

Předpoklady, očekávání, kompetence a motivace profesního uplatnění vysokoškolských studentů se specifickými vzdělávacími potřebami

Libor Novosád

AULA, 2015, Vol. 23, No. 2: 67-84

Assumptions, expectations, skills and motivation and employability of university students with special educational needs

Abstract: The article deals with the significant factors affecting the academic and professional success of students with special educational needs or with physical (not only) disability. It notes correlation between study conditions and student's disability in the context of his wishes, expectations, motivation, competence and awareness of the meaning of his aspirations. It highlights the link between study, work and applying solid quality of life. It also discusses the possibilities and limits of counselling support and facilitation of learning of students with disabilities. It is based mainly on situational analysis and process knowledge of twenty years of empirical research, which summarizes and interprets the context of the current situation in the Czech university environment.

Úvod

Tato stať se zaměřuje na hranice i souvztažnosti mezi poradenstvím i službami¹ pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami (dále SVP²) na vysokých školách a jejich studijními předpoklady, očekáváními, motivací a kompetencemi. Vycházíme přitom z toho, že právě tyto aspekty či faktory mohou zásadně ovlivňovat jak počátek studia, tak studijní úspěšnost a profesní

¹ Které poskytují střediska pro podporu těchto studentů na vysokých školách.

² Ačkoliv zdravotní postižení a SVP neznamenají totéž a explicitně spolu nemusejí souviset, stejně jako nemoc, postižení a handicap nebo postižení a speciální/specifické potřeby, budeme v této stati používat termín SVP. V daném kontextu totiž není klíčová diagnóza, zdravotní stav (tj. medicínské pojetí postižení), ale dopady postižení omezující schopnost fungovat a studovat „běžným“ způsobem, čímž jsou myšleny určité vlastnosti či kritéria standardních, tj. obvykle očekávaných, funkčních schopností a výkonnosti v oblasti edukační, lokomoční, orientační, percepční, komunikační, kognitivní aj.



ZPRÁVY Z VÝZKUMU

uplatnění těchto studentů. Faktograficky se budeme opírat o situační analýzu a především o poznatky z poradenské dokumentace a z rozhovorů se studenty. Jde tedy o zpracování poznatků z longitudinálního (dvacetiletého) empirického výzkumu³ a jejich shrnutí pro poradensko-facilitační praxi na vysokých školách (podle Novosád, 2014b).

Česká republika se, lze říci, že úspěšně, připojila k trendu vyrovnávání vzdělávacích příležitosti a naplňování evropského standardu ve zpřístupňování vysokoškolské edukace lidem se zdravotním postižením či znevýhodněním a specifickými vzdělávacími potřebami. V současnosti valná většina českých vysokých škol⁴ (nejen veřejných) dokázala v diverzitě kvality, zacílení a rozsahu poskytované podpory i služeb zareagovat na fakt, že zdravotní postižení může ve svých důsledcích vést k omezení sociální aktivity a tím i příležitostí ke vzdělávání a profesnímu uplatnění. (podle Novosád, 2014a)

Většina článků a statí věnovaných tematicce přístupného, inkluzivního vysokoškolského studia⁵ se zabývá aktuální situací, nástroji a způsoby podpory studentů se SVP jak na jednotlivých vysokých školách, tak v „globálním“ českém i zahraničním kontextu. Zde se na tento proces podíváme mj. z hlediska hranic a konsekvencí mezi možnostmi poradenské a „asistenční“ pomocí či facilitace a osobními předpoklady i kompetencemi studentů se SVP (Novosád, 2015).

Inkluzivní vysokoškolské prostředí nestačí

„V uplynulých více než dvaceti letech se podařilo v českém vysokoškolském prostředí vykonat mnoho pro konstituování poradenských služeb pro studenty⁶ i ke zlepšení

³ Zkoumaná skupina jsou studenti s tělesným postižením, u nichž bylo studium znesnadněno jejich omezením v oblasti pohybu, hrubé i jemné motoriky a lokomoční koordinace. U vrozených postižení se jednalo o důsledky dětské mozkové obrny nebo deformace nosného a pohybového aparátu, u postižení získaného šlo zejména o různé typy myopatií, sklerosu multiplex anebo o následky pracovních, sportovních či dopravních úrazů, u nichž došlo k poškození mozku nebo míchy, popř. k amputaci končetin/y. Celkově to byli v letech 1993 – 2013 63 klienti-studenti (32 žen a 31 mužů).

⁴ Byť se do zpřístupňování, resp. přístupnosti českých vysokých škol studentům s postižením a SVP občas ještě promítá postoj označovaný jako „disabilismus“, což znamená předjímání neschopnosti či automaticky zneschopňující či podceňující přístup a nepřijetí těchto studentů coby rovnocenných, svéprávných partnerů. Vysokoškolský student je však dospělým, rovnoprávným člověkem schopným řídit svůj život i vyjadřovat své názory, definovat své potřeby, podílet se na rozhodování a zároveň nést svůj díl odpovědnosti za realizovanou rozhodnutí (resp. měl by být, pokud není, spadá i tato oblast kompetencí do rámce jeho poradenské podpory).

⁵ Studium je myšlena řádná, registrovaná studijní aktivita na vysoké škole; studijním oborem/oborem je míněn akreditovaný vysokoškolský studijní program.

⁶ V textu je užíván pojem „student“, jenž významově i genderově zahrnuje potenciální (zájemce/zájemkyně), budoucí (uchazeče/uchazečky) a stávající (registrované, studující) studenty/studentky.



studijních příležitostí a podmínek pro osoby se zdravotním postižením. Různé formy poradenské pomoci a studijní podpory jsou dnes poskytovány valnou většinou českých vysokých škol, které je mají obvykle zakotveny ve svých vnitřních předpisech, metodikách či směrnících.“ (Novosád, 20014a). Přestávají se hledat důvody „proč to nejde“, a hledají se způsoby „jak na to“. Také došlo k ujasnění a ukotvení obsahu pojmu „inkluzivní vysokoškolské vzdělávací prostředí“ (Květoňová, Kocurová, Hájková, Zezulková, Krhutová, Novosád aj.), což přispělo k dalšímu formování i realizaci „proinkluzivních“ opatření, vyrovnávání příležitostí a konceptualizaci přístupnosti vysokých škol, (podle Novosád, 2014b).

Přesto z dosavadních zkušeností jednoznačně vyplývá, že zpřístupňování vysokoškolského studia lidem se zdravotním, resp. tělesným postižením závisí především na lidech a jejich postojích. Odstraňování „vnitřních“, tedy mezilidských či psychosociálních bariér a předpojatosti i předsudků se ukazuje být mnohem náročnějším procesem, než redukování nebo kompenzování „vnějších“ bariér architektonických, edukačních (mj. formy studia, způsobu edukace a examinace nebo formátu edukačních materiálů), organizačních, technických aj. (podle Novosád, 2014b). V této souvislosti např. Zezulková (2014) upozorňuje na *„významnou proměnnou, ovlivňující úspěšnost začleňování studentů se specifickými potřebami do vysokoškolského prostředí, a to postoj každého z nás, schopnost proces vytváření rovných příležitostí akceptovat a identifikovat se s ním“*.

Hlavní není na člověku jeho postižení či nepostižení, ale jeho osobnost, to, jaký je a jaký může být, co může dokázat, jaké má hodnoty a v čem spočívá jedinečnost jeho bytí, (upraveno, Novosád, 2013). Dochází tedy k odklonu pozornosti od diagnózy, resp. studentova postižení k jeho dopadům na studium i život s tím, že se prioritně věnujeme poznávání studentovy osobnosti a rozkrývání i podněcování jeho vůle, motivace, adaptability, nadání, aspirací a potenciálu. Bez uceleného poznání studenta, bez porozumění jeho očekáváním, předpokladům a potřebám nemohou být vnější (technická, organizační, edukační apod.) přizpůsobující opatření adresná a efektivní, (podle Novosád, 2014b).

Předpoklady a očekávání⁷

Na počátku studijní cesty nepochybně stojí mnoho vnějších/objektivních i vnitřních/subjektivních faktorů. Všimneme si dvou zásadních subjektivních, jimiž jsou studentovy předpoklady a očekávání.

⁷ Převzato z Novosád, 2014b.



ZPRÁVY Z VÝZKUMU

Předpoklady ke studiu jsou klíčovými. V počátcích snah o zpřístupňování vysoké školy nám o předpokladech ke studiu většinou vypovídaly jen průběh a výsledky středoškolského studia, poznatky z naší poradenské práce se studentem a popř. inteligenční testy z psychologické nebo pedagogicko-psychologické poradny, popř. vyjádření ze speciálně pedagogického centra.

Již v té době se začalo ukazovat, že uchazeči a studenti se SVP, kteří absolvovali běžnou střední školu (tj. vzdělávali se integrovaně, resp. inkluzivně), mívají lepší studijní předpoklady než ti, kteří absolvovali školu speciální. Ti, kteří prošli školní integrací (nyní inkluzivním vzděláváním) se lépe adaptují, zvládají problémy, aktivněji hledají řešení, jsou sebevědomější a snadněji navazují kontakty v novém prostředí.⁸ Deklarované studijní výsledky ze speciální střední školy obvykle nemají potřebnou vypovídací hodnotu, neboť nároky, tempo a rozsah učiva se podřizují spíše studentům průměrným až podprůměrným a s perspektivou dalšího studia se příliš nepočítá. O to více platí, že pokud nejsou potenciál, inteligence a nadání včas podchyceny a stimulovány, nerozvinou se a člověk je v životě nebude umět využívat.⁹

Dnes nám kromě studijních výsledků ze středních škol mohou o předpokladech k vysokoškolskému studiu hodně říci testy studijních předpokladů (Scio, CERMAT – NSZ), které ve specifické podobě na mnoha



⁸ Z vlastní zkušenosti však mohou potvrdit, že i ti, kteří se inkluzivně vzdělávají, mohou být ve školním a akademickém kolektivu izolováni a nepříliš oblíbeni. Jde o děti „přepečovávaných“ rodičů – ti studenta denně do školy přivezou, zařídí mu potřebný servis, doprovázejí ho i na mimoškolní akce (poznávací výlety, exkurze, kulturní akce atd.), kde učitele a spolužáky neustále instruují, jak se mají ke studentovi s postižením chovat i jak mu mají pomáhat. Koná-li se nějaká neformální třídní/ročníková akce, student se jí buď nezúčastní, nebo je pod stálým „dohledem“ rodičů. Se spolužáky se vlastně vídá jen ve škole, nebo v přítomnosti rodičů, a nemá možnost s nimi vytvořit přirozené vrstevnické vztahy, ani ovlivnit způsob a míru poskytovaného „servisu“. Má minimální autonomii v sebezohodování. Jeho studium je rodiči i jím samotným orientováno na výkon (s tím, že čím méně nadání, tím více úsilí, a to, že neumí s poznatky pracovat, má je „nabíflované“, rodiče nechtějí vidět; prioritou je memorování učiva a zvládnutí testu, seminární práce nebo zkoušky), nemá žádné volnočasové zájmy, kamarády, studiu věnuje vše. Pokud je hodnocen učitelem jinak, než se očekává, je to řešeno opět rodiči. Ti v podstatě trvale a někdy i preventivně odstraňují možné překážky a redukuje studentovu šanci přijít do kontaktu s reálným životem a lidskou diverzitou. Takoví studenti se mylně domnívají, že každý problém „se vyřeší“, a že povinností každého je jim vyhovět a být vstřícný. Životní realita je následně velmi zaskočí a v životě i zaměstnání je čeká dlouhá cesta k emancipaci a nalezení vlastní identity, hodnoty, autonomie a opravdové spokojenosti.

⁹ Těto skutečnosti někde napomáhá přežívající praxe ve speciálně pedagogických centrech (SPC), jež sice mají inkluzivní vzdělávání podporovat, avšak v řadě případů pracují při speciálních školách (s nimiž jsou řízovatelsky a finančně provázána), které jsou financovány podle počtu žáků. Tudíž se zde může projevat „ekonomicky“ motivovaná tendence doporučovat vzdělávání speciální a kompenzovat tak případný odliv žáků a studentů. Patrný je i vliv jakési přežívající představy, že „tomu postiženému bude lépe mezi svými“. Osobně jsem pracoval s mnoha lidmi, jimž bylo doporučeno speciální vzdělávání, ačkoliv nakonec, „odborníkům navzdory“ dosáhli středoškolského vzdělání na běžné (mainstream) škole a pokračovali úspěšným studiem na vysoké škole.



vysokých školách nahradily jejich vlastní přijímací testy nebo písemnou část přijímacího řízení. Výhodou jsou tzv. testy nanečisto, možnost testy opakovat (započítává se nejlepší výsledek) a také nabídka přípravných kurzů k těmto testům. Tyto „výhody“ jsou sice zpoplatněny, ale současně zlepšují studentovy šance v testech uspět. Zájemci o studium si také mohou vyzkoušet, co se od nich v testu očekává, a tak se mohou v přípravě zaměřit na svá „slabá místa“. Studenti s postižením mají možnost přípravu i samotné testy absolvovat bez znevýhodnění, tedy v přizpůsobení (formát, čas, rozložení zátěže atd.), které jim vyhovuje z hlediska jejich postižení. Ty školy, které nadále používají vlastní zkušební testy, obvykle zveřejňují na svém webu jejich starší verze, což může studentům leccos napovědět o náročnosti a obsahovém zaměření budoucího testu.

Hodně nám může naznačit i první kontakt se studentem v SVP, první konzultace zaměřená na volbu oboru studia i zjištění podmínek ke studiu na škole. Kvalitnější předpoklady má nepochybně ten student, jenž prokazuje zájem o to, co by chtěl studovat, má o tom konkrétní představu, věnuje se tomu již delší dobu (např. od střední školy) a sám aktivně zjišťuje další podrobnosti i okolnosti studia. Poradenský pracovník na vysoké škole by neměl ve vztahu k funkčním dopadům studentova postižení přímo hodnotit (resp. schvalovat/neschvalovat, doporučovat/nedoporučovat) jeho volbu oboru studia. Student by však měl být co neinformovanější jak o obsahu studia, skladbě a náročnosti předmětů, tak o požadavcích, souvisejících s jeho předpokládaným pracovním uplatněním v oboru.¹⁰ O tom je třeba společně hovořit, všimnout si možných obtíží, svízelných situací či bariér a posuzovat, zda je možné je vlastními silami a s případným individuálním uzpůsobením nebo asistencí zvládnout. Pokud to je nutné, měl by vysokoškolský poradce citlivě studentovi pomoci s korekcí či sladěním jeho představ a přání s realitou, s tím, co je zvládnutelné, dosažitelné, a co je/může být rizikové. Z praxe víme, že studenti se získaným postižením mívají nadhodnocený, méně realistický náhled na své možnosti a perspektivy. To je mj. způsobeno tím, že se u některých projevuje nepřijetí změn, omezené funkční výkonnosti a její považování za přechodný stav (očekávají jeho „normalizaci“). Naopak studenti s postižením vrozeným či časně získaným bývají realističtí v hodnocení svých možností i toho, co chtějí dosáhnout a čemu se chtějí studijně i profesně věnovat. Výborné je, pokud student-zájemce může získat cenné, i neformální informace a zkušenosti od studenta, který má obdobné postižení a zájemcem zvažovaný či preferovaný obor studuje nebo je již jeho absolventem a uplatnil se v praxi.

¹⁰ Byť se může za určitých okolností uplatnit i mimo studovaný obor.

ZPRÁVY Z VÝZKUMU

Pro volbu studijní orientace je také podstatné nadání, které není absolutní hodnota. Každý má nadání, vlohy pro něco, pro nějakou oblast aktivit. Ani inteligence nebývá rozvinuta rovnoměrně – např. nadprůměrné schopnosti v matematickém myšlení, nemusejí znamenat kvalitní jazykové schopnosti apod. O studentově nadání mohou vypovídat jak výsledky jeho činnosti (studijní i zájmové), tak různé testy profesní orientace. Ukazuje se, že studenti s vrozeným nebo časně získaným postižením mívají o své studijní i profesní budoucnosti jasnější, konkrétnější představy, pro jejichž uskutečnění něco průběžně dělají, jsou cílevědomější, na což má pozitivní vliv mj. rodina, příklad z blízkého okolí a/nebo dobrý, všímavý a motivující učitel.

„Empirická sonda“¹¹

Všimněme si nyní, co na vysoké škole studenti **očekávají** (očekávání u sledované skupiny jsou vyjádřena v %):

- › vstřícný, ale objektivní přístup (63 %),
- › nové poznatky, podněty pro již pěstované zájmy (42 %),
- › připravenost školy na jejich „specifické potřeby“ (34 %),
- › problémy se studiem i lidmi na vysoké škole (15 %),
- › výhody, soucit, zvýhodnění, nižší nároky (19 %),
- › neočekávají nic – chtějí se „poprat“, zkusit to (17 %),
- › změnu prostředí a kontakt s novými lidmi (23 %),
- › zlepšení svých předpokladů pro „dobrý“ a autonomní život (40 %).

Tato studenty definovaná očekávání se přirozeně zčásti prolínají, proto jejich procentuální zastoupení nemůže odpovídat součtu 100 %.

Z hlediska **volby studijního oboru** studenti:

- › mají „jasno“, vědí, co a proč chtějí studovat (33 %), tuto volbu mají podloženu mj.:
 - vzory z rodiny a okolí,
 - přáním rodičů, s nímž se ztotožnili,
 - vlastní vizí v souladu se svými zájmy a směřováním,
 - doporučením z poradny, od učitele apod.,
 - referencemi od někoho, kdo na zvolené škole studuje/studoval,
 - předpokládanou „snadností“ studia (např. díky domněnce, že humanitní obory jsou snadnější než jiné),
 - vlastním zhodnocením svých možností ve vztahu k nárokům studia.

¹¹ Převzato z Novosád, 2014b.

- › mají rámcovou představu o povaze/zaměření zvažovaného oboru (např. humanitní, přírodovědný, technický, ekonomický), ale konkrétní obor vybraný nemají, nejsou si jistí (29 %),
- › hlásí se tam, kde je přijmou (20 %), obvykle na školy či obory, o které není „převisový“ zájem. Přitom mohou narazit na rozpor mezi svým nadáním i směřováním a obsahem studia (např. není-li student alespoň průměrně nadaný v exaktních vědách, může se na technické vysoké škole trápit, popř. školu nedokončit),
- › studovat by „asi“ chtěli, ale nevědí, co a proč. Prioritní je pro ně to, že se chtějí dostat „jinam a mezi lidi“ (např. proto, že žili v internátní škole speciální nebo v zapouzdřené pečující rodině), popř. ještě nechtějí pracovat nebo se o práci pokoušet (18 %), eventuálně se toho obávají.

Zde byla možná pouze jedna odpověď (proto je procentní součet 100) a u posledních dvou odpovědí je zřejmé, že studentovi chybí pevný bod v jeho usilování, tedy **smysl studia**, to, proč chce studovat. Současně je důležité rozlišit jeho reakci na vnější očekávání (rodiče, konformita apod.) – „měl bych studovat, protože...“ a osobní postoj (sebeidentifikaci) – „chci studovat, protože...“.

Ohledně **zjištění i zajištění podmínek a „servisu“** pro studenty s tělesným postižením se ukázalo, že:

- › 39 % studentů-zájemců (popř. s rodiči) si předem zjistí, jakou formu a míru podpory která škola zajišťuje, a pokud si nějakou vysokou školu vyberou, tak požádají o zohlednění svého omezení/znevýhodnění,
- › 33 % to řeší při podání přihlášky ke studiu, popř. před přijímacím řízením, a na zvolené vysoké škole požádá o zohlednění a pomoc,
- › 28 % podporu/servis hledá během studia (pokud se jim podaří zvládnout běžné přijímací zkoušky nebo se tyto zkoušky nekonaly), tedy až když dojde k potížím či problému ve studiu.

I u tohoto hlediska byla možná pouze jedna odpověď, takže je procentní součet 100.

Motivace¹²

Společně se studijními předpoklady a studentovými očekáváním patří motivace ke klíčovým vnitřním faktorům studijní úspěšnosti na vysoké škole. *„Strukturu osobnosti člověka tvoří vedle schopností, temperamentu a charakterových vlastností také motivační dispozice, které určují směr a intenzitu chování jedince.*

¹² Převzato z Novosád, 2014b.

ZPRÁVY Z VÝZKUMU

Motivaci z hlediska obecné psychologie lze definovat jako „soubor všech skutečností, které podporují nebo tlumí jedince v tom, aby něco konal či nekonal“. (Nakonečný, 1995: 24) V té souvislosti je třeba rozlišovat pojmy „motivace“ a „motiv“. Zatímco „motivace“ vyjadřuje „cílesměrný“ proces, „motiv“ je hypotetická, resp. předpokládatelná dispozice k tomuto procesu.

Podle Z. Palána (upraveno, 2002) se studijní motivace umocňuje:

- › jednoznačností smyslu a cíle vzdělávacího procesu/studia,
- › návazností na stávající stav vědomostí, znalostí a dovedností,
- › sledováním a transparentním hodnocením studijního výkonu,
- › uspokojováním potřeby společenského i vnitřního prožívání úspěchu a nabýváním na prestiži,
- › partnerským přístupem – u vysokoškolských studentů je velmi důležité, považuje-li je učitel za partnery.

Lze tedy říci, že významná je při studiu především pozitivní motivace, tedy zvědavost, předsevzetí, radost z úspěchu, vůle něco dokázat a vědomí smyslu.

Z. Palán (2002) uvádí, že v zásadě platí poměr: **síla motivu = potřeba úspěchu/strach z neúspěchu** a M. Beneš (in Palán, 2002) strukturuje motivy ke studiu následovně (upraveno, doplněno):

- › sociální kontakt – studující se snaží navázat nebo rozvinout kontakty, hledají akceptaci druhých, chtějí zlepšit svoji sociální pozici, mají potřebu skupinových aktivit a přátelství spřízněných lidí,
- › sociální podněty – studující se snaží o získání zkušeností a prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi,
- › profesní důvody – zajištění rozvoje nadání, zájmů a odborného směřování studujících k získání dobré pozice v jejich budoucím zaměstnání,
- › zlepšení schopnosti studujících v oblasti orientace a účasti ve veřejném životě a komunálních záležitostech.

Lze konstatovat, že výše uvedené motivační faktory a motivy se týkají obecně, byť v individuálních modifikacích, vysokoškolských studentů bez rozdílů. **Co je avšak u studentů se SVP z hlediska motivace specifické?**

Z průběžného výzkumného šetření vyplynulo, že z hlediska motivace přistupují lidé s postižením ze zkoumané skupiny k vysokoškolskému studiu jako k:

- › příležitosti prohloubit si vzdělání a zúročit svou dosavadní vzdělávací „cestu“, navázat na ni,
- › získání šance na co nejúplnější společenské začlenění a solidní pracovní uplatnění, tím přispět ke své autonomii a seberealizaci (s tím souvisí i bod níže),
- › nástroji získání identity rovnoprávného občana a důstojného sebeuplatnění ve společnosti, žít vlastní život bez paternalistických zásahů,

- › formě vyrovnání se svojí stávající nebo změněnou situací či problémem a dokázat sobě i jiným „co umím a dokážu“, narušit zkreslenou představu ostatních o svých možnostech a omezených šancích na prosazení v životě (podceňování, disabilismus jako impuls, výzva),
- › možnosti requalifikovat se na profesi, kterou mohou vykonávat a která je obohacuje (týká se lidí s postižením získaným v dospělosti nebo s nevhodně zvoleným zaměřením dosavadního vzdělání),
- › konfrontaci své situace s problémy jiných a získání objektivnějšího pohledu na svět či životní realitu,
- › příležitosti k poznatkovému sebeobohacení, pěstování zájmů a navázání nových sociálních vztahů i kontaktů s jinými lidmi,
- › otevření „nových obzorů“ – příležitostí, výzev a hranic v životě.

Kompetence¹³

S motivací ke studiu, adaptabilitou na podmínky i nároky studia a jeho úspěšností nepochybně souvisejí také studentovy kompetence, které mají pojmově, nejen v češtině, dva různé, avšak často směřované významy. Ten první se týká „udělené“ či pověřené pravomoci nebo působnosti, vztahuje se tedy k určité pracovní či občanské pozici a vyplývají z něho určitá rozhodovací „práva“ a odpovědnost za nějakou oblast či úkol. Druhý význam obsahuje obecně i specificky pojatou způsobilost, „vybavenost“ jedince k výkonu určité aktivity (práce¹⁴, studium, „dospělý“ život apod.).

Za základní vstupní kompetence, očekávané (a nezbytné) u každého vysokoškolského studenta můžeme považovat klasickou triádu „co, proč a jak“, což znamená, že:

- › ví **co**, resp. jaký obor (studijní program) chce studovat,
- › uvědomuje si, **proč** si tento obor zvolil (a co to pro něho znamená),
- › ví, **jak** toho chce dosáhnout (a co pro to musí udělat).

Na to navazují následné oblasti praktických způsobilostí vysokoškolského studenta, k nimž mj. patří:

- › aktivní účast na přednáškách a cvičeních,
- › záznamy z přednášek a cvičení i písemná examinační práce,
- › komunikace a percepce – příjem a sdělování mluveného a psaného slova, porozumění učivu i tvorba psaného textu,

¹³ Upraveno podle Novosád, 2015.

¹⁴ ...v souladu s předpoklady a požadavky kladenými na tuto činnost, schopnost chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce, schopnost a ochota plnit úkoly apod. (Freibergová, 2014 – viz násl. odkaz)

ZPRÁVY Z VÝZKUMU

- › schopnost plnit běžný studijní plán,
 - › jednání se studijním oddělením, děkanátem apod., schopnost sebezprezentace a sebeadvokace,
 - › adaptace na život v akademické komunitě i na tamní atmosféru a mezilidské vztahy, odolnost vůči souvisejícím stresorům,
 - › využívání informačních a komunikačních technologií a knihovnicko-informačních služeb,
 - › účast na laboratorních a jiných cvičeních, dalších aktivitách (praxe, exkurze),
 - › účast na mobilitách studentů (mezinárodní, národní),
- a u studentů s postižením sem patří i mj.:
- › doprava do školy, popř. získání vhodného bydlení v blízkosti školy,
 - › pohyb a orientace v budovách a po areálu univerzity, přesuny mezi budovami, překonávání architektonických bariér,
 - › zvládání základních životních úkonů a co nejsamostatnějšího života – sebezpečí, životospráva, manipulace s pomůckami, učebnicemi apod.

Omezení či snížení „výkonnosti“ v oblasti pohybu, orientace, percepce a komunikace se samozřejmě promítá i do zahájení, průběhu a završení vysokoškolského studia. Proto lze ve vztahu ke studentům s postižením a SVP na základě nenaplnění či problémů v každé z těchto výše uvedených kompetenčních oblastí následně definovat specifické potřeby každého studenta, které reflektují jeho možnosti i omezení způsobená druhem a mírou jeho postižení, resp. funkčních deficitů.

Vkontextu této stati budeme chápat pojem kompetence jako kompetentnost, tedy škálu způsobilostí jedince, tj. studenta se SVP, k určité činnosti – tedy ke studiu, akademickým aktivitám a fungování ve vysokoškolském prostředí. Takové kompetence zahrnují požadované znalosti, dovednosti, schopnosti, vlastnosti, postoje, které souvisejí s připraveností zvládat studijní aj. úkoly, schopnost učit se, spolupracovat, prezentovat své znalosti apod., schopnost efektivní seberegulace (upraveno, Freibergová 2014) i schopnost uspokojovat osobní potřeby a zvládat běžné denní aktivity. Úroveň i rozsah těchto „studijních“ a „existenčních“ kompetencí bychom měli v rámci naší poradensko-facilitační praxe umět detekovat a reagovat na ně ve spolupráci se studentem odpovídajícími opatřeními. Jde o to vyvarovat se obou extrémů – tj. předpokládat, že student nemá potřebné kompetence, nebo očekávat, že je plně kompetentní. A rozpoznat nakolik je student kompetentní,¹⁵ tzn. čím a jak je student „vybaven“, aby činnosti spojené se studiem zvládal, tedy dokázal plnit aktuální zadání a dosahovat výsledků na požadované úrovni

¹⁵ Kompetence též jako předpoklad, připravenost, výbava člověka k nějaké činnosti, úkolu či naplnění určité role.

(byť popř. alternativní formou). Za kompetentního lze považovat studenta, který podle Woodruffe (upraveno, Kubeš, Spillerová, Kunický, 2004: 26-27) splňuje následující tři požadavky:

- › je vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které ke studijním aktivitám nezbytně potřebuje,
- › je motivovaný svůj vnitřní potenciál při studiu využívat a je ochoten tímto směrem vynaložit potřebnou energii/úsilí,
- › má podmínky svůj vnitřní potenciál využívat a dále rozvíjet.

Což v naší praxi znamená mj., že student se SVP:

- a) svoji intelektovou úroveň, vědomostním „kapitálem“ a studijními předpoklady naplňuje kritéria (požadavky) nezbytná pro vysokoškolské studium ve zvoleném programu či oborovém zaměření;
- b) přijme a zvládne změnu stylu studijní práce (výrazný rozdíl mezi charakterem a nároky studia na střední a vysoké škole) i nabytou „svobodu“ v řízení svého života a studia, spojenou však s převzetím odpovědnosti za sebe sama;
- c) ví, jaký obor/program a proč chce studovat, popř. studuje (tj. zná jeho nároky, zaměření, uplatnitelnost a specifika);
- d) svůj vědomostní „kapitál“ a nadání i studijní předpoklady umí využívat a rozvíjet, efektivně pracuje s informacemi a poznatky, jež dokáže vyhledávat i zpracovávat;
- e) je schopen vysvětlit podstatu svého postižení a potřeby, specifika i omezení z něho vyplývající, tzn., dokáže identifikovat funkční obtíže, které negativně ovlivňují jeho schopnosti studovat a fungovat v akademickém prostředí;
- f) orientuje se ve vysokoškolském prostředí, umí vyhledat pomoc při řešení svých (ad „e“) obtíží a na jejich řešení jejich eliminace aktivně spolupracuje;
- g) dokáže (v návaznosti na bod „e“) posoudit a vymezit rámec svých možností i omezení a definovat obsah, formu (způsob provedení) i rozsah podpory a služeb, jež potřebuje a které mohou jeho omezení redukovat či kompenzovat;
- h) efektivně komunikuje s asistenty aj. pomáhajícími tak, aby jemu poskytovaná pomoc či dopomoc (lokomoční, komunikační, orientační, percepční aj.) odpovídala jeho potřebám a byla bezpečná;
- i) je schopen plánovat, rozvrhovat si jak čas na studium a samostudium, tak čas na další „akademické“ aktivity i osobní a sociální potřeby;
- j) adaptuje se ve vysokoškolském prostředí a umí předcházet případným nedorozuměním nebo podjatostem či předsudkům ze strany spolužáků

ZPRÁVY Z VÝZKUMU

i akademických a neakademických pracovníků, přiměřeně svým možnostem se zapojuje do studentského života;

- k) zvládne (i alternativní formou) prezentovat výsledky svého studijního úsilí, tzn. prokázat zvládnutí požadovaného učiva a získání žádoucích vědomostí, znalostí a dovedností.

Výše uvedené „kompetentnostní“ předpoklady se samozřejmě doplňují a prolínají. Potřebná míra i kvalita zde uvedené studijní kompetentnosti může být u studentů se SVP snížena, narušena či nerovnoměrně vyvinuta, proto její zjištění, zlepšení a kultivace jsou dalším z mnoha klíčových úkolů vysokoškolských poradců směrem k posilování studijní úspěšnosti i „well being“ studentů.

Co poradenská a asistenční podpora může a nemůže, kde jsou její hranice?¹⁶

Zásadní je pro nás posouzení – dle výše uvedených bodů a) – k), které kompetence a okolnosti lze pozitivně ovlivnit, facilitovat, a které již nikoliv.

- 1) Poradenská podpora zahrnuje zejména informační a konzultační servis, advokaci studentových potřeb, navrhování, plánování a zprostředkování asistenční, „technologické“ či edukační podpory a doprovázení studenta obtížnými situacemi. Do tohoto rámce tedy patří péče o kompetence uvedené v bodech b), c), d), e), f), i), j), k).

Naplnění kompetenčního okruhu „a“ víceméně závisí na tom, s jakou výbavou student přichází, a na kvalitě spolupráce vysokoškolského poradce s odborníky, kteří se studentem dříve pracovali na střední škole (psycholog, speciální pedagog).

- 2) Asistenčně-facilitační služby pak zahrnují asistenci (lokomoce, orientace, komunikace), asistivní technologie a alternativní formáty i přizpůsobení fyzických okolností studia možnostem studenta. Sem bychom tedy přiřadili činnosti související s kompetencemi v bodech e), g), h), k).

Současně je zřejmé, že se zmíněné „kompetenční“ okruhy (oblasti kompetencí) a náplň i rozsah poradenské a asistenční podpory prolínají v závislosti na schopnostech i možnostech studenta se SVP a míře jeho funkčních omezení. Mimo jiné to znamená, že otázku, kde jsou hranice mezi podporou studentů se SVP a jejich kompetencemi nelze explicitně, jednoznačně odpovědět, neboť jsou tyto hranice determinovány jak kompetencemi a situací studenta, tak postoji učitelů a odbornými kompetencemi i lidskými

¹⁶ Upraveno podle Novosád, 2015.

kvalitami pomáhajících pracovníků (poradců, asistentů a odborníků na asistivní, postižení kompenzující, informační a edukační technologie).

V praxi se potvrzuje, že jsou přirozeně individuální rozdíly v sebehodnocení a volných i adaptačních charakteristikách a kompetencích u studentů s různou životní historií a zkušenostmi.¹⁷ Nicméně platí, že se v motivaci lidí s postižením k vysokoškolskému studiu manifestují kombinace zde uvedených i dalších motivů a postojů (např. snaha nepromarnit dosavadní vzdělávací i zdravotně-sociální podporu a nezklamat očekávání blízkých). Rozhodující je pak úsilí o samostatný život a sebeuplatnění, (podle Novosád, 2014b).

Na závěr této části si opět připomeňme slova Roberta Murphyho (2001): *„Cílevědomost, bez které se neobejde snaha o autonomii, činí z těchto profesně (tj. i studijně) úspěšných lidí lidi neobyčejné. Vstoupili do hlavního proudu sociálního života a podařilo se jim to díky obrovskému odbodlání a neutuchajícímu úsilí. Ale ať je společnost přijme sebelépe, jejich zápas je od zdravých spoluobčanů (správněji „spoluobčanů bez postižení“) odděluje. Mají odlišnou historii a zvláštní životní program; zůstávají jedněmi z jiných. Jejich jinakost je však pozitivní, využívající a kreativní, neboť jejich sebeprosazení je opravdovou oslavou života.“*

¹⁷ To lze doložit i následujícími skutečnostmi:

- Zvládnutí přechodu na novou, od středoškolské zcela odlišnou, formu studia = tento problém se může zvýšeně týkat právě zdravotně postižených studentů, protože musejí zvládat dopady svého postižení, čelit novým problémům souvisejícím se změnou prostředí, případně dohánět určitý vědomostní deficit a ještě se učit jinému stylu studijní práce i komunikace s akademickou veřejností. Navíc vysokoškolské studium poskytuje jistotu, dříve víceméně nepoznanou volnost, jejíž nezvládnutí vede k nakupení studijních povinností a třeba i k ukončení studia.
- Interakce se studentským kolektivem = to, zda bude student se SVP akceptován a přijat studentskou komunitou, závisí jak na jeho osobnosti, komunikativnosti a aktivitě, tak na klimatu v akademickém prostředí i charakteru, nepředpojatosti a iniciativě kolegů studenta s postižením.
- Jak již bylo v textu zmíněno, ukazuje se, že studenti s vrozeným či velmi časně získaným postižením přistupují ke studiu realističtěji a aktivněji, než studenti s postižením získaným později (degenerativní onemocnění, úrazy ap.). Je to mj. dámo tím, že studenti s vrozeným postižením měli čas, aby své funkční omezení přijali, adaptovali se na svoji situaci, znají své limity a mají adekvátní aspirace. Naopak studenti po úrazech a s pozdějšími těžkými onemocněními nejsou plně adaptováni na svou změněnou životní situaci, nesmířili se s určitou ztrátou funkčních schopností (nebo ji považují za dočasný stav), mívají zkreslené sebehodnocení (své možnosti nazírají optikou svého původního, nezhoršeného zdravotního stavu) a tudíž i neodpovídající aspirace. Nejmarkantnější je tento jev u studentů, kteří byli po úraze v kómatu a došlo u nich k závažnému poškození kognitivních aj. neuropsychických funkcí;
- Studenti přicházející ze „speciálních“ středních škol nebývají tak dobře připraveni k vysokoškolskému studiu, jako ti, kteří se vzdělávali inkluzivně, tzn., absolvovali běžnou střední školu, což má kořeny v tom, že náročnost a tempo studia na „speciálních“ středních školách bývá uzpůsobeno možnostem spíše průměrných až slabších žáků-studentů, kdežto běžné střední školy (především gymnázia a lycea) se v podstatě prioritně zaměřují na přípravu žáků-studentů k dalšímu studiu na VOŠ a vysokých školách.

Vztah mezi studiem a smyslem i kvalitou života¹⁸

Vazba mezi studiem, resp. vzděláváním se a zdravím je velmi těsná. Pokud má člověk s postižením potřebné předpoklady, vůli, motivaci i adekvátní příležitosti a podmínky, představuje pro něho studium cestu k seberealizaci a následně i zřetelnou perspektivu sebeuplatnění, získání dobrého zaměstnání a tomu adekvátního společenského postavení, včetně občanské participace. Znamená to, že zajištění rovných podmínek i motivující víra ve smysl vlastního usilování a průběžné dosahování vytčených cílů má velmi kladný vliv nejen na duševní, ale i psycho-fyzické zdraví a odolnost člověka. Jsou-li uspokojovány jeho psychické potřeby, má-li důvod být přiměřeně spokojen a je-li sociálně akceptován, má více sil, „rezerv“ i elánu k překonávání překážek, včetně důsledků postižení, a k aktivnímu žití i posilování individuální kondice. Vzdělávání a pracovní uplatnění může pozitivně ovlivnit i kvalitu života jedince – studenta se SVP. Např. Bártlová (volně, 2005) definuje kvalitu života takto: „Kvalita života (dle WHO) je to, jak jedinec vnímá své postavení ve světě v kontextu kultury a hodnotových systémů, v nichž žije, a ve vztahu ke svým cílům, očekáváním, životnímu stylu a zájmům.“ Kvalita života mj. zahrnuje:

- ▶ subjektivní pocit pohody, spokojenosti, souladu, cítění se dobře (*well being*),
- ▶ objektivní schopnost fungovat v každodenním životě, pečovat o sebe a zastávat věku, potenciálu, schopnostem, vzdělání atd. adekvátní sociální role,
- ▶ dostupnost vnějších zdrojů materiální povahy a sociální i psychosociální podpory.

Můžeme tedy říci, že kvalita života je nepochybně subjektivní, avšak objektivně ovlivnitelný parametr, jenž zahrnuje dobré životní podmínky, neomezení žádoucích aktivit a pocit štěstí. S tím úzce souvisí smysl života, jenž spokojenost i pocit štěstí podmiňuje. Proto se i otázky „po smyslu“ usilování a života dostávají do rámce naší práce s klientem-studentem se SVP. Zejména v situaci, kdy u studenta smysl studia (popř. i života) absentuje a/nebo je student ve stavu noogenní neurózy nebo „motivačního vakua“ (resp. existenciální frustrace) zejm. v případě získaného, např. pórůzového postižení či zjištění chronické nemoci, vedoucí k postižení. Jestliže student smysl svého usilování nemá, nezná, ztratil ho nebo ho nevidí, můžeme mu pomoci, avšak smysl studia a života nelze člověku dát, poradit, doporučit, ale lze ho na cestě k jeho nalezení doprovázet a podporovat. Přitom se nejedná jen o smysl životního usilování, ale také o smysl životní situace a toho, co člověka potkalo.¹⁹

¹⁸ Převzato a upraveno z Novosád, 2014b.

¹⁹ S tím souvisí přemýšlení o otázkách typu: „Co mi to sděluje?“, „K čemu mne to vyzývá?“, „Co mi to přineslo?“ apod.

Teprve po formulování a/nebo nalezení či znovunalezení smyslu studentova usilování a zjištění i podpory jeho motivace s ním můžeme pracovat v posloupnosti:

- › analýza studentových životních okolností a studijních předpokladů,
- › identifikace, definování jeho možného znevýhodnění vyplývajícího z postižení (tj. funkční omezení, problém, překážka, svízelná situace),
- › posouzení a zohlednění zřejmých i širších, tj. méně zřejmých, avšak situaci ovlivňujících souvislostí,
- › zvážení možností studenta i školy a návrh realizovatelného řešení – např. modifikace podmínek ke studiu aj. opatření,
- › mediace „shody“ mezi všemi, jichž se problém týká, a kteří mohou podpořit jeho řešení, následná realizace konkrétních opatření či přizpůsobení,
- › „supervize“/evaluace opatření, společné posouzení, co a proč se povedlo i nepovedlo, co mohlo být řešeno jinak atd., východisko pro další práci se studentem, bude-li to třeba.

Podle okolností může samozřejmě následovat další dlouhodobá podpora studenta se SVP vč. řešení jiných, primárně nezřejmých obtíží či problémů.

Shrnutí

Smyslem podpory vysokoškolského vzdělávání lidí nejen s tělesným postižením je, aby dosáhli rovnoprávného společenského a solidního pracovního postavení či uplatnění. Naše šetření potvrdilo, že se studijní motivace vybraných studentů se SVP zaměřuje na:

- › udržení kroku s aktuálními trendy a posílení jejich konkurenceschopnosti na trhu práce i ve společnosti,
- › dosažení jejich zájmových, resp. profesních cílů,
- › otevření obzorů, příležitostí a dalších možností,
- › získání „dobrého pocitu“, uspokojení z osobního rozvoje,
- › zužitkování vlastního potenciálu a dosavadního snažení,
- › změnu prostředí a lidí, zajímavým způsobem využít svůj volný čas a poznat něco nového,
- › příležitost sobě i druhým prezentovat „co umím a dokážu“, prokázat svou vůli, nadání, vědomosti a dovednosti, „otestovat“ sebe sama.²⁰

²⁰ V tomto bodě se nepotvrdil laický, avšak tradovaný předpoklad, že studium je pro osoby s tělesným postižením mj. formou „soutěže“ s lidmi bez postižení. Studenti s tělesným postižením nepotřebují soutěžit, „jenom“ chtějí zužitkovat svůj potenciál, žít kvalitní život a získat důstojné místo ve společnosti stejně jako kdokoli jiný.



ZPRÁVY Z VÝZKUMU

Podstatným motivem osob se SVP ve vztahu k vysokoškolskému studiu může být to, čeho si člověk nejvíce váží a zároveň to postrádá. Vysoce motivující přitom bývá návaznost na individuální profesní zájmy a zajištění použitelnosti nově získaných znalostí a dovedností, což je mj. podmíněno konsensem mezi studentem, oborem jeho studia a školou. Jde tedy o určitou harmonizaci studentových přání, očekávání, představ a možností s nároky, obsahem a specifiky studia, resp. zvoleného studijního oboru, i možnostmi a „nastavením“ školy.²¹

V této stati jsme upozornili na to, že kompetence a motivace ke studiu jsou u studentů se SVP (nejen u nich) klíčové ve vztahu k úspěšnosti a smysluplnosti jejich studia. Zde zmíněné kompetence se týkají jak zvládnání všech nejistot, obtíží, podmínek a nároků spojených s volbou oboru a zahájením studia, adaptací na studium, studiem samotným i jeho úspěšným zakončením, tak překonávání potíží spojených se studentovou osobní situací, „studijní kondicí“, funkčním omezením, znevýhodněním aj. problémy. Takové kompetence nelze do někoho vložit, ani je poradensky „naučit“, ale lze studenta podporovat a doprovázet v jejich uvědomování, objevování, posilování, rozvíjení, trénování, kultivaci a uplatňování. A tady leží ona diskutovaná, vždy nezbytně interaktivní hranice mezi pomocí, podporou a kompetencemi studentů se SVP, která je dána jak kvalitou, formou a rozsahem pomoci studentům, tak mírou jejich aktivity, motivace a úsilí v celém procesu²² studijní podpory. Jen student motivovaný, adaptovaný na svou životní situaci, disponující studijními předpoklady a kompetencemi, přijímaný učiteli i celým akademickým prostředím má šanci vystudovat, uplatnit svůj potenciál a zúročit své úsilí.

Na závěr můžeme tedy konstatovat, že vzdělaný a orientovaný člověk se dokáže o sebe i své blízké lépe postarat²³ a bránit se nepříznivým okolnostem či

²¹ V tom může studentovi pomoci i kompetentní vysokoškolský poradce.

²² Jenž vede k využití nadání, předpokladů a intelektového potenciálu, seberealizaci a utváření žádoucí profesní orientace i osobní, resp. socioekonomické emancipaci studentů se SVP.

²³ Všichni studenti ze zkoumané skupiny získali zaměstnání v oboru, který vystudovali, nebo v oboru blízkém. Z rozhovorů však mj. vyplynulo, že posudkoví lékaři ČSSZ nadále mají tendenci studujícím snižovat stupeň pobíraného invalidního důchodu a/nebo příspěvku na péči (pokud jej pobírají) a obdobně postupují při souběhu zaměstnání a „invalidity“, ačkoliv k tomu nemají legislativní oporu. Studium i práce za specifických, individuálně přizpůsobených podmínek se nevylučují s invalidním důchodem a/nebo příspěvkem na péči. Naopak, tento důchod i příspěvek řada studentů využívá k úhradě nákladů, které s postižením souvisejí (např. kompenzační pomůcky nebo služby osobní asistence). Tím posudkoví lékaři znehodnocují jak vynaložené studijní úsilí, tak smysl snahy o pracovní uplatnění a mj. paradoxně brzdí proces pracovní (re)habilitace.



vlivům, popř. i diskriminaci. Má šanci získat zaměstnání²⁴ a tím zabezpečovat své potřeby. Studium se tak stává i nástrojem koordinované rehabilitace (zejm. její složky psychologické, edukační, sociální a pracovní) a cestou ke zlepšení kvality života člověka s postižením.

Literatura:

- BÁRTLOVÁ, S. *Sociologie medicíny a zdravotnictví*. Praha: Grada, 2005.
- FREIBERGOVÁ, Z. *Kompetence v praxi vysokoškolských poradenských pracovníků*. In: NOVOSÁD, Libor (ed.) *Rozvoj kompetencí vysokoškolských poradců napříč poradenským spektrem*. Brno: AVŠP, 2014, s. 7-22.
- KUBEŠ M.; SPILLEROVÁ D.; KURNICKÝ R. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004.
- MURPHY, R. F. *Umlčené tělo*. Praha: Slon, 2001.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995.
- NAVRÁTIL, P. Postmodernita jako prostor pro existenciálně citlivou sociální práci. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2008, 4, s. 124-135.
- NOVOSÁD L. „Květoňová L., Strnadová I., Hájková W.: *Centy k inkluzi*“ (recenze). *Aula*. 2013, 1, s. 110-112.
- NOVOSÁD L. Vybrané aspekty terminologického a mezioborového kontextu přístupu k poradenství a studentům s postižením na VŠ. In NOVOSÁD, Libor (ed.) *Rozvoj kompetencí vysokoškolských poradců napříč poradenským spektrem*. Brno: AVŠP, 2014a, s. 100-106.
- NOVOSÁD, L. Facilitace studentů se speciálními potřebami v rámci českého vysokoškolského poradenství. In *Sborník z konference Vysokoškolské poradenství*. Praha: NAEP, 2007, s. 25-28.
- NOVOSÁD, L. *Kotázce hranic mezi podporou vysokoškolských studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a jejich kompetencemi*. Příspěvek na konferenci „Reflexe poradenské praxe na vysokých školách v ČR a v zahraničí“, pořádané Asociací vysokoškolských poradců 1. – 2. 10. 2015 v Kutné hoře.
- NOVOSÁD, L. Vybrané faktory studijní úspěšnosti i profesního uplatnění vysokoškolských studentů s postižením (Se zaměřením na vstupní předpoklady, očekávání a motivaci studentů zejm. s tělesným postižením) In ZEZULKOVÁ, Eva a kol. *Otázky inkluzivního vzdělávání studentů se specifickými*

²⁴ Koneckonců již v 80. letech „západní“ ekonomové stanovili míru návratnosti investic do pracovního výcviku a vzdělávání osob s postižením na devět ku jedné, což v praktické rovině znamená, že se z občana, závislého na sociálních dávkách, stává občan více či méně nezávislý, mající již plný nebo částečný statut daňového poplatníka, jenž nejen z veřejných financí v oprávněných situacích čerpá, ale také a především do nich přispívá.

ZPRÁVY Z VÝZKUMU

potřebami v pregraduální přípravě. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014b, s. 108-123.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník.* Praha: Academia, 2002.

ZEZULKOVÁ, E. Aktuální otázky vysokoškolského poradenství na Ostravské univerzitě. In NOVOSÁD, L. (ed.) *Rozvoj kompetencí vysokoškolských poradců napříč poradenským spektrem.* Brno: AVŠP, 2014.

PhDr. et Mgr. Libor Novosád, Ph.D.

libor.novosad@seznam.cz

Katedra křesťanské sociální práce
Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého
Univerzitní 22
771 11 Olomouc