konzultací**

Někteří studenti preferovali **distanční formu** kvůli **obávám z nákazy koronavirem**.

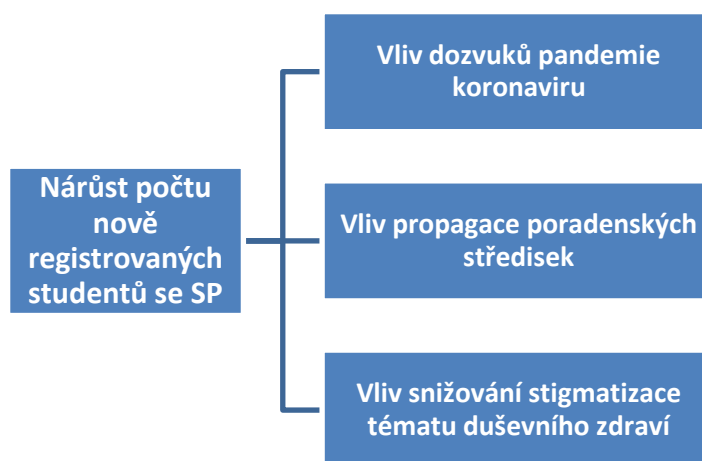
Poradkyně B vzpomíná, že tito studenti preferovali online konzultace i poté, co se už přešlo do běžného provozu. Poradkyně S ji doplňuje: „*Řekla bych, že to bylo tak půl na půl.*“

Jiným studentům jednoduše **připadala možnost online konzultací komfortní.**

Poradkyně B: „*Někteří se na to naučili, nechtěli chodit osobně a chtěli si pořád volat online. Spíš z nějaký jako ... pohodlnosti, nebo aby nemuseli jezdit přes celou Prahu.*“

Všechny poradkyně uvádějí, že v obou střediscích fungovaly veškeré služby i v **hybridní formě**, dle preferencí jednotlivých studentů.

Poradkyně B vzpomíná, že početná sorta studentů velmi **prahla po osobních konzultacích**: „*...protože se právě cejtili izolovaní a neměli ten sociální kontakt. (...) Takže jen, co to šlo, tak jsme konzultovali v respirátorech.*“ Tvrdí, že zájem o osobní setkávání nad online konzultacemi převažoval: „*Řekla bych, že to bylo tak... sedmdesát na třicet třeba... víc těch osobních setkání.*“ Poradkyně A se setkala s tímtéž: „*Studenti mi potom často říkali, jestli už by to nešlo jako osobně...*“



Graf č. 8. Zdroj: vlastní zpracování dle údajů z rozhovorů č. 1 a 2.

- **Nárůst počtu nově registrovaných studentů se SP**

Všechny poradkyně se shodly na tom, že došlo k výraznému **nárůstu počtu nově registrovaných studentů zejména z kategorie F**. Poradkyně B: „...před covidem jsme měli asi osmdesát procent studentů se specifickými poruchami učení, patnáct procent studentů s psychickými potížemi a pět procent těch zbývajících... pohybových, zrakových. (...) A po covidu se ten poměr změnil na... myslím, že to je asi čtyřicet pět procent studentů s SPU a **čtyřicet procent studentů s psychickými potížemi**.“ Poradkyně A: „To je teď strašně rychle rostoucí kategorie, až asi dvojnásobek, oproti před covidem.“

### **Vliv dozvuků pandemie koronaviru**

Poradkyně B uvádí, že pouze za akademický rok 2022/23 se jim zaregistrovalo až 100 nových studentů se SP: „Dohromady teďka máme... asi tři sta šedesát studentů? A posledních sto je jenom za tenhle akademický rok.“

Poradkyně S referuje, že pocítovali nárůst registrovaných studentů už v průběhu pandemie, zejm. těch s úzkostnou symptomatikou: „Ono je to častý téma, s kterým studenti do těch poraden choděj... a to si myslím, že se tím covidem... rozhodně se to zhoršilo. A začali se úzkostně cejtít i lidi, který třeba v běžném provozu úzkostní nebyli.“

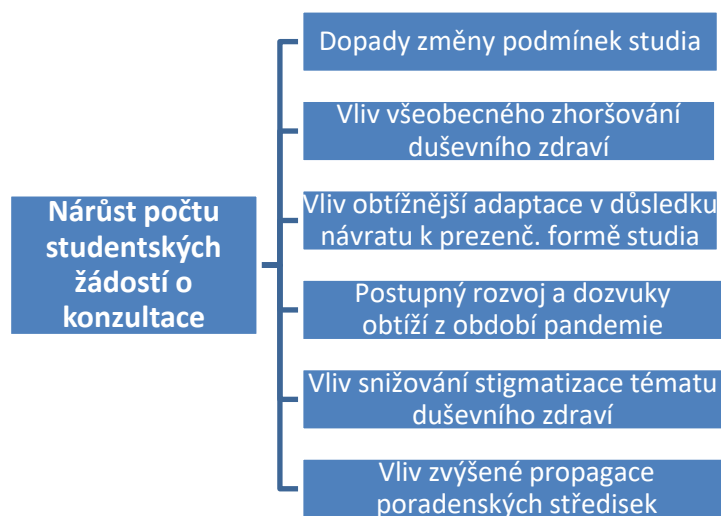
### **Vliv propagace poradenských středisek**

Poradkyně A i B si nárůst počtu registrovaných vysvětlují i zvýšenou propagací střediska. Poradkyně B: „Během covidu to taky narůstalo. Asi to bylo trochu míň než teď...ale bylo to taky jako v řádu osmdesát lidí třeba...“

### **Vliv snižování stigmatizace tématu duševního zdraví**

Poradkyně S uvádí, že se poradně často setkávali se studenty, kteří registrovaní být mohli, ale z obavy ze stigmatizace nebyli. Poradkyně A: „...v průběhu covidu se začalo to téma duševního zdraví víc jako řešit a zároveň prostě těm lidem fakt jako bylo hůř...“





Graf č. 9. Zdroj: vlastní zpracování dle údajů z rozhovorů č. 1 a 2.

- **Nárůst počtu studentských žádostí o konzultace**

#### **V období covidové pandemie**

Podle Poradkyně B se mnoho studentů obrátilo na jejich centrum s žádostí o psychologické konzultace, protože je ovlivnily **dopady změny podmínek studia**: „*Ono to pak šlo ruku v ruce... ty psychický potíže pramenily třeba z toho, že ten člověk nevěděl, jak zvládat ty nový nároky, jak si třeba organizovat čas...*“

Poradkyně A si nárůst počtu žádostí o konzultace vysvětluje i **vlivem všeobecného zhoršování duševního zdraví**: „*...takže si jako uvědomili, že možná by se s tím dalo něco dělat, možná bych jako někam měl jít...*“ Poradkyně S: „*...Jak to byla taková krize, začali se úzkostně cejtit i lidi, který třeba v běžném provozu úzkostní nebyli.*“

#### **V období po skončení pandemie**

Za klíčový označují všechny poradkyně **vliv obtížnější adaptace v důsledku návratu k prezenční formě studia**.

Poradkyně B hovoří o tom, že návrat do prezenční výuky byl pro studenty obtížný z různých důvodů, ale především: „...zvykli si, že jsou v té izolaci a třeba si ten čas i nějak sami organizují... A najednou vlastně se museli zase socializovat, což hlavně byl problém pro ty **lidi se sociálními úzkostmi**, který vlastně v covidu byli relativně jako v pohodě a neměli ty potíže, protože jako mohli mít vyplý ty kamery...“ Náročný byl podle ní i fakt, že za covidu nebyli tolik vystaveni sociálním situacím: „...ale najednou už zase byly ty nároky, že musí někam osobně dojít, musí zase běžně fungovat... A to s těma psychickéma potížema už není snadný nebo možný...“

Podle Poradkyň A a S se sociální fobie ve velké míře objevovaly právě v důsledku pandemie.

Dle Poradkyně A se objevuje mnoho studentů, kteří byli za pandemie osamělí a doteď mají problémy se vrátit do původního režimu či obnovit některé sociální vazby: „**Studenti si trošku více zvykli na to bejt jako sami... a z toho podle mě pak právě pramení i ty úzkosti a deprese...**“

Poradkyně S se domnívá, že **pro mnohé studenty byly náročné „přechodové fáze** (např. v období tzv. *hybridní výuky po lockdownech*), během nichž se proměňovaly podmínky a častokrát nebylo jasné, jakým způsobem může probíhat výuka: „...*třeba, když fakulta řekla, že už nebudou žádný odložený možnosti zkoušek. (...) Pak vlastně studenti nevěděli, jak to bude teda dál pokračovat, a ještě furt na tom nebyli tak dobře...*“ „Přechodové fáze“ nebyly snadné ani pro Poradkyni A: „...*ta nejistota z toho, jak to jako teda bude, co už můžem a nemůžem...*“

Poradkyně B hovoří o **postupném rozvoji a dozrucích obtížích z období pandemie**: „...*člověk si nejdřív třeba řekne, že to zvládne sám, že to není tak hrozný... nebo už to tak hrozný je, ale třeba se bojí si o tu pomoc nějak říct, nebo to řešit ve škole... Takže i to jako prodlužuje vlastně to, kdy se na nás obrátí.*“

Všechny poradkyně v této souvislosti opět zmiňují **vliv snižování stigmatizace tématu duševního zdraví**. Poradkyně A: „...*vlastně už bylo jednodušší říct ,hele, mně je blbě,*

*protože covid' ... takže se ty lidi třeba míň styděli si o tu pomoc nějak říct. (...) A zároveň pozitivum je, že se o tom víc mluví, že se to prostě bere jako normálnější... "*

Poradkyně B se domnívá, že větší zájem o konzultace je i díky **zvýšené propagaci poradenských středisek.**

- **Podpůrné skupiny, kurzy a semináře pro studenty**

#### **Fungující online**

Uskutečnily se např. kurzy či poradenství zaměřené na **plánování/time management.**

Poradkyně A tvrdí, že témata prokrastinace a plánování času „řešila u studentů z efka hodně.“

Poradkyně B se zmiňuje, že potíže studentů „často kráčely ruku v ruce“: „... ty psychický potíže pramenily třeba z toho, že ten člověk nevěděl, jak zvládat ty nový nároky, jak se třeba organizovat nebo plánovat si čas, takže jakoby sice to třeba začalo jako ‚mám úzkosti,‘ ale vlastně pak hodně pomohlo, když byl nějaký nácvik time managementu.“

#### **Fungující prezenčně či hybridně**

Poradkyně B vedla **podpůrnou skupinu**: „Bylo to ještě třeba rok po covidu, v prezenční formě. Ale ten zájem nebyl tak vysoký, takže potom jsme tu skupinu pozastavili.“

Poradkyně A je garantkou **peer programu**, což je určitá forma mezi studentské podpory mezi tzv. *peer konzultanty* z řad studentů se zkušeností s psychickým onemocněním a *peer adresáty*, tedy příjemci této podpory z řad studentů téže kategorie. Jedná se o specifickou formu **studijní asistence** „...peři jsou školený třeba na krizovou komunikaci, na věci, který se můžou objevit u studentů s psychickým onemocněním.“

- **Nejčastější okruhy obtíží studentů se SP, kteří se na ně obraceli**

Nejčastěji se na poradenské pracovnice obraceli studenti trpící některou z poruch z **úzkostně-depresivního okruhu**. Poradkyně B: „...poruchy nálad, většinou deprese, ale i bipolární porucha. A potom úzkostné poruchy a velmi často kombinované... úzkostně-depresivní... to je jako takovej evergreen.“ Poradkyně A: „...hodně to byla taky sociální fobie...“

Dále je často vyhledávali studenti s **ADHD**. Poradkyně B: „...případně studenti, kteří si myslí, že mají ADHD a chtějí se... chtějí být vyšetřeni.“ Poradkyně A potvrzuje: „My jsme vlastně teď museli zavést službu Screening na ADHD, protože se nám objevuje tak strašně moc lidí s podezřením na ADHD...“

Objevovali se ale i **studenti se závažnějšími diagnózami** (např. z psychotického okruhu) a Poradkyně S tvrdí, že byl i „velkej nárůst sebepoškozování a sebevražedných tendencí.“

- **Nejohroženější kategorie studentů se specifickými potřebami**

Poradkyně S zmiňuje **studenty s komplikovaným rodinným zázemím**.

Poradkyně B pak **studenty s nedostatkem sociálních vazeb**: „Strašně moc studentů vlastně je osamělejších a nějak se ty vazby ne vždycky úplně vrátily do té doby před covidem.“

Další kategorií jsou **studenti se závažnými diagnózami, sebepoškozující se či sebevražední** Poradkyně S: „...pak jsme zjistily, že jsou jako tam dva studenti se sebevražedným pokusem...“

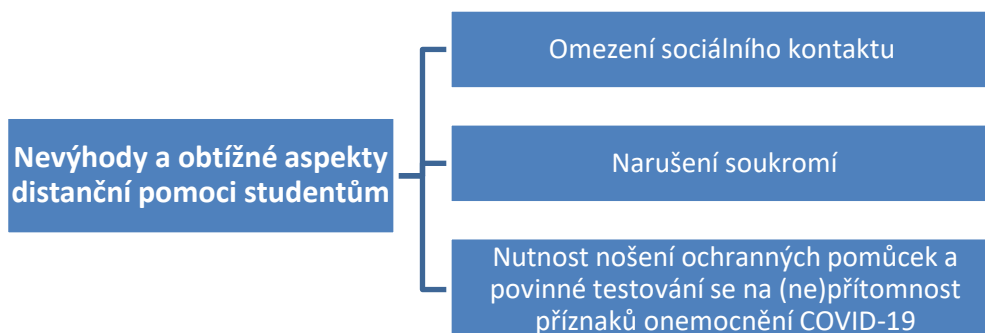
Ohrožení byli také **studenti zatížení pracovní povinnostmi a studenti na praxích** Poradkyně S: „Vlastně třeba studenti lékařskejch fakult byli prostě pod strašným tlakem.“

(...) Protože oni vlastně měli tu pracovní povinnost...“ Vzpomíná, že mnoho studentů-mediků začalo svůj obor nebo další působení v něm přehodnocovat.

Poradkyně A vzpomíná, že mnoho studentů mělo potíž sehnat si praxi: „...prostě je nechtěli nikam brát... na kliniku, na klinický pracoviště vůbec...“

Poradkyně A si vybavuje: „...vlastně tam bylo docela častý i **vyhoření** a nějaký jako pocity zbytečnosti...“

Poradkyně S tvrdí, že největší dopad měla podle ní pandemie na **zahraniční studenty**, kterých mají velké univerzity třeba několik tisíc a ani poradenští pracovníci nebyli na jejich nápor připravení. Tito studenti zde v podstatě uvízli, jelikož se nemohli během velkého období pandemie vrátit zpět domů a zároveň pro ně některé služby zde nebyly dostupné: „Pojištění, který tyhlety studenti uzavírají, prostě nehradí psychoterapii, psychiatrickou péči, péči klinického psychologa... Zároveň říká: „...občas se tam vyskytují hodně **závažný diagnózy**.“ Poradkyně A ji doplňuje: „...sebevražedný sklony, těžký deprese, klidně i nějaký schizoafektivní poruchy a schizofrenie.“



Graf č. 10. Zdroj: vlastní zpracování dle údajů z rozhovorů č. 1 a 2.

- **Nevýhody a obtížné aspekty distanční pomoci studentům**

### **Omezení sociálního kontaktu**

Všechny poradkyně vnímaly jisté potíže plynoucí z **omezeného sociálního kontaktu a „neosobní bariéry vzdálenosti.“** Poradkyně B připouští: „... *ale na druhou stranu i vlastně ten kontakt v on-linu byl dostatečně podpůrný.*“

Poradkyně A poskytovala psychologické poradenství on-line a v některých ohledech to prý bylo pohodlné, ale: „...*já mám pocit, že mi tam chyběl ten lidskej kontakt a vlastně jako navnímání toho člověka, když mi sedí tady. (...) Když už to šlo, tak i já sama jsem se chtěla potkávat nějak.*“

**Mnozí studenti pocítovali také obavy z online komunikace.** Poradkyně S si vybavuje studenta trpícího psychickým onemocněním, pro nějž byla on-line komunikace nepřekonatelnou bariérou: „...*a ten úplně přestal.*“ Poradkyně A má s tímto hned několik zkušeností: „*Zažila jsem studenta, kterej měl problém, že prostě nedůvěřuje technologiím a tak. (...) Tam prostě i mít skoro email bylo problematický.*“ Dále konzultovala se studentem trpícím selektivním mutismem, který s ní nedokázal mluvit: „...*takže vlastně jsme to dělali tak, že já jsem mluvila a on mi odpovídal do chatu.*“

Poradkyně B má naopak zkušenost, že **pro některé typy studentů** (např. úzkostné) **bylo působení v online prostředí naopak snazší:** „...*protože jako nebyli vidět na kameře a nemuseli mluvit v podstatě, když nechtěli... nebo většinou.*“

### **Narušení soukromí**

Narušení soukromí, dle Poradkyň A a S, citelně vnímali zvláště **studenti konzultující z vlastních domovů.**

Poradkyně A a S zažily i **studenty-rodíče.** Poradkyně S také dlouhodobě konzultuje s jednou studentkou-maminkou: „...*tam teda konzultujem i s chlapečkem... vždycky jako kouká přes rameno...*“ (Smích)

Obtíže, dle Poradkyně A, zažívali i **studenti konzultující z kolejí**: „...a teď jim tam někdo vešel do pokoje, oni to neočekávali... (...) Studenti museli hledat vlastně místo, kde by jako mohli mluvit nějak otevřeně, což nebylo jednoduchý.“

**Najít vhodné místo** pro konzultaci **nebylo snadné ani pro poradce.**

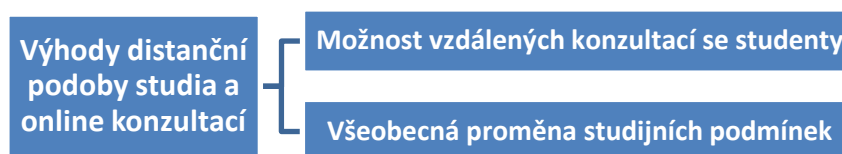
Poradkyně A: „...odkud budu jako telefonovat, aby tam bylo to soukromí...“

Poradkyně S si vybavuje, že někteří její kolegové k online konzultacím občas využívali i prostory poradny: „...protože **třeba mají doma rodinu**, a tak vlastně stejně přišli sem.“

**Nutnost nošení ochranných pomůcek a povinné testování se na (ne)přítomnost příznaků onemocnění COVID-19**

Poradkyně A vzpomíná na určité komunikační bariéry, které s sebou přinášelo nošení roušek a respirátorů: „Já si pamatuju, jak **pro mě bylo hrozně náročný číst emoce toho člověka**, což je v práci psychologa extrémně důležitý, že jo.“

Poradkyně B si vybavuje situaci studenta, který chtěl mít **výjimku z nošení ochranných pomůcek při výuce**: „...protože **senzoricky byl jako zcitlivělý na ty taktilní podněty a vlastně se vůbec nedokázal soustředit v tom**. A asi mu to i zvyšovalo nějakou míru úzkostnosti, to, že měl pocit, že nemůže tak dobře dýchat.“ Na základě dodání lékařského potvrzení o výjimce ze zdravotních důvodů byl ve svém požadavku nakonec podpořen.



Graf č. 11. Zdroj: vlastní zpracování dle údajů z rozhovorů č. 1 a 2.

- **Výhody distanční podoby studia a online konzultací**

Velkou výhodou spatřuje Poradkyně S v **zachování možnosti home office** a ve **vzdálených konzultacích se studenty**. Obraceli se na ni i studenty jiných fakult.

Zrealizovat se takto mohly i **konzultace se studenty pobývajícími či žijícími mimo lokality univerzit**. Poradkyně B: „...*mohli jsme se spojit i s lidmi, kteří nebyli v Praze. Když byli třeba na zkouškový u rodičů, už nebyli na koleji a jsou třeba ze Slovenska nebo z jiný části republiky.*“

Poradkyně B a S **konzultovali on-line i do zahraničí**, např. **se studenty na Erasmus pobytech**. Poradkyně B konzultovala se studentkou, která pobývala na Erasmu ve Švédsku: „... *už tam psala diplomku jenom a vlastně jsme konzultovaly jenom online.*“ Na centrum Poradkyně S se také začali více obracet studenti na Erasmech: „...*Občas docházelo k nestandardním situacím: Jeli tam, třeba do Finska, byli tam zavřený na nějaký koleji. Někdy nemohli odjet...*“

### **Všeobecná proměna studijních podmínek**

Poradkyně S referuje, že si někteří studenti pochvalovali **prodloužené zkouškové období a možnost posunu plnění některých zkoušek**: „...*Někteří vyučující nebyli schopný přejít do on-linu, takže vlastně se ty zkoušky musely nutně posunout až bude zase prezenční výuka.*“ Podle Poradkyně A to nebylo až tak ojedinělé a dodává: „...*záleží asi i na technický vybavenosti fakult.*“

Poradkyně S vzpomíná na studentku, která si přála **konat státní závěrečné zkoušky (SZZ) distančně**: „...*což za covidu bylo možný, ale teď už to ta její fakulta nechtěla umožnit. Ale teď jsem zjistila, že do budoucna chtěj, aby tam ta možnost nakonec byla zachovaná.*“



## 7 Diskuse

Studenti vysoké školy obvykle věkově pokrývají vývojovou kategorii vymezenou Arnettem (2007) jakožto „vynořující se dospělost“ (*emerging adulthood*), což je velmi turbulentní životní období vyznačující se nejistotou ohledně vlastního směřování, která vyplývá zejména ze široké palety nabízejících se možností a voleb na poli studijním, pracovním, vztahovém i volnočasovém. V období pandemie těmto studentům, ke všem těmto nejistotám a určité rozpolcenosti vážící se k této životní etapě, přibyly ještě další stresory – objektivní hrozby zapříčiněné pandemií koronaviru a z nich vyplývající opodstatněné subjektivní obavy. Jednalo se např. o strach ze samotné nákazy virem Sars-Cov-19, ze smrti vlastní či svých blízkých v důsledku nákazy, z finančních potíží vzniklých v důsledku ztráty významného zdroje příjmů či dokonce pracovního místa. Určitá nepohoda vyplývala některým také ze stěhování, pokud byli například nuceni opustit prostředí kolejí a navrátit se do původního domova, či rychle vyhledat jinou dostupnou variantu bydlení.

Jelikož je takováto zátěž sama o sobě náročná i na *copingové strategie* (mechanismy vyrovnávání se se zátěží) běžných, *intaktních* vysokoškolských studentů (tedy studentů bez znevýhodnění či postižení nevidovaných v kategorii studentů se specifickými potřebami), bylo možné důvodně předpokládat, že studenti se specifickými potřebami mohou, vzhledem ke svým obtížím, které z nich činí potenciálně velmi zranitelnou kategorii, čelit ještě významnějším dopadům koronavirové pandemie na své studium. Hanáková a Urbanovská (2023, s. 13) hovoří o kategorii osob se zdravotním postižením či specifickými potřebami jako o osobách „s vyšší *vulnerabilitou* (*zranitelností*), proto i při mimořádných událostech jsou zranitelnější než většinová populace.“ Presslerová (2022, s. 136) upozorňuje, že vysokoškolští studenti jsou v průběhu svého studia „*konfrontováni s velkým množstvím stresorů*“ a změn na poli studijním, pracovním, sociálním i osobním, kterým se musí přizpůsobit a podle Kucharské a kol. (2021) je věk přechodu z adolescentního období do dospělosti kritický vzhledem k možnosti propuknutí psychického onemocnění. Některé poruchy, typicky z psychotického okruhu, např. propukají a bývají diagnostikovány v období pozdní adolescence či rané dospělosti, projevy jiných poruch zase mohou přetrvávat i do dospělosti a jsou co do intenzity stále stejně závažné a mohou se projevat i v dalších životních oblastech. U vysokoškolských studentů může, podle Presslerové

(2022), psychické onemocnění propuknout až v průběhu studia, a je to dáno hned dvěma faktory. Prvním z nich je právě vliv citlivého období přechodu do rané dospělosti, dalším z nich zvýšené nároky související se samotným studiem a stres při studiu pocíťovaný.

Studenti se specifickými potřebami kategorie F tedy během pandemie COVID-19 čelili mnoha různým výzvám, které se do jejich studia i psychického stavu promítly. „...*Pandemie měla velký vliv na moje duševní zdraví a bohužel i na studijní výkon.*“ (Resp. 5). Obdobně o tom referuje i většina mých studentských respondentů, kteří také palčivě vnímali nedostatek sociálních kontaktů, určité omezení soukromí, potýkali se s technickými potížemi různého charakteru a nezdůvada bojovali i s přetížením, únavou a nedostatkem motivace ke studiu.

Ke zhoršení psychického stavu těchto studentů mohou přispívat nároky studia, s nimiž se musí tyto studenti vyrovnávat, v kombinaci s často se objevujícím nízkým sebehodnocením a selháváním při jejich naplňování (prokrastinace, obtíže s dodržováním termínů aj.). Tyto zkušenosti mohou jejich psychické problémy spouštět či prohlubovat (Kucharská & Janyšková, 2021; Weiner & Weiner; in Kucharská a kol., 2022).

Mnou oslovené poradenské pracovnice často uváděly, že se u těchto studentů setkaly s potížemi na poli organizace studia a času a také s prokrastinací, což koresponduje i s poradenskou zkušeností Presslerové (2022). Dobrou zprávou však je a také z empirických dat mého výzkumu vyplývá, že tyto studenti během pandemie aktivně vyhledávali odbornou pomoc, ať už na úrovni univerzitních poradenských zařízení či externě (psycholog, psychoterapeut, psychiatr).

Z realizovaného dotazníkového šetření lze vysoudit, že v kohortě studentů se SP kategorie F se na obou stupních studia častěji vyskytují respondenti, kteří svá studia prodlužují. Na bakalářském stupni se jednalo až o 29 %, z navazujícího stupně (Mgr. či NMgr.) pak téměř 17 % vzorku. Otázkou je, zda se tak stalo právě v důsledku narušené výuky během pandemie koronaviru, či zcela nezávisle na ní; tedy zda by tyto studenti svá studia prodlužovali i bez ohledu na pandemii. Studie Sedlákové (2020) pak potvrzuje určitou korelaci mezi všeobecnou akademickou úspěšností, kterou se míní schopnost úspěšně se vyrovnávat s nároky studia a dosahovat studijních cílů, a přítomností specifických potřeb.

Presslerová (2022) uvádí, že v poradenské praxi se ukazuje, že k akademické úspěšnosti u těchto studentů, kteří se nezdárá potýkají s prokrastinací a potížemi s plánováním času, může přispět např. nácvik studijních strategií, o němž projevíli zájem i 3 moji studentští respondenti a také mnozí klienti poradenských center mých respondentek-poradkyň. Tyto pravidelné nácviky pak u studentů vedou ke zvýšení určité samostatnosti a zlepšení jejich sebevědomí (Zyromski et al., 2019; in Kucharská et al., 2022).

V mém vzorku studentských participantů se hojně vyskytovaly různé komorbidity (souběh obtíží) psychického i somatického charakteru. **Významný byl zejm. výskyt diagnostické kategorie ADHD**, ať už samostatně či v komorbiditách (až 19 % z dotazovaných). Tato specifická skladba respondentů koreluje i s výpověďmi mnou oslovených poradenských pracovníků (studenti s ADHD byli jednou z nejčastějších kategorií, s níž pracovali) i referencí Presslerové (2022), podle níž je tato klientela v Akademické poradně PedF UK také hojně zastoupena. Vzniká zde legitimní otázka, zda tyto typy studentů byly specifickou proměnou studia za koronaviru zasaženy nejvíce, na poradenská centra se obracejí v průměru častěji než jiné kategorie studentů se SP (což potvrzují i oslovené poradenské pracovníky), či za tím stojí obecný trend „populární diagnózy současnosti“, a jsou tedy logicky více „vidět i slyšet.“ Podle portálu Medical Tribune (2022) prevalence ADHD v obecné populaci neustále narůstá, což je dáno zkvalitněním diagnostických nástrojů a také větším povědomím o této problematice, takže k diagnostikům se následně dostává stále více jedinců, čímž vzrůstá i šance, že budou coby ADHD diagnostikováni. Je však nezbytné reflektovat, že informace o diagnostických okruzích pocházejí ze subjektivních výpovědí mých respondentů, a mohou být tedy určitým způsobem zkreslené. Nemusí se např. jednat o oficiálně přidělenou diagnózu, případně se může jednat o souběh určitých diagnóz (tzv. *komorbidit*), a potíže těchto respondentů tedy mohou být determinovány spíše (nebo i) jejich souhrou.

V mém studentském vzorku respondentů nefiguroval jediný student doktorského stupně studia se specifickými potřebami kategorie F, nicméně, z výpovědí poradenských pracovníků vyplývá, že se ně doktorandi se specifickými potřebami (vč. evidovaných přímo v kategorii F), obracejí a že na ně období koronaviru dopadlo také poměrně citelně. Výzvou budoucích výzkumných šetření by mohlo být zachycení problematiky studentů se specifickými potřebami v doktorském stupni studia.

## 7.1 Komparace výsledků vlastního výzkumného šetření s odbornými zdroji

Významným tématem, o němž pojednávají poradenské pracovnice, byl vnímaný **všeobecný nárůst studentů se specifickými potřebami**, jakož i **nárůst specificky studentů z kategorie F SP**. Kucharská a kol. (2021) v souvislosti s prvním zmíněným hovoří o všeobecném zájmu o evidenci mezi studenty se specifickými potřebami a rovněž o účinnosti nastavených studijních opatření. Kategorie F specifických potřeb je po kategorii D (specifické poruchy učení) mezi studenty druhou nejpočetněji zastoupenou a také v ní studenti nejvíce přibývají (Peňáz, 2021; in Kucharská a kol., 2021). Presslerová (2022) uvádí, že v r. 2020 bylo v evidenci českých veřejných univerzit až 2916 studentů se specifickými potřebami, kategorii F jich pak bylo 691. Jedná se o téměř 24% podíl z celkového počtu evidovaných studentů se SP.

Poradkyně se již v pandemickém období, ale ještě více bezprostředně po něm, setkávaly s **nárůstem počtu studentů žádajících o konzultace**. Schneiderová a Kopřivová Herotová (2022) uvádějí, že i ve Studentské poradně 3. LF UK vzrostla poptávka po konzultacích a dalších poradenských službách až od druhého roku pandemie dále (2021).

**Distanční výuka** byla mnohými respondenty z různých důvodů vnímána jakožto **stresující a náročná**, nejčastěji z hlediska času. Šed'ová, Nekarďová a Rozvadská (2021, s. 55) ve své studii prezentují obdobnou zkušenost z pohledu pedagogů: „*Distanční online výuka jim přinesla větší časovou zátěž a větší míru stresu v porovnání s klasickou prezenční výukou.*“ Dle Vaškové (2022) **se některým studentům při distanční výuce naopak ulevilo**, ušetřili mnoho času, který by jinak strávili např. dojížděním a mohli si flexibilněji uzpůsobit svůj denní režim i rozvrh různých aktivit v rámci týdne. O tomtéž referovali i moji studentští respondenti a poradenské pracovnice.

Studenti si také hojně stěžovali na **velký objem úkolů a samostudia literatury**, které jim byly vyučujícími během pandemie zadávány, a ne vždy příliš systematickým způsobem. Toto tvrzení koresponduje s výsledky studie, z níž vyplývá nespokojenost studentů s výukou zejm. v první etapě pandemie, na jaře r. 2020. Studenti uváděli, že by měli raději pravidelnou synchronní online výuku, avšak zrealizovat se povedla pouze na univerzitách 20 % z nich.

Přístup vyučujících k distanční výuce se lišil také v rámci jednotlivých univerzit. Někteří vyučující synchronní online výuku zvládli, jiní studentům poskytovali alespoň záznamy nahraných přednášek, avšak největší skupina předmětů byla vyučována právě způsobem nepravidelného zadávání úkolů a literatury k samostudiu (Fritzová, 2020; in Šedřová, Nekardová a Rozvadská, 2021). Výzkumy sledující distanční výuku na jednotlivých univerzitách v ČR také dokládají, že se během akademického r. 2019/2020, tedy na počátku pandemie, zajištění a kvalita distanční výuky na jednotlivých VŠ poměrně lišily, nicméně v následujícím akademickém roce došlo ke všeobecnému významnému zlepšení podmínek (Wildová, 2021; in Kucharská a kol., 2021).

**Mnozí respondenti uvádějí, že se cítili přetížení** i v důsledku času stráveného na výukových on-line platformách. Studentští respondenti ve výzkumu Vaškové (2022) se také shodli, že pro ně bylo náročné udržet v on-line prostředí pozornost. Kucharská a kol. (2021) ve své publikaci sdílí, že vědci ze Stanfordské univerzity k této specifické situaci dokonce našli přílehavý termín – tzv. **Zoomová únava**. Jedná se v podstatě o přetížení způsobené neustálým monitorováním dané platformy, zvláště pak jejich účastníků, a dokonce i těch, kteří nejsou v pozici mluvčích.

Studenti i poradenské pracovnice při online výuce/konzultacích **zažívali technické potíže**. Studenti si nejčastěji stěžovali na nestabilitu internetového připojení i výukových platforem (zejm. MS Teams): „*MS Teams se neustále zasekával, a když už běžel, nemohla jsem mít zapnuté nic jiného, ani Word...*“ (Resp. 2); „*V Teamsech byly problémy se zvukem, nebylo vyučujícího slyšet.*“ (Resp. 4) Poradkyně nicméně shodně tvrdily, že se s potížemi na výukových platformách a na technickém vybavení setkávali jen výjimečně a spíše je zažili ze strany studentů. Technické potíže při výuce však nebyly výjimečným, jak dokládají závěry výzkumných šetření Kucharské a Janyškové (2021), Güçyeter & Sardohan (2022) i Babulicové a Poláckové (2024).

Problematičtějším aspektem byl spíše **nedostatek soukromí**, kteří palčivě vnímali jak studenti, tak poradkyně. Některým studentům byly tyto bariéry prostředí poradkyněmi kompenzovány náhradními e-mailovými konzultacemi. Významná část studentů se v době pandemie přestěhovala z prostředí kolejí (84 %) či studentského pronájmu (49 %) zpět do původního domova sdíleného s rodiči (Klusáček, Kudrnáčová & Soukup, 2020; in

Kopřivová Herotová, T. & Schneiderová, 2022). Dle Vaškové (2022, s. 57) „*studentům často chybělo soukromí, ale také interakce se spolužáky*“.

Všechny poradkyně a většina studentů určitým způsobem strádali v důsledku **omezení sociálních kontaktů a osobní komunikace**. Koresponduje to i s výsledky dotazníkového šetření realizovaného Univerzitou Karlovou, z něhož vyplynulo, že 66 % studentům chyběl v období distanční výuky kontakt se spolužáky a vyučujícími. Vyučující pak své kolegy či studenty postrádali až v 87 % (Wildová, 2021). Síť kvalitních sociálních kontaktů a vědomí určité sociální opory, přitom patří k významným *copingovým strategiím* (strategiím zvládnání stresu) pro vyrovnání se s vlastními obtížnými prožitky i nepříznivými událostmi v životě. Dostatek této opory patří i k protektivním faktorům chránící duševní zdraví vysokoškoláků (Ye et al., 2020). Nedostatek sociální opory až izolace naopak může, podle Hanákové a Urbanovské (2023), určité psychické potíže spustit, u osob s psychickým onemocněním je pak i prohlubovat. Obě mnou studované kohorty však neshledávaly potíže v nedostatku těchto kontaktů jako spíše v určitých bariérách, které s sebou vzdálená komunikace v on-line prostředí a komunikace fyzická, v ochranných pomůckách, přinášely. Jako problematictější vnímali tuto formu distance a odloučení především ti studenti, kteří oplývali kvalitnější sociální oporou a četnějšími kontakty s ostatními už v období před pandemií (Szkody et al., 2020; in Kucharská et al., 2021). Nicméně, někteří mí studentští respondenti naopak určitou formu distancu od vyučujících i od spolužáků uvítali a komunikace v on-line prostředí jim plně vyhovovala. Nejednotní v tomto postoji byli i respondenti Vaškové (2022). Někteří své spolužáky ani nepostrádali, protože s nimi neměli vybudované příliš blízké vztahy.

Za jednu z velkých **výhod distanční výuky** označili moji respondenti (studenti i poradkyně) **zpřístupnění přednáškového materiálu ve formě záznamů**. Studenti oceňovali možnost moci si přednášky pouštět v libovolném čase i vracet se k určitým jejich pasážím, což potvrzují i závěry výzkumných šetření Kucharské a Janyškové (2021) a Vaškové (2022).

## 7.2 Limity výzkumu

Za jeden z hlavních limitujících faktorů při psaní této práci považuji skutečnost, že se jedná o specifickou problematiku pojednávající o specifických podmínkách specifické kategorie studentů, k níž zatím neexistuje příliš mnoho výzkumných dat a literatury. Jedná se o čerstvé téma, které se prakticky „prozkoumává za pochodu“.

Mnou sledovaná kategorie F specifických potřeb je také velmi rozsáhlá a zahrnuje jak psychické, tak somatické obtíže, popř. jejich kombinaci. Tato rozmanitost indikuje variabilitu příznaků i projevů, a z nich vyplývajících různorodých studijních potřeb. Dále tu máme odlišnosti osobnostní, zkušenostní... Toto reflektuje i Kucharská a kol. (2021). Je tedy nezbytné vzít v potaz, že se nejedná o příliš homogenní vzorek a potřeby každého z těchto studentů jsou individuálně specifické. Při psaní další potenciální akademické práce bych se pokusila vybraný vzorek respondentů z této kategorie ještě více zúžit.

Dále je potřeba zmínit, že můj výzkumný vzorek sestával v naprosté většině, až na čtyři výjimky, z osob ženského pohlaví. Přestože dotaz na gender jsem studentům v dotaznících nepokládala, že se jednalo nejčastěji o ženy, bylo možné odvodit z převahy jejich odpovědí v ženském rodě.

## **Závěr**

Abychom lépe porozuměli tomu, jakým způsobem, do jaké míry a jakých oblastí studia studentům kategorie F specifických potřeb pandemie koronaviru zasáhla nejvíce, a na základě této analýzy také mohli definovat jejich studijní potřeby, podrobila jsem kohortu 31 studentů se SP kategorie F dotazníkovému šetření o převaze otevřených položek a jejich odpovědi komparovala také s výpověďmi z polostrukturovaných rozhovorů realizovanými se třemi poradenskými pracovníky univerzit, kteří byli s touto kategorií studentů ve sledovaném období (v průběhu pandemie či bezprostředně po ní) v kontaktu.

Na základě empirického šetření i studia odborných pramenů k této problematice lze konstatovat, že v průběhu pandemie došlo ke všeobecnému zhoršení duševního zdraví celé populace (NÚDZ, 2021), vysokoškolských studentů (např. Aristovnik a kol., 2020; AV ČR, 2021) a podle očekávání čelili mnoha výzvam i studenti z mnou sledované kategorie F. Jako problematICKá se ukázala především jejich adaptace zpět na prezenční způsob výuky. Poradenské pracovnice i část studentů během pandemie obtížně zvládali omezení sociálních kontaktů, část studentů naopak určitou distanci od ostatních v důsledku distanční výuky uvítala. Studenti i poradkyně se také často potýkali s nedostatkem soukromí, které bylo způsobeno různými faktory, nejčastěji vlivem přítomnosti dalších osob v téže místnosti.

Naprostá většina studentských respondentů uvedla, že jimi požadované studijní modifikace (nejčastěji navýšení času na zkoušku, posun termínu odevzdání prací či úkolů) byly úspěšně realizovány; v této souvislosti tedy lze poukázat na efektivitu univerzitních poradenských center a středisek i dobrou práci fakultních koordinátorů pro studenty se SP. Některá poradenská centra studentům během pandemie i bezprostředně po ní nabízela i různé doplňkové kurzy, semináře, podpůrné a relaxační skupiny, peer konzultace, konzultace online/venku aj., o něž byl ze strany studentů zájem. Studenti při distanční výuce oceňovali určitou předvídatelnost, poskytnuté studijní opory, záznamy přednášek aj. Mnoho z nich se potýkalo s technickými potížemi a někteří čelili také určitým komunikačním bariérám a nejistotám (nechtěli např. být viděni na kameře či mluvit do mikrofonu).

Věřím, že mé výzkumné poznatky mohou být aplikovatelné v praxi a přispějí k ještě efektivnější spolupráci klíčových profesí přicházejících s touto cílovou kategorií studentů se SP do styku, popř. povedou i ke zkvalitnění tvorby návazných metodik.



## Seznam použitých informačních zdrojů

Akademie věd České republiky (2021, 4. 10.). *Vysokoškolští studenti po třetí vlně pandemie koronaviru* (n.d.). AV ČR. Dostupné z: <https://www.avcr.cz/cs/veda-a-vyzkum/aktuality/Vysokoskolsti-studenti-po-treti-vlne-pandemie-koronaviru/>

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). *Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective*. *Sustainability*, 12(20), 8438. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/su12208438>

Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami (2024, 8. 11.). *Podpora při studiu na VŠ. Adresář odborných pracovišť* (n.d.). AP3SP. Dostupné z: <https://www.ap3sp.cz/podpora-pri-studiu-na-vs/adresar-odbornych-pracovist/>

Arnett, J. J. (2007). *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?* *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>

Babulicová, Z. & Poláčková, V. (2024). *The Views of Students with Special Needs on Distance Education in Slovakia*. *TEM Journal*. 13(4), 3373-3382. Dostupné z: DOI: 10.18421/TEM134-71

Bartoš, V.; Cahlíková, J.; Bauer, M. & Chytilová, J. (2020). *Dopady pandemie koronaviru na duševní zdraví. Studie IDEA anti COVID-19*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. Dostupné z: [https://idea.cerge-ei.cz/images/COVID/IDEA\\_Dusevni\\_zdravi\\_covid-19\\_cervenec2020\\_22.pdf](https://idea.cerge-ei.cz/images/COVID/IDEA_Dusevni_zdravi_covid-19_cervenec2020_22.pdf)

Bílek, M., Červený, I., Feberová, J. (2021). *E-learning a blended learning*. RDVS. Dostupné z: <https://rdvs.cz/article/12>

Centrum Carolina – UK Point (2024, 19. 9.). *Nabídka služeb* (n.d.). CUNI. Dostupné z: <https://centrumcarolina.cuni.cz/CA-53.html>

Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR (2020). *Vysokoškolští studenti během první vlny pandemie koronaviru* (n.d.). Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z:

[https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz\\_20200924\\_vysokoskolsti\\_studenti\\_bem\\_prvni\\_vlny\\_pandemie](https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz_20200924_vysokoskolsti_studenti_bem_prvni_vlny_pandemie)

Česká zemědělská univerzita (2024, 20. 9.). *Centrum poradenských služeb* (n.d.). ČZU. Dostupné z: <https://cps.czu.cz/cs/>

ČT24 (2020, 1. 3). *V Česku jsou tři lidé nakaženi koronavirem. Předtím byli v Itálii*. Česká televize. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/domaci/v-cesku-jsou-tri-lide-nakazeni-koronavirem-predtim-byli-v-italii-53063>

České vysoké učení technické v Praze (2024, 4. 10). *Služby studentům* (n.d.). ELSA ČVUT. Dostupné z: <https://www.elsa.cvut.cz/student/sluzby-studentum/>

Felcmanová L., & Habrová M. et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Güçyeter, Ş., Ayvazoğlu, N. R., & Sardohan Yildirim, A. E. (2022). *Being a student with special needs in higher education during the Covid-19 pandemic: Experiences and ways to cope with difficulties*. *Yuksekogretim Dergisi*, 12(2), 320–332. DOI: [10.2399/yod.21.819447](https://doi.org/10.2399/yod.21.819447)

Hanáková, A., & Urbanovská, E. (2023). *Bezpečnost v kontextu osob se specifickými potřebami*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.

Chen, T. & Lucock, M. (2022). *The mental health of university students during the COVID-19 pandemic: An online survey in the UK*. *PLoS One*, 17(1). DOI: [10.1371/journal.pone.0262562](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262562)

Janyšková, K., Kadrnožková, M., Kucharská, A., Vohlídalová, Š. & Vozková, A. (2022). *Zkušenosti s distanční výukou a její perspektivy*. RDVS. Dostupné z: <https://rdvs.cz/article/135>

Janyšková, K. & Kucharská, A. (2022) *Poradenské služby na vysokých školách s důrazem na Karlovu Univerzitu a Pedagogickou fakultu*. In Kucharská (Ed.). *Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy* (s. 10-29). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Jarolímková, A. & Drobíková, B. (2021). *Knihovny v České republice v době pandemie Covid-19: výsledky kvalitativní studie*. *ProInflow*, 13(2). Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/proin2021-2-2>

Jihočeská univerzita (2024, 19. 9.). *Centrum SSP* (n.d.). JČU. Dostupné z: <http://centrumssp.jcu.cz/>

Kol. autorů (2020). *Online výuka u studentů se speciálními potřebami – nároky a možnosti zvládnání. Metodické doporučení pro pracovníky PedF UK*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-260-version1 studenti se sp online vyuka 27 10 2020 final.pdf>

Kopřivová Herotová, T. & Schneiderová, D. (2022) Zkušenosti z VŠ poradenství v době koronavirové pandemie. In Kucharská (Ed.). *Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy* (s. 71-78). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

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

Květoňová, L. (2007). *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálně pedagogických potřeb*. Brno: Paido.

Martínková, K. (2023). *Podpora studentů se specifickými potřebami na vysoké škole*. Diplomová práce. Pardubice: Univerzita Pardubice. Fakulta filozofická.

Masarykova univerzita (2024, 20. 9.). *Teiresias* (n.d.). MUNI. Dostupné z: <https://www.teiresias.muni.cz/>

Mendelova univerzita (2024, 19. 9.). *Podpora uchazečů a studentů se specifickými potřebami*. (n.d.). MENDELU. Dostupné z: <https://icv.mendelu.cz/pcentrum/podpora-uchazecu-a-studentu-se-specifickymi-potrebami/>

Ministerstvo zdravotnictví (2020, 10. 3.) *Mimořádné opatření - uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020* (n.d.). Ministerstvo zdravotnictví. Dostupné z: <https://mzd.gov.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020, 24. 9.). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Edu.cz Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distancni-vzdelavani>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2024, 19. 11.) *Národní programy a sociální programy* (n.d.). MŠMT. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/napiv>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2024, 31. 1.). *Pravidla pro poskytování příspěvků a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy na rok 2024* (n.d.). MŠMT. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/61991/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2018). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018*. MŠMT. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Národní ústav duševního zdraví (2021, 18. 9.). *V důsledku pandemie covid-19 se s duševním onemocněním potýká téměř každý třetí dospělý*. NUDZ. Dostupné z: <https://www.nudz.cz/files/pdf/tz-opatruj-se-pdf>

Ostravská univerzita (2024, 19. 9.). *Centrum Pyramida* (n.d.). OSU. Dostupné z: <https://pyramida.osu.cz/studenti/>

Presslerová, P. (2022) Studující s psychickými potížemi ve spektru poradenských služeb aneb od prvního kontaktu přes funkční diagnostiku po nácvik studijních strategií. In Kucharská (Ed.). *Vysokoškolské poradenství – aktuální výzvy a trendy* (s. 136-142). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Sedláková, E. (2020). Akademická úspěšnost vysokoškolských studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 9(2), 128-137.

Skutil, M. & Hendl, J. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Slezská Univerzita v Opavě (2024, 1. 11.) *Poradenské centrum* (n.d.). SU. Dostupné z: <https://www.slu.cz/slu/cz/poradenskecentrum/>

Státní zdravotnický ústav (2022, 8. 8.) *Onemocnění COVID-19, nový koronavirus SARS-CoV-2 - je nepravděpodobné, že se virus přenáší potravinami*, SZÚ (n.d.). SZÚ. Dostupné z: <https://archiv.szu.cz/tema/bezpecnost-potravin/onemocneni-covid-19-novy-koronavirus-sars-cov-2-je>

Stránská, Š. (2021). *Autoregulace učení a osobní pohoda vysokoškolských studentů v době pandemie covidu-19*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova. Filosofická fakulta. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/150258>

Šed'ová, K., Nekardová, B., & Rozvadská, K. (2021). *Výzva, nebo nemožná mise? Tranzice k online výuce v době pandemie covid-19 očima vysokoškolských učitelů*. *Studia paedagogica*, 26(3), 51-81. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/sp2021-3-3>

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Technická univerzita v Liberci (2024, 18. 9.). *Centrum služeb studentům se specifickými potřebami* (n.d.). TUL. Dostupné z: <https://www.apc.tul.cz/sluzby-studentum/>

Tribune (2022, 8. 12.) *Trendy diagnostiky ADHD: lepší rozpoznání nebo přehnaná diagnostika?* (n.d.) Tribune. Dostupné z: <https://www.tribune.cz/medicina/trendy-diagnostiky-adhd-lepsi-rozpoznani-nebo-prehnana-diagnostika/>

Univerzita Hradec Králové (2024, 1. 11.). *Metodický pokyn k realizaci podpory uchazečům a studentům se specifickými potřebami na UHK* (n.d.). UHK. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/file/edee/univerzita-hradec-kralove/uhk/celouniverzitni-pracoviste/ipake/augustin/dokumenty/metodicky-pokyn-k-realizaci-podpory-uchazecum-a-studentum-se-specifickymi-potrebami-na-uhk/>

Univerzita Hradec Králové (2024, 18. 9.). *UHK Point. Augustin* (n.d.). UHK. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs/univerzita-hradec-kralove/uhk/celouniverzitni-pracoviste/uhk-point/augustin/>

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. *Poradenské centrum UJEP*. (n.d.). UJEP. Dostupné z: <https://www.ujep.cz/cs/poradenske-centrum-ujep/>

Univerzita Karlova (2024, 16. 11.) *Absolventská šetření na Univerzitě Karlově* (n.d.). UK. Dostupné z: <https://ipc1.cuni.cz/dokumenty/absolventiuk.html>

Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta (2024, 22. 10.). *Koordinátoři podpory pro studenty se specifickými potřebami na katedrách* (n.d.). UK. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/pedf-385.html>

Univerzita Karlova (2024, 1. 11.). *Opatření rektora č. 28/2023 - Podpora uchazečů a studujících se specifickými potřebami na Univerzitě Karlově* (n.d.). UK. Dostupné z: <https://cuni.cz/UK-12860.html>

Univerzita Karlova (2024, 8. 11.). *Slovníček pojmů pro online výuku* (n.d.). Karlovka online. Dostupné z: <https://karlovkaonline.cz/chci-ucit/distancni-vyuka-na-uk/slovnicek-pojmu-pro-online-vyuku/>

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta (2024, 19. 9.). *Akademická poradna* (n.d.). CUNI. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/poradna/>

Univerzita Palackého (2024, 19. 9.). *Centrum podpory studentů se specifickými potřebami* (n.d.). UPOL. Dostupné z: <https://cps.upol.cz/>

Univerzita Palackého (2024, 9. 11.). *Katalog podpůrných opatření* (n.d.). UPOL. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-1-charakteristika-specialnich-vzdelavacich-potreb/>

Univerzita Pardubice (2024, 7. 11.). *Centrum ALMA* (n.d.). UPCE. Dostupné z: <https://www.upce.cz/centrum-alma/>

Univerzita Tomáše Bati (2024, 10. 9.). *Centrum podpory studentů a pedagogů* (n.d.). UTB. Dostupné z: <https://poradenstvi.utb.cz/centrum-ssp/>

Usnesení vlády České republiky (2020, 30. listopadu). *Usnesení vlády České republiky č. 1263* (n.d.). Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/assets/media-centrum/aktualne/skoly-1263.pdf>

Vášková, K. (2022). *Dopady pandemické situace na životní dráhu vysokoškolských studentů*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita. Ústav pedagogických věd. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/unqzq/vaskova\\_mgr\\_final.pdf](https://is.muni.cz/th/unqzq/vaskova_mgr_final.pdf)

Vláda České republiky (2020, 30. 12.) *Vládní usnesení související s bojem proti epidemii - rok 2020* (n.d.). Vláda České republiky. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/cz/epidemie->

[koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii---rok-2020-186999/#duben](https://vlada.gov.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii---rok-2020-186999/#duben)

Vláda České republiky (2021, 2. 10.). *Vládní usnesení související s bojem proti epidemii – rok 2021* (n.d.). Vláda České republiky. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii---rok-2021-193536/>

Vláda České republiky (2022, 6. 5.). *Vládní usnesení související s bojem proti epidemii – rok 2022* (n.d.). Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii-180608/#leden>

Vondrák, J. (2021). *Distanční forma výuky na vysokých školách v době pandemie COVID-19 pohledem studentů*. Diplomová práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Dostupné z: <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/46267>

Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava (2024, 20. 9.). *Poradenské centrum VŠB-TUO*. (n.d.). VŠB-TUO. Dostupné z: <https://www.vsb.cz/cs/o-univerzite/poradenske-centrum/bez-barier/>

Vysoká škola ekonomická (2024, 20. 9.) *Centrum pro studenty se specifickými potřebami* (n.d.). VŠE. Dostupné z: <https://csp.vse.cz/>

Vysoká škola chemicko-technologická v Praze (2024, 20. 9.). *Podpora a pomoc SSP* (n.d.). VŠCHT. Dostupné z: <https://pkc.vscht.cz/podpora-a-pomoc/ssp/>

Vysoká škola polytechnická Jihlava (2024, 18. 9.). *Poradenské a kariérní centrum VŠPJ* (n.d.). VŠPJ. Dostupné z: <https://www.vspj.cz/cs/student/poradenske-a-karierni-centrum-vspj/podpora-studentu-se-specifickymi-potrebami/>

Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích (2024, 18. 9.). *Bezbariérové centrum VŠTE* (n.d.). VSTE. Dostupné z: <https://www.vstecb.cz/bezbarierove-centrum-vste/>

Vysoké učení technické v Brně (2024, 20. 9.). *Alfons*. VUT. Dostupné z: <https://alfons.vutbr.cz/>

Wildová, R. (2021, 9. 8.) *Prezenční výuka zahrne i distanční prvky*. Dostupné z: <https://vzdelavani21.cz/V21-21.html?news=13120&locale=cz>

World Health Organization (2021, 11. 11). *Coronavirus disease (COVID-19) – World Health Organization (WHO)*. (n.d.). Dostupné z: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

Ye Z., Yang X., Zeng C., Wang Y., Shen Z., Li X., Lin D. (2020). Resilience, social support, and coping as mediators between COVID-19-related stressful experiences and acute stress disorder among college students in China. *Applied Psychology*, 12(4), 1074–1094. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/aphw.12211>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Část první: Obecná ustanovení (§ 16-20).

Západočeská univerzita v Plzni (2024, 19. 9.). *Informační a poradenské centrum* (n.d.). ZČU. Dostupné z: <https://www.rektorat.zcu.cz/cs/Divisions/IPC/>

Zlámalová, H. (2006). *Distanční vzdělávání a e-Learning*. Učební text pro distanční studium. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2016/UOPK\\_1005/um/44123581/Distančni\\_vzdelavani.pdf?lang=en;so=pd](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2016/UOPK_1005/um/44123581/Distančni_vzdelavani.pdf?lang=en;so=pd)



## Seznam příloh

### Příloha 1: Dopis oslovující respondenty-studenty

Zdravím,

jsem studentkou 3. ročníku bakalářského oboru Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku a v rámci psaní své bakalářské práce na téma „**VŠ student se speciálními vzdělávacími potřebami v době pandemie koronaviru**“ sháním respondenty z řad **VŠ studentů se speciálními vzdělávacími potřebami kategorie F** (psychické a jiné obtíže mimo PAS, chronické onemocnění či oslabení), kteří prošli funkční diagnostikou.

Cílem mé práce je zmapovat, jak se těmto studentům daří vzhledem k jejich specifickým obtížím zvládat nároky studia v období pandemie (jaké existují překážky a komplikace v jejich studiu, nakolik se zvládli přizpůsobit proměňám situaci, a především distanční výuce; co jim během ní činí největší potíže a zda v nastalé pandemické situaci spatřují i nějaké výhody, co se jejich studia týče).

Pokud bys měl/a zájem zúčastnit se mého výzkumu, poprosím o vyplnění dotazníku zde: [https://docs.google.com/forms/d/1IOZq1deTsKaZ\\_\\_9Cr8xWWH0dih\\_zI4hYharv8bkuTQ/edit?fbzx=-7789680946269711018](https://docs.google.com/forms/d/1IOZq1deTsKaZ__9Cr8xWWH0dih_zI4hYharv8bkuTQ/edit?fbzx=-7789680946269711018)

Vaše výpovědi budou plně anonymizovány (nemusíte mít tedy obavy, že by se v práci objevilo Vaše jméno, příjmení a další citlivé či identifikační údaje) a použity budou výhradně pro účely zmapování problematiky a sepsání této práce.

Případné další dotazy či podněty mi napište na e-mail: [rad.kovarikova@seznam.cz](mailto:rad.kovarikova@seznam.cz).

Budu se těšit na spolupráci.

S pozdravem,

Radka Kovaříková

**Příloha 2: E-mail oslovující univerzitní poradenská centra a střediska pro studenty se specifickými potřebami**

Dobrý den,

obracím se na Vás coby studentka Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku PedF UK s prosbou o distribuci mého dotazníku, který bude základem mojí bakalářské práce na téma „**VŠ studenti se speciálními potřebami kategorie F v období pandemie koronaviru**“.

Byla bych velice vděčná za Vaši pomoc při distribuci tohoto dotazníku **VŠ studentům kategorie F speciálních vzdělávacích potřeb** (studenti s psychickými a jinými obtížemi mimo PAS a studenti s chronickým onemocněním či oslabením).

Odkaz na dotazník:

[https://docs.google.com/forms/d/1IOZq1deTsKaZ\\_9Cr8xWWH0dih\\_zI4hYharv8bkuTQ/edit?fbzx=-7789680946269711018](https://docs.google.com/forms/d/1IOZq1deTsKaZ_9Cr8xWWH0dih_zI4hYharv8bkuTQ/edit?fbzx=-7789680946269711018)

S pozdravem,

Radka Kovaříková

### Příloha 3: Informované souhlasy k rozhovoru s poradenskými pracovníky

#### Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce

Svým podpisem stvrzuji souhlas s následujícími skutečnostmi:

- Byl/a jsem informován/a o účelu výzkumného rozhovoru pro potřeby bakalářské práce Radky Kovařikové s názvem *Studium vysokoškolských studentů se speciálními vzdělávacími potřebami kategorie F v období pandemie koronaviru*. Cílem výzkumné práce je zejména zmapování specifických studijních potřeb studentů této kategorie v průběhu celého období pandemie a možný aplikační přesah je nastíněn v potenciálních návrzích vhodných podpůrných studijních opatření a dalších možných nástrojů k jejich podpoře v budoucnosti.
- Byl/a jsem obeznámen/a s délkou a průběhem rozhovoru a současně i s právem jakoukoli otázku odmítnout zodpovědět.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru na diktafon a také s jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Dávám svolení s uvedením svého jména, příjmení a pracovní instituce v bakalářské práci výzkumnice.
- Souhlasím, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části rozhovoru v ní citovala.

Datum: 10. 4. 2023

Podpis respondenta:

*Radka Kovařiková*

Podpis výzkumníka:

*Ke*

**Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce**

Svým podpisem stvrzuji souhlas s následujícími skutečnostmi:

- Byl/a jsem informován/a o účelu výzkumného rozhovoru pro potřeby bakalářské práce Radky Kovařikové s názvem *Studium vysokoškolských studentů se speciálními vzdělávacími potřebami kategorie F v období pandemie koronaviru*. Cílem výzkumné práce je zejména zmapování specifických studijních potřeb studentů této kategorie v průběhu celého období pandemie a možný aplikační přesah je nastíněn v potenciálních návrzích vhodných podpůrných studijních opatření a dalších možných nástrojů k jejich podpoře v budoucnosti.
- Byl/a jsem obeznámen/a s délkou a průběhem rozhovoru a současně i s právem jakoukoli otázku odmítnout zodpovědět.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru na diktafon a také s jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Dávám svolení s uvedením svého jména, příjmení a pracovní instituce v bakalářské práci výzkumnice.
- Souhlasím, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části rozhovoru v ní citovala.

Datum: 31.5.2023

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

#### **Příloha 4: Seznam otázek z dotazníku distribuovaného studentům se SP kategorie F**

1. Do které věkové kategorie spadáte?
  - 18-22 let
  - 23-25 let
  - 26 let a více
  
2. Stupeň a ročník vašeho studia
  - 1. ročník Bc. studia
  - 2. ročník Bc. studia
  - 3. ročník Bc. studia
  - 4. a vyšší ročník Bc. Studia (v případě prodloužení studia)
  - 1. ročník Mgr. nebo NMgr. studia
  - 2. ročník Mgr. nebo NMgr. studia
  - 3. a vyšší ročník Mgr. nebo NMgr. studia (v případě prodloužení studia)
  - Jiné (např. doktorské studium)
  
3. Potřebovali jste v období pandemie (a zvláště distanční výuky) nějaký druh pomoci, co se studia nebo studijních záležitostí týče?
  
4. Kontaktovali jste své vyučující / kontaktní osoby pro SVP studenty / někoho jiného z Vaší fakulty/katedry s požadavky na modifikaci vašeho studia z titulu vašich speciálních potřeb? Vyšli vám vstříc? Jak konkrétně?
  
5. Kontaktovali jste své celouniverzitní poradenské centrum (zejm. v případě, že vaše univerzita nedisponuje kontaktními osobami v rámci konkrétní katedry či fakulty)? O co jste požádali a jak vám konkrétně pomohli?
  
6. Využili jste nějaké jiné služby, která je vám jakožto studujícímu s SVP vaší univerzitou/fakultou/katedrou nabízena (např. psychologické poradenství)? Pokud ano, prosím konkretizujte, o jakou službu šlo.
  
7. Uvažovali jste v souvislosti se změnou podoby výuky při pandemii (distanční studium, samostudium zdrojů aj.) o přerušení/ukončení svého studia či přechod na jinou formu studia

(např. z prezenčního na kombinované/distanční studium)? / Stala se tato nenadálá změna situace významnou překážkou ve vašem studiu?

8. Jaké platformy jste při online výuce využívali? (např. Zoom, MS Teams...) Byla nějaká z nich pro vás uživatelsky či technicky problematická nebo jinak nepříjemná?
9. Měli jste během online výuky zapnutou/vypnutou kameru? Zapnutý/vypnutý mikrofon? Trvali vaši vyučující na jejich zapnutí nebo se s nimi dalo domluvit i na nezapínání? Jak často jste se aktivně zapojovali do výuky, přispívali do diskusí, účastnili jste se skupinových úkolů, pokud vám byly zadány?
10. Řešili jste během online výuky nějaké technické potíže (např. náhlé výpadky výukových platform, WiFi sítě, internetového prohlížeče, nefunkční/zastaralé/nespolehlivé technické zařízení - PC, tablet, mobil apod.)? Konkretizujte, prosím, o jaký typ potíží šlo. Mělo to na vaši účast/aktivitu při výuce významný vliv (např. rozhodilo vás to do té míry, že už jste se raději pak ani nepřihlašovali)?
11. Odkud jste se na online výuku zpravidla připojovali? Bylo pro vás toto vaše prostředí pro výuku pohodlné a bezpečné či nikoliv? Považujete některé prvky vašeho prostředí za bariérové či jinak problematické? (Nevyhovující podmínky pro distanční studium - např. narušení soukromí, mnoho spolubydlících, hlučné prostředí, nestabilní internetové připojení, domácí zvíře apod.)
12. Co Vás při distanční výuce nejvíce stresovalo? Které aspekty online výuky jste vnímali jako nejproblematictější?
13. Byla pro Vás online výuka v některých ohledech výhodnější oproti klasické prezenční výuce? Pokud ano, ve kterých?
14. Ovlivnily fyzická nedostupnost/nedostatek některých studijních materiálů nějakým způsobem vaše studium? Dokázali jste plynule přejít k později zpřístupněným digitalizovaným/online zdrojům a databázím studijních materiálů?
15. Časová náročnost online studia - byla vyšší/nížší oproti běžné prezenční výuce? Bylo vám vyučujícími zadáváno více/méně úkolů oproti běžné prezenční výuce?

## **Příloha 5: Seznam otázek k rozhovoru s poradenskými pracovníky univerzit**

**Hlavní výzkumná otázka: Jaké byly studijní potřeby studentů se specifickými potřebami (SP) kategorie F v období pandemie koronaviru?**

### **Vedlejší výzkumné otázky (SVO1, SVO2)**

**SVO1: Jakým způsobem poskytovalo podporu studentům se SP kategorie F Vaše univerzitní poradenské pracoviště?**

- Fungovalo vaše poradenské středisko v období lockdownů?
- Pokud ano, jakým způsobem? Online? Skrze jaké konkrétní komunikační platformy (např. možnost e-mailových či telefonických konzultací, online streamovacích platforem typu MS Teams, Zoom, Skype...)?
- Byla pro vás některá z těchto platforem uživatelsky nepříjemná či technicky problematická (např. díky jejím častým výpadkům)? Setkávali jste se s technickými výpadky zařízení i na straně studentů?
- Odkud jste poskytovali své služby během lockdownů? (Např. z kanceláře své pracovny, z vlastního domova...?)
- Fungovali jste v určité fázi pandemie také hybridně? Myslím tím, že jste studentům poskytovali během určitého období možnost online i offline konzultací dle časových možností vašich pracovníků či preferencí studentů.
- Co se týče počtu studentských žádostí o konzultace, máte pocit, že jejich počet během pandemie vzrostl, poklesl nebo zůstal přibližně na stejné úrovni ve srovnání před pandemií?
- Pokud vzrostl, čím si takový nárůst objemu vysvětlujete zejména?
- Jaký typ poradenství jste těmto studentům poskytovali nejčastěji – psychologické, speciálně-pedagogické, studijní...?
- O jaký konkrétnější typ intervencí studenti stáli – např. o konkrétní modifikaci studia, evidenci mezi studenty se speciálními potřebami, nácvik studijních dovedností?
- S jakými obtížemi nebo jejich okruhy se na vás SVP studenti kategorie F obraceli nejčastěji?
- Které aspekty distanční pomoci studentům jste vnímali jako nejproblematičtější?
- Které aspekty distanční pomoci studentům jste naopak vnímali pozitivně? Byla pro vás tato distanční forma v některém ohledu výhodnější oproti klasickému offline setkávání se studenty?

- Setkali jste se s některými typy studentů, pro něž byla možnost online konzultací nějakým způsobem bariérová, nevýhodná či dokonce nepřekonatelná? Pokud ano, zkuste ještě více konkretizovat okolnosti a co tyto studenty podle vás spojuje (např. shodná diagnostická kategorie).
- Vybavíte si nějakou konkrétní konzultaci nebo příběh studenta, který vám zvlášť utkvěl v hlavě? Případně s nějakým hodně nezvyklým požadavkem ze strany studenta?

**SVO2: Jaké byly nejčastější studijní požadavky a požadované modifikace ze strany studentů se SP kategorie F?**

- Když se zamyslíte, které z následujících studijních modifikací a podpor požadovali studenti této kategorie nejčastěji?
  - „Ad hoc poradenství“ či intervence poradenských pracovníků vzhledem ke specifické situaci konkrétního studenta (např. studentka se zdravotními problémy hledala řešení, jakým způsobem a za jakých podmínek může ve studiu pokračovat)
  - Navýšení časové dotace na plnění zkoušek a zápočtů
  - Jiné konkrétní modifikace zkoušek (např. převod ústní podoby zkoušky do písemné formy)
  - Zařazení do evidence studentů se specifickými potřebami
  - Posun plnění nebo zajištění náhradních termínů zkoušení
  - Toleranci zvýšených absencí na výuce (např. nižší docházky na povinná cvičení aj.)
  - Úprava či digitalizace studijních materiálů
  - Zprostředkování komunikace s vyučujícími
  - Zajištění individuálního studijního plánu (ISP)
  - Zajištění přístupu do speciálních studoven
  - Zajištění studijního asistenta
  - Zapůjčení technických pomůcek
  - Zprostředkování krátkodobé (překlenovací) psychologické pomoci
  - Zprostředkování konzultace s psychiatrem

(Tento seznam vycházel mj. i z výpovědí respondentů-studentů.)

- Setkali jste se u těchto typů studentů se zvažováním přerušeni či úplného ukončení studia?
- Pokud ano, kolik z těchto studentů přerušeni či ukončení následně skutečně realizovalo?
- Pokud ano, jaké byly jejich nejčastěji uváděné důvody k realizaci těchto kroků?



## Struktura samotného rozhovoru

### 1. Úvod + tzv. „zahřívací otázky“

- Představení se.
- Poděkování za vyhrazení času k rozhovoru k mé **bakalářské práci a stručné představení jejích cílů** (jak vypadalo poradenství studentům se specifickými potřebami kategorie F v době covidu). Dotazy na **název, specifikaci a náplň poradenské pozice**.
- Časové upřesnění sledovaného období covidu a distanční výuky, která s sebou nesla určitá omezení a z nich vyplývající specifika, zejm. co se studia týkalo – *lockdowny*, období primárně online výuky (březen 2020-zima 2021) a období následující po tomto.

### 2. Doplnkové otázky – „kdyby zbylo více času“

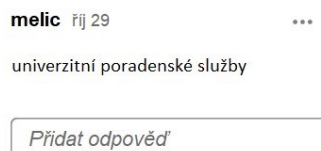
- Pečovala jste vy sama, nebo třeba společně s kolegy v rámci týmu vašeho střediska, o vlastní psychickou pohodu, abyste se dokázala/i s pandemií covidu vyrovnat a tolik na vás nedoléhala?
- Setkala jste se někdy u studentů s nedůvěrou či obavami, že citlivé údaje, které s vámi během konzultace sdílejí, budou nějakým způsobem zneužity? Pakliže ano, jakým způsobem jste toto podezření ošetřila?
- Zprostředkovávala jste některým studentům také nějakou návaznou péči či intervenci jiného zařízení?

### 3. Otázky na závěr:

- Je ještě něco, co vás k tomu samotnou napadá, co byste případně chtěla dodat, nebo něco doplnit?
- Pokud ne, tak já moc děkuji za váš čas, který jste mému rozhovoru věnovala.

## Příloha 6: Ukázka kódování rozhovorů s poradenskými pracovníky

- 18 BV: „Ano, to je vlastně to, co řešíme na té první konzultaci většinou: když zjistíme, co ten student  
19 potřebuje jinak v tom studiu, aby nějak lépe prospíval, tak... potom hledáme  
20 v možnostech té univerzity mu nabídnout... a jestli je to to, co by vlastně  
21 nějaký průnik, tam se v těch modifikacích spolu domluvíme. A student  
22 webový formulář, kde žádá o ty modifikace, které jsme si domluvili, před  
23 semestr. A samozřejmě je možný, že ty potřeby... nebo i ty nároky vlastně  
24 aktualizujeme to pro každý semestr, případně, když zjistí student, studium  
25 je ještě něco nečekaného jinak, co je ještě potřeba dopravit, tak je to možný taky... doufám.“
- 26 RK: „Teď možná rovnou přejdu k tomu covidu a online fungování, abychom to vlastně nějak  
27 strukturovaně probraly. Takže, fungovalo vaše poradenské středisko v období covidu? Hlavně mám na  
28 mysli takové to období během lockdownů a před a po něm, kdy jsme se vlastně... zdržovali hlavně doma  
29 a nechodilo se do školy...“
- 30 BV: „Ano, i v lockdownu... fungovali jsme tedy převážně online se studenty.“
- 31 RK: „Uhm... A jakým způsobem online? Jako na jakých platformách, nebo...?“
- 32 BV: „Využíváme Microsoft Teams, protože to je platforma, kterou využívá celá univerzita i... na  
33 komunikaci v rámci předmětů a podobně, takže... tam je možný mít normálně videohovor. S tím, že  
34 potom, když se ta situace trochu rozvolnila... já už si zase nepamatuju úplně ty roky a měsíce... tak  
35 docházeli studenti i jako osobně a... v respirátorech jsme konzultovali, protože osobní setkání bylo pro  
36 mnoho z nich hodně důležitý, protože se právě cejtli izolovaní a neměli ten sociální kontakt a... vlastně  
37 to na tom bylo to hodně podpůrný. Takže jen, co to šlo, tak jsme konzultovali v respirátorech.“
- 38 RK: „Hm... Fungovali jste taky hybridně, když byla ta možnost? Že třeba někdo chtěl online, někdo přišel  
39 osobně...?“
- 40 BV: „Uhm, určitě...“



## Příloha 7: Ukázka tvorby a záznamu kódů, kategorií a podkategorií

- **Kategorie: Výhody distanční podoby studia a online konzultací**
  - *Podkategorie: Možnost vzdálených konzultací se studenty*
    - Kód: Běžné konzultace z domácího prostředí (*homeoffice*) 2/2/2/16-17, 2/2/7/6
    - Kód: Konzultace se studenty na Erasmus pobytech 1/1/10/27-31, 2/2/2/17-24, 2/2/17/11
    - Kód: Konzultace se studenty pobývajícími či žijícími mimo lokality univerzit 1/1/10/18-23, 2/2/17/12-13
  - *Podkategorie: Všeobecná proměna studijních podmínek*
    - Kód: Prodloužené zkouškové období, možnost posunu plnění zkoušek 2/2/13/32-33, 2/2/18/36-38, 2/3/19/8-9, 2/2/19/12
    - Kód: Změna podoby SZZ 1/1/4/1-2, 1/1/4/8, 1/1/4/13, 2/2/6/31-33
  
- **Kategorie: Studenty preferovaná forma poradenských konzultací**
  - *Podkategorie: Distanční (online) forma*
    - Kód: Vliv obavy z nákazy 1/1/2/2-3, 2/2/4/18-19
    - Kód: Vliv pohodlnosti 1/1/10/12-16, 2/3/16/10-16
  - *Podkategorie: Hybridní forma*
    - Kód: Vliv rozdílných preferencí různých studentů 1/1/1/38, 1/1/2/2, 2/2/4/16-20
  - *Podkategorie: Prezenční forma*
    - Kód: Vliv touhy po sociálním kontaktu 1/1/1/35-36, 1/1/2/7, 2/3/4/14-15, 2/3/15/33-37

### Vysvětlivky k lokalizaci jednotlivých kódů v textu:

1. Číslo **rozhovoru** (1, 2)
2. Číslo **respondenta** (1, 2, 3)
3. Číslo **stránky** rozhovoru (1-24)
4. Číslo **řádku** stránky (1-40)

Ad Číslo **rozhovoru**: 1 – Poradkyně B, 2 – Poradkyně S a Poradkyně A

Ad. Číslo **respondenta**: 1 – Poradkyně B, 2 – Poradkyně S, 3 – Poradkyně A