

UNIVERSITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

Mgr. Jiří Votava

Systemy podpory studentů se zdravotním postižením
v terciárním vzdělávání

(srovnávací studie)

Disertační práce

Školitelka: doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

Praha 2010

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně a použil jen prameny a literaturu uvedenou v seznamu.

V Praze, 24. června 2010

Mgr. Jiří Votava

Děkuji doc. PhDr. Lee Květoňové, Ph.D., za vedení práce, rady a podněty, dále kolegům v České republice i v zahraničí, kteří mi poskytli cenné informace a věnovali svůj čas, a svým nejbližším za trpělivost a podporu.

Obsah

Úvod	6
1 Systémy podpory studentů se speciálními potřebami.....	10
1.1 Vymezení systémů podpory	10
1.2 Systémy podpory v individuálním a sociálním kontextu.....	14
2 Terciární vzdělávání.....	20
2.1 Instituce a programy terciárního vzdělávání.....	21
2.2 Vývoj a aktuální situace terciárního vzdělávání	29
3 Možnosti a limity studia na terciárním stupni	36
3.1 Přístup a dostupnost	36
3.2 Spravedlivý přístup a rovné příležitosti.....	38
3.3 Participace.....	44
4 Student se zdravotním postižením / se speciálními vzdělávacími potřebami v terciárním vzdělávání.....	47
4.1 Vymezení kategorie zdravotní postižení a speciální vzdělávací potřeby	47
4.2 Míra participace studentů se zdravotním postižením v terciárním vzdělávání	49
4.3 Bariéry v participaci.....	56
5 Rozdělení systémů podpory	59
5.1 Opatření na úrovni celého vzdělávacího systému a jedné instituce.....	65
5.2 Studijní podpora	67
5.3 Informační a poradenská podpora.....	71
6 Komparace systémů podpory	74
6.1 Metodika komparace	74
6.2 Rakousko	76
Kontext.....	76
Legislativní a koncepční dokumenty	78
Podmínky vstupu a míra účasti	81
Systémy podpory ve vybraných institucích.....	82
6.3 Německá spolková republika	85
Kontext.....	85
Legislativní a koncepční dokumenty	87
Podmínky vstupu a míra účasti	90
Systém podpory ve vybraných institucích.....	92
6.4 Spojené království	Chyba! Záložka není definována.

Kontext	94
Legislativní a koncepční dokumenty	96
Podmínky vstupu a míra účasti	98
Systém podpory ve vybraných institucích.....	98
6.5 Česká republika	101
Kontext	101
Legislativní a koncepční dokumenty	105
Podmínky vstupu a míra účasti	107
Podpora ve vybraných institucích	108
7 Diskuse a závěry	114
8 Seznam literatury	120
9 Seznam obrázků	130
10 Seznam tabulek	130

Úvod

Terciární vzdělávání se již řadu let nachází v ohnisku zájmu tvůrců vzdělávacích politik, vědeckých týmů i zájmových skupin. Věnují se mu diskuse ve veřejných sdělovacích prostředcích, jsou pořádány odborné konference a dostává se na pořad jednání vrcholných politických orgánů národních i evropských. Například v koncepci rozvoje Evropské unie do roku 2020 se hovoří o inteligentním růstu, kterého má být dosahováno díky znalostem a inovacím. Podmínkou a nástrojem pro zajištění růstu je vzdělání, odborná příprava a celoživotní učení. V tomto smyslu se předpokládá, že bude docházet k modernizaci (nejen) terciárního stupně vzdělávacích systémů. Vývoj by se však neměl výlučně soustředit jen na technickou stránku edukačního procesu. Jedním ze společných cílů členských zemí je růst, který podporuje začlenění, buduje soudržnost a solidaritu a uspokojuje potřeby společnosti a komunit. Instituce terciárního vzdělávání tak rozšiřují své poslání – vedle výzkumu a výuky se hovoří stále více o jejich přínosu pro ekonomiku a společnost, o tzv. **třetí funkci terciárního sektoru**.

Význam moderního vzdělávání a především jeho výstup - znalostní společnost - přijímají někteří s opatrností až výhradami.¹ Dříve elitně zaměřené akademické prostředí mění s rostoucím tlakem trhu práce a se sílícími požadavky ekonomického sektoru postupně svou tvář. Zatímco v minulosti bylo vědění úzce specializovanou zdatností, kterou dosahovali nemnozí, postupně se z něj stalo spotřební zboží a prostředek sociální mobility. Jak uvádí Keller,² nejprve lidé vnímali **vzdělání jako chrám**, kde bylo možné získat hluboké znalosti v úzkém kruhu zasvěcených. V moderní industriální společnosti se objevuje metafora **vzdělání jako výtahu**, který vede k lepší budoucnosti a dovoluje sociální mobilitu. Ve společnosti postmoderní hraje vzdělání podle Kellera **roli pojišťovny** proti nejistotám, ohrožením a turbulencím v budoucnosti. Původní moc vzdělání ve smyslu tvorby elit a zajištění lepšího statusu pomíjí.

V komuniké Světové konference o vysokoškolském vzdělávání UNESCO je opakovaně zdůrazněna společenská odpovědnost a sociální rozměr terciárního vzdělávání, které umožňuje hledat lidstvu řešení mnoha sociálních, ekonomických, vědeckých a kulturních problémů. Státy a jejich představitelé mají zajišťovat přístupnost vysokoškolského vzdělávání, dodržovat princip spravedlnosti. Mimo to se objevují i požadavky na relevanci a kvalitu poskytovaného vzdělání. Povaha obsahu i organizace vysokoškolské výuky se

¹ Viz Liessmannova kritika v knize Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění.

² Keller 2008.

mění a v souladu se stanovenými prioritami se začínají vytvářet studijní příležitosti pro skupiny minoritní či méně zastoupené, včetně občanů se zdravotním postižením.

Jak prohlásil kardinál John Newman³, pokud by cílem university bylo jen vědecké a filosofické bádání, proč by university ke své existenci potřebovaly studenty? Ovšem vysoká škola byla, je a bude živým organismem, společenstvím a prostorem socializace mladé generace. S vývojem terciárního stupně vzdělávacích soustav se proměňuje složení akademické obce, především studujících. Hovoří se o otevření akademického prostoru, rozšiřuje se přístup ke vzdělávání a vznikají nové příležitosti pro skupiny, které v minulosti na vysokou školu neměly přístup. Přestože se různost stává obvyklým jevem, není ještě zcela samozřejmé, že v praxi platí základní právo na spravedlivý přístup ke vzdělání a že všichni (včetně osob se zdravotním postižením) mají vskutku rovné šance ke vstupu na vysokou školu a na odpovídající podporu během studia. Jedním z cílů UNESCO je nejen zajištění přístupu ke vzdělávání, ale především kvalitní podpory studujících a předcházení předčasného ukončování vzdělávací dráhy.

Téma disertační práce krystalizovalo a nabývalo konkrétnějších obrysů v době přibližně před pěti lety. To však nebylo poprvé, kdy jsem se začal zabývat myšlenkou zachytit úskalí a obtíže vysokoškolských studentů se zdravotním postižením. Setkání s touto problematikou nastalo již v době mého studia na Filosofické fakultě University Karlovy v první polovině devadesátých let, kdy jsem spontánně na dobrovolnickém základě podporoval spolustudující, kteří se vzdor handicapu snažili prokázat cestu k vysokoškolskému diplomu, v čase, kdy první poradenská pracoviště teprve začínala vznikat, nemluvě o „prenatálním“ stádiu vývoje technologií, které dnes posouvají závratnou rychlostí hranice možností učit se a studovat a bortí bariéry donedávna vzdorující. Pro tyto první zkušenosti byl typický jeden společný rys – jakási houževnost a odhodlání jít vlastní cestou a dosahovat zvolených met, a to ve vlastní režii, bez ohledu na velikost obtíží a problémů. Na druhou stranu tuto fázi můžeme také označit jako období pionýrské a v něčem i amatérské.

Přístupnost terciárního vzdělávání pro studenty se zdravotním postižením (dále v textu ZP) se rozšířila, stále hlasitěji se začalo hovořit o způsobech, jak pro ně technicky i organizačně zajišťovat pedagogické, speciálně pedagogické a další formy podpory. V různé míře a ne vždy snadno se na úrovni vedení vysokoškolských institucí diskutovalo o nezbytných

³ Viz úvod k Newmanovu spisu *The Idea of a University*.

opatření. Myšlenka bezbariérové univerzity postupně zakořenila ve vzdělávacích politikách jednotlivých škol i orgánů státní správy. Na počátku milénia již na konferencích někteří referovali o desetiletých zkušenostech,⁴ jinde se s podporou začínalo a mnoho škol stálo zcela mimo integrační úsilí.⁵ Přicházely i různé inspirace ze zahraničí.

Dalším mezníkem vývoje mého zájmu o téma byl počátek budování střediska pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami na České zemědělské univerzitě, kde od roku 2003 pracuji jako vyučující a vysokoškolský poradce. S rozvojem poskytovaných služeb se objevila otázka, jak podporu zajišťují kolegové nejen na českých vysokých školách, ale i v zahraničí, především v zemích Evropské unie, případně jaké modely a organizační schémata podpory se osvědčila a proč. Podobný zájem se objevil i mezi dalšími vysokoškolskými poradci. Úsilí řešit podobné problémy vedlo ke sdílení nápadů a inspirací, později i k založení společné platformy L. Novosadem v podobě pravidelné konference Vysokoškolské studium bez bariér a ke vzniku samostatné speciálně pedagogické sekce Asociace vysokoškolských poradců.

Cílem práce, která má teoreticko komparační charakter, je vytvořit pojmový a informační základ pro hlubší porozumění systémům podpory studentů se ZP v terciárním vzdělávání, navrhnout možné modely či scénáře podpůrných aktivit a porovnat situaci v českém prostředí s vybranými příklady zahraničních institucí. Vzhledem k tomu, že zkoumaná problematika si žádá multidisciplinární přístup, vychází text ze znalostního základu speciální pedagogiky, vysokoškolské pedagogiky, školního managementu a mnoha dalších sociálních věd a jejich složek. V první kapitole jsou vymezeny systémy podpory studentů se ZP v terciárním vzdělávání a zmíněny aktuální teorie vhodné při jejich popisu a analýze. Druhá kapitola charakterizuje soudobé terciární školství a informuje stručně o nejdůležitějších vývojových tendencích, které sledují v českém i evropském vysokoškolském prostoru. Ve třetí kapitole se stručně zamýšlím nad obsahem pojmu spravedlivost a rovnost ve vzdělávání, čtvrtá kapitola se věnuje míře participace studentů s postižením na terciárním vzdělávání v České republice a v zahraničí. Pátá kapitola podrobněji popisuje vybrané složky podpory studentů především v oblasti národních a institucionálních politik, v oblasti studijní a pedagogické podpory a v oblasti poradenství.

⁴ Například na konferenci Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia v roce 2001 hovořil J. Mareš o deseti letech podpory studia zrakově postižených v centru Tereza, na stejném fóru J. Peňáz seznamoval o prvních dvouletých úspěších centra Teiresiás v Brně.

⁵ M. Kocurová například provedla v roce 2003 průzkum, ze kterého s jistou mírou nepřesnosti odhadovala, že na čtyřech vysokých školách byla podpora pro studenty se ZP poskytovaná systematicky, na šesti až dvanácti jako součást dalších služeb (Kocurová in Novosad 2006)

Text je doplněn komparativní studií, ve které jsou shromážděny zkušenosti z českého prostředí a ze čtyř zvolených zahraničních vysokoškolských pracovišť z Německa, Rakouska a Velké Británie.

Při rozhodování o zaměření a struktuře práce jsem si kladl otázku, zda rozpracovat podrobně problematiku jednotlivých kategorií postižení (aspekty podpory studentů se zrakovým postižením, sluchovým postižením atp.) nebo zda postupovat do hloubky dílčích témat (např. aplikace kompenzačních pomůcek), či se držet problémů obecných a systémových. V textu dávám přednost poslední jmenovanému přístupu. Jeho výhodou je, že dovoluje ucelený pohled na vysokoškolského studenta a vysokou školu. V souladu s výsledky výzkumů a dosavadními znalostmi poukazuji na to, že úspěšnost studia záleží na synergickém efektu všech částí systému podpory. Z toho důvodu se zvláštní pozornost věnuje také národním a institucionálním politikám a strategiím zpřístupňování terciárního vzdělávání.

1 Systémy podpory studentů se speciálními potřebami

V práci hledá autor odpověď na otázku, co jsou a jak fungují (nebo jak by měly fungovat) systémy podpory studentů se speciálními vzdělávacími potřebami⁶ v institucích terciárního vzdělávání. V této kapitole se nejprve pokusíme stanovit základní obsah pojmu systém, respektive systémy podpory, který bude dále rozpracován především v šesté kapitole.

1.1 Vymezení systémů podpory

Někteří autoři vymezují **podpurnou strukturu vzdělávání** jako **systém** institucí a služeb, který pomáhá **vytvářet vhodné podmínky, řešit problémy a odstraňovat nedostatky** vzniklé při fungování vzdělávacího systému.⁷ **Podporu** chápeme dále v textu jako **soustavu (systém či subsystém v rámci terciárního vzdělávání nebo celé vzdělávací soustavy)⁸ legislativních a organizačních opatření, dále zdrojů, intervencí a služeb zajišťovaných uvnitř i vně vzdělávací instituce, které mají působit uceleně a koordinovaně tak, aby ve výsledku pozitivně působily na příjemce podpory (studenta) ve všech fázích vzdělávání** (před vstupem do školy, na počátku, v průběhu studia i ve fázi přechodu do světa práce) tak, aby bylo v rámci zvoleného studijního programu co nejefektivněji **dosaženo očekávaných plnohodnotných výsledků učení a studia.**

Systémy podpory jsou v nejširším smyslu adresované všem studentům, dochází však přirozeně k jejich dalšímu dělení například podle cílové skupiny, podle problémů, které pomáhají řešit, podle poskytovatele a podle vlastností poptávky ze strany studujících. Prioritní funkcí **specifických systémů podpory pro studenty se ZP je pomáhat odstraňovat, snižovat a překonávat bariéry**, které se vyskytují **ve fyzickém prostředí škol, v oblasti řízení a v organizaci** edukačního procesu, **v přístupu k informacím**, ale také **ve sféře jednání a postojů**. Borland⁹ zařadil mezi základní složky systému, které **mají umožnit kvalitní participaci** a plnohodnotné studium osob se ZP, **hmotnou a finanční podporu, poradenství, přístupné studijní materiály a zdroje informací, samotnou výuku a hodnocení studenta, úpravy v obsahu výuky a zajištění procesů pro kontrolu kvality** všech opatření. Podobně Vickerman a Blundellová uvádějí, že mezi klíčové podmínky pro zajištění přístupu studentů se ZP na vysoké školy patří **příprava**

⁶ Někde se specifickými vzdělávacími nároky, vždy máme na prvním místě na mysli studenty se zdravotním postižením (ZP).

⁷ Průcha, Walterová, Mareš 2005.

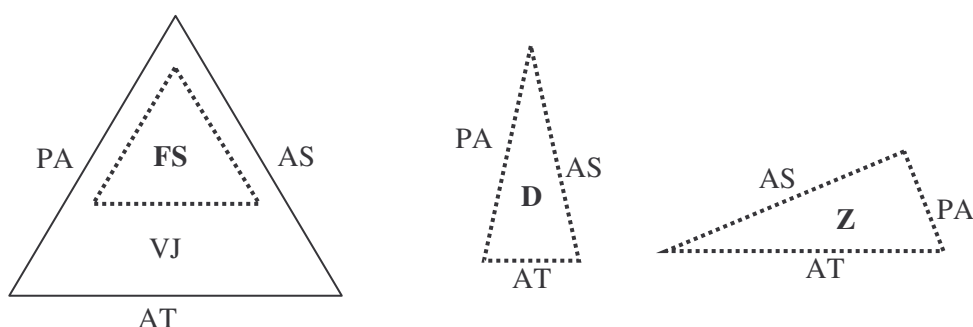
⁸ Podpora v praxi přesahuje ostré dělení stupňů vzdělávání – např. žák střední školy, který využívá speciální poradenství, asistenční služby a další formy podpory, přenáší získané vazby, kontakty i na vyšší stupeň.

⁹ Borland 1999.

studenta i školy před zahájením studia, snaha vysokoškolské instituce zajistit **přístupný obsah** vysokoškolské výuky, **spolupráce** se studenty s postižením, snaha instituce zajistit **podpůrné služby** a možnost **individuálního plánování** a studia.¹⁰

Systémy podpory pro studenty se ZP definovali někteří autoři¹¹ jako prostředky a opatření, kterými mají být zmírňovány důsledky postižení pomocí zvyšování funkční schopnosti jedince nebo změnou v nárocích a v očekáváních, která jsou na něj kladena. Systémy podpory jsou podle nich tvořeny **třemi základními složkami** – technologickými a technickými prostředky, osobní asistencí, kterou zajišťují lidé nebo asistenční zvířata, a strategiemi zvolenými pro dosažení stanovených cílů (adaptivní strategie). Systémy podpory obecně spojují jedince s jeho fyzickým prostředím a nevyužívají jich jen lidé se ZP.

Obrázek 1: Schéma systémů podpory¹²



AT – asistivní technologie, **PA** – osobní asistence, **AS** – adaptivní strategie, **VJ** – výkon jedince, **FS** – funkční schopnost, **D** – podpora během dopravy, **Z** – podpora v zaměstnání, trojúhelník s **plnou čarou** – obecné systémy podpory, trojúhelník s **tečkovanou čarou** – specifické systémy podpory

Schématu výše znázorňují obecné systémy podpory, které vedou k dosahování cílů jedince a zajišťují jeho úspěšnost v každodenních aktivitách (výkon jedince v konkrétní situaci). Vedle toho v určitých specifických případech nastává potřeba využívat i specifickou (užší) podporu, která se týká právě osob se ZP. Jak upozorňují citovaní autoři, jde především o to, aby:

¹⁰ Vickerman a Blundell 2010.

¹¹ Litvak a Enders in Albrecht, Seelman, Bury 2000.

¹² Litvak a Enders in Albrecht, Seelman, Bury 2000.

- 1) neznamenalo využívání specifických systémů automaticky diskriminaci a stigmatizaci;
- 2) v co možná největší míře mohl každý jedinec, tedy i každý student se ZP, spoléhat na univerzální nástroje podpory (širší trojúhelník);
- 3) v různých situacích, v různých kontextech se podoba podpory lišila například tím, jaké prostředky jsou použity (velikost stran trojúhelníků vyjadřuje míru nasazení daného prostředku); je přirozené, že během dopravy veřejnými prostředky bude student se ZP potřebovat jinou podporu než v pracovním či studijním prostředí.

Užití pojmu systém není náhodné. Podpora využívaná studenty se ZP je protkaná vlákny vztahů, sil a vazeb, které tvoří funkční síť. V ideálním případě dochází mezi jednotlivými prvky k harmonickému efektu, funkce se zbytečně nepřekrývají ani mezi nimi nevznikají konflikty.¹³ Systém definuje například kybernetika a některé směry v psychologii a dalších sociálních vědách jako „*celostní souvislost částí, jejichž vzájemné vztahy jsou kvantitativně intenzivnější a kvalitativně produktivnější než jejich vztahy k jiným prvkům. Tato rozdílnost vztahů konstituuje hranice systému, jež oddělují systém a jeho prostředí.*“¹⁴ Pro systémy je typické, že jsou v nich vymezeny části a jejich vztahy k celku, existují subsystémy a v případě živých systémů i schopnost vlastní dynamiky, která vede systém k homeostáze a synergii.

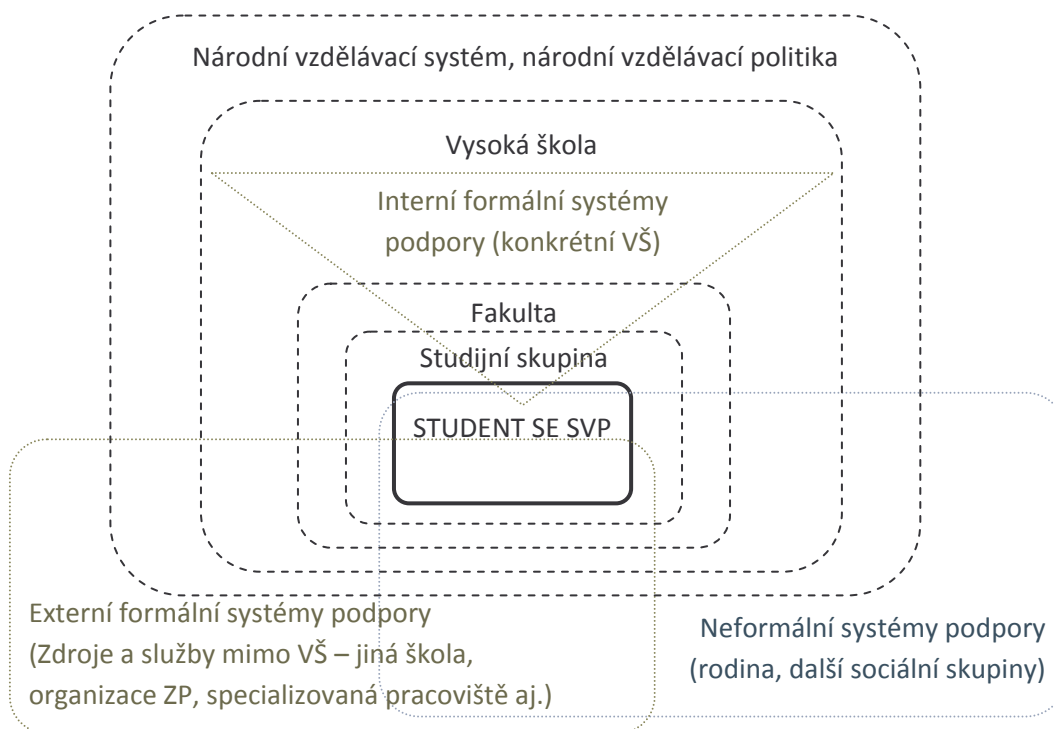
Na rozdíl od čistě kybernetického pohledu na systém je v případě studia institucí a procesů, které se v nich odehrávají, důležitý pohled, názory a **zkušenosti konkrétních aktérů**, kteří se nacházejí v praktických životních situacích, tj. studentů, učitelů a dalších zúčastněných osob. **Nechápeme proto systémy podpory jako prostá schémata organizačních postupů**, jakýsi plán nebo diagram s větvením organizačních složek vysoké školy s vysvětlením jejich technických parametrů, kompetencí a funkcí. Osobnostní a sociální prvek stojí v základu prožívání, myšlení, rozhodování a jednání zúčastněných, proto nejsou vždy systémy předvídatelné a objektivně popsatelné. Obtížná může být také jejich kontrola a řízení.¹⁵

¹³ V praxi existuje řada příkladů, kdy se podpora překrývá a někdy je přímo ve vzájemném konfliktu. Student může například získat příspěvek na kompenzační pomůcku a podobnou podporu nárokovat od vysoké školy. Konflikt v poskytované podpoře se objevuje v mnoha rovinách – jsou to odlišné představy a očekávání studenta a pracovníků poradenského pracoviště, může se objevovat i rivalita a odlišnost v přístupech mezi poradenskými pracovišti, zvláště pokud nejsou dostatečně jasně vymezené hranice kompetencí.

¹⁴ Willke in Schlippe, Schweitzer 2001.

¹⁵ Už rozhodování studenta se ZP kontaktovat poradenské středisko představuje velmi složitý krok, ve kterém působí i nevědomé složky osobnosti. Podobně i jednání poradců, učitelů a administrativních pracovníků

Obrázek 2: Komplexní model systémů podpory



I v systémech podpory (pokud budeme trvat na označení systém) pro studenty se ZP by měly být **zřetelné hranice, měl by v nich existovat smysl, řád a pravidla**, byť více, jindy méně zjevná, to podle toho, jak je v instituci soustava opatření explicitně zakotvena, například ve vnitřních předpisech.¹⁶ Je běžné, že v některých případech řeší podstatnou část agendy studia a řízení podpory pro osoby se ZP studijní oddělení, jindy pracovník organizační jednotky k tomu určené nebo samostatné a specializované pracoviště.¹⁷ Častou námitkou při popisu systémů podpory studentů se ZP je, že se **nemusí jednat o jeden systém ve smyslu uvedených definic**, ale o pouhé využití kapacity a funkcí jiných, starších a osvědčených systémů pomoci (například sociální podpory, sociálních dávek a příspěvků, služeb jako je osobní asistence), které jsou poskytovány organizacemi mimo vysoké školy. Výše uvedený argument je částečně oprávněný – při studiu využívají osoby

podléhá jejich vnitřnímu systému hodnot, zkušenostem, názorům a pojetím. I přes snahu formalizovat poradenský proces bude vždy jeho část mimo vnější i vnitřní kontrolu.

¹⁶ Toto je slabé místo mnoha průzkumů či šetření, kterými by jejich autoři rádi ověřili, jaká je úroveň podpory na jednotlivých vysokých školách. Nestačí pouhý dotaz na to, zda je v instituci specializované pracoviště nebo speciální centrum pro studenty se ZP. Jeho funkce někde zajišťují příbuzná pracoviště a organizační jednotky (poradny, studijní oddělení). Jinak řečeno – jakou máme jistotu, že pouhá existence (formální ustanovení) poradenského pracoviště bude garantovat fungující systém podpory?

¹⁷ Vzhledem k chybějící společné koncepci se můžeme v ČR setkat se všemi třemi uvedenými způsoby zajištění podpory – vedle toho jsou ale na mapě vysokých škol také zcela bílá místa.

se ZP mnoho služeb a mohou být proto účastníky více samostatných systémů podpory, jak to ukazuje výše uvedené schéma (student se zrakovým postižením navštěvuje specializované centrum na jiné vysoké škole, kde probíhá kurz ovládnání softwaru, který potřebuje k učení). Na druhou stranu se s rostoucím zastoupením jedinců s postižením ukazuje, že je **nezbytné rozvíjet opatření specifická pro studenty se ZP**.

Je třeba zdůraznit, že **podpora nemusí vždy nabývat systémové povahy, naopak často funguje spontánně, neohraňčeně, neoficiálně** – což však nevylučuje její schopnost plnit, co se od ní očekává. Především v devadesátých letech se v českém vysokém školství řada studentů se ZP obracela na své spolužáky nebo rodinné příslušníky, s jejichž pomocí byly řešeny obtíže studijního i osobního charakteru. Systémy podpory na sebe navazují nebo probíhají paralelně. Většina uchazečů se ZP má za sebou zkušenosti z předcházejícího vzdělávání, kde byli klienty speciálně pedagogických center a dalších poradenských a terapeutických zařízení. Z tohoto důvodu lze hovořit o podpoře formální a neformální, případně o podpoře interní (organizované a garantované jednou vysokou školou či její součástí) a podpoře externí.

1.2 Systémy podpory v individuálním a sociálním kontextu

Při studiu a popisu systémů podpory studentů se ZP se budeme nacházet na různých rovinách – od individuální (systém jedince), přes rovinu interpersonální (jedinec – jedinec, například situace setkání poradenského pracovníka s klientem – studentem se ZP), jedinec – skupina (student – studijní skupina) až po úroveň širší a obecnou (vztah mezi skupinami, diferenciací my a oni, relace vysoká škola – vnější prostředí, společnost). V následujícím výkladu se pokusíme **ukázat příklady teoretických východisek pro popis systémů podpory** v řazení od pohledu v **malém měřítku** (makroprostředí, obecnější sociální rovina) přes střední (mezoprostředí) **až po velké měřítko** (mikroprostředí).

Souvislosti mezi jednáním jedinců a obecnějšími sociálními strukturami se zabývaly některé sociální vědy, především sociologie, ve které se operuje s pojmem **sociální systém**. Věnoval se mu také sociologický směr reprezentovaný T. Parsonsem, který jej definoval jako „... pluralitu aktérů, kteří jsou při své interakci vedeni snahou optimálně uspokojovat své potřeby, zároveň jsou však nuceni respektovat danosti prostředí a zejména celý systém kulturně strukturovaných symbolů.“¹⁸ Aktéři jsou považováni za základní jednotku systému, která je v síti sociálních vztahů a participuje na interakcích řízených normami

¹⁸ Velký sociologický slovník 1996, heslo *Systém sociální*.

a pravidly. Účast aktérů v situacích má dvě stránky – poziční, kdy je aktér v systému umístěn ve vztahu k jiným aktérům, a procesuální, kdy aktér ve vztahu k jiným aktérům něco dělá, a to v návaznosti na vlastní status a role. V edukační realitě terciárního vzdělávání je např. pozičně vymezený vztah pedagog – student, ze kterého vyplývá jednání obou aktérů v konkrétních situacích – výuka, zkouška apod.

T. Parsons při studiu amerického vysokoškolského systému vytvořil modely, ve kterých aplikoval myšlenky strukturálního funkcionalismu a především teorii jednání. Východiskem byl názor, že každá sociální akce je výslednicí působení čtyř subsystémů, ze kterých vyplývají určité systémové potřeby.¹⁹ Instituce, jako jsou vysoké školy, tak plní různé funkce,²⁰ **společným cílem institucí je socializace jedince**. Jednání je tvořeno subsystémem biologickým, osobnostním, kulturním a sociálním.

I v systémech podpory můžeme rozlišovat čtyři subsystémy:²¹

1. **Biologický subsystém** řeší přizpůsobení se vnějšímu prostředí nebo jeho změnu. V tomto subsystému se ukazuje význam těla ve fyzickém i sociálním prostředí, v systémech podpory se na této rovině budou objevovat problémy spojené s **vnímáním a prožíváním vlastní tělesnosti**, se **zdravotním stavem** jedince a jeho **biologickými potřebami** a s nutností využívat některých služeb (rehabilitace, fyzioterapie aj.). Z hlediska podpory v konkrétní instituci je dobré si uvědomit, zda existují vhodné **podmínky nejen v přístupnosti prostředí** (bezbariérové vstupy, WC atd.), ale také zda mají studenti obecně **vhodné zázemí** (tj. jak je uspokojena jejich potřeba místa, bezpečí, jistoty).
2. **Kulturní subsystém** poskytuje aktérům normy a hodnoty, které je motivují pro jednání. Jde o soubor sdílených hodnot, příslušníci společnosti se dozví, jak je ve společnosti přípustné myslet a jednat. V systémech podpory hraje roli například obecné **povědomí o rovných příležitostech a specifických nárocích** studentů se

¹⁹ Vývoj a fungování každého sociálního systému lze popsat prostřednictvím aktivit jedince, které mají symbolickou povahu, řídí se jak vnitřními motivy, tak i kulturními regulativy. Symbolické systémy jsou kódovány podobně jako systémy jazykové, což lze využít při jejich studiu a snaze pochopit zákonitosti sociálních aktivit.

²⁰ Parsons ukazoval, že určitý typ vzdělávací instituce jako sociální systém plní určité potřeby celé společnosti. Například instituce typu *college* mají adaptační funkci, neboť všeobecné vzdělání připravuje jedince na roli občana a na praktický život. Profesně zaměřená studia jsou spojovaná s aktuálními výzvami a potřebami společnosti, například ve formě přípravy specialistů pro průmyslové obory. Jediné univerzity jsou nositeli a producenty „čisté“ znalosti, jádra či podstaty vědění. Zvláštním výstupem univerzitního vzdělávání je skupina intelektuálů – intelektuální elita, která má hrát ve společnosti integrující a formativní roli.

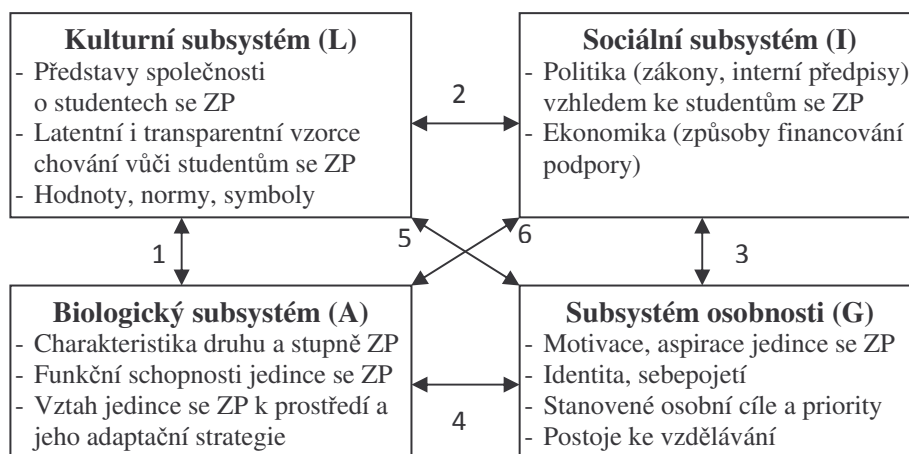
²¹ Popis subsystémů viz Jandourek 2003.

ZP, dále postoje a hodnoty studujících směrem ke vzdělání a normy, které platí ve vzdělávací instituci.

3. **Subsystém osobnosti** se týká dosahování cíle, definuje systémové cíle a mobilizuje zdroje, aby bylo možno jich dosáhnout. Dokonale socializovaný jedinec chce dosahovat takových cílů, které společnost pokládá za správné. V oblasti osobnosti studenta jsou také důležité jeho rysy a vlastnosti, aspirace, sebepojetí, víra ve vlastní schopnosti aj.
4. **Sociální subsystém** se stará o integrační funkci. Nejjednodušší formou sociálního systému je interakce mezi egem a alter egem, jedincem a jeho protějškem. Každý systém podpory je v důsledku sociálním systémem, jeho úkolem je dosahovat společných cílů a naplňovat společné potřeby a udržovat integritu. Na systémy podpory také kladou požadavky širší sociální systémy – zájmové skupiny, akademická obec, politické strany, společnost.

Vztahy mezi subsystémy byly popisovány pomocí tzv. modelu A-G-I-L.²² Zde nabízíme upravený model aplikovaný na systémy podpory pro studenty se ZP.

Obrázek 3: Systémy podpory podle modelu A-G-I-L²³



V systému nejsou důležité pouze subsystémy, ale také jejich vztahy, ve schématu označené číslicemi. **1 – Regulace a normování**, působení názorů a norem společnosti na jedince se ZP a na vytváření jeho vlastních adaptivních strategií, **2 – Vazby loajality a solidarity**, promítání norem do cílů a integračního úsilí společnosti, **3 – Politická podpora**, například prosazování zájmů studentů se ZP prostřednictvím orgánů vysoké školy, organizací ZP apod., **4 – Mobilizace zdrojů**, **5 – Legitimace, oprávnění cílů**, kterých má být dosaženo, tj. jak se společnost v optice vlastních hodnot dívá například na inkluzivní přístup ke vzdělávání, **6 – přidělování, určení standardů**,

²² Písmena A-G-I-L označují čtyři základní imperativy, které jsou podle Parsonse nezbytné při charakterizaci každého systému. A – Adaptation (přizpůsobení), G – Goal attainment (dosahování cílů), I – Integration (Integrace), L – Latency pattern maintenance (udržování vzorů). Stručný výklad teorie viz Jandourek 2003.

²³ Zde vycházíme přímo z modelu Parsonse (Parsons 1975), schéma upraveno a doplněno autorem.

například vymezení, na co má student s postižením nárok, jaké úpravy jsou legitimní z hlediska jeho postižení ale také z hlediska cílů společnosti.

Význam Parsonsova modelu v analýze systémů podpory studentů se ZP vidíme především ve snaze **vykreslit strukturu a prvky systému**, jejich vztahy a funkce. Vznikl tak model pro popis, srovnání i interpretaci. Parsonsovo poselství (byť z hlediska sociologie v mnohém překonané a vystavené kritice pro svou simplifikaci) upozorňuje na nezbytnost hledat souvislosti mezi společnostmi, jejím institucemi a mechanismy, jak instituce fungují a co vede společnost k uchování vnitřní integrity, a vnitřním prostředím celého systému, tj. s biologickým i osobnostním systémem jedince. Systémy podpory musíme tedy vnímat v rovinách mikro – mezo – makroprostředí.

Jinou inspirací pro popis systémů podpory studentů se ZP může být koncepce, o které se zmiňuje Dimmoc.²⁴ Autor oceňuje výhody strukturálního funkcionalismu, sám však navrhuje vycházet při popisu systému²⁵ z **kulturního a mezikulturního přístupu**. Základní jsou dvě hlediska – **organizační struktura instituce** (například míra centralizace a decentralizace, lidské, fyzické a finanční zdroje, kurikulum) a **organizační procesy** (řízení a management, způsoby rozhodování, pozice, moc a role řídicích pracovníků, způsoby rozhodování, interpersonální komunikace a celý proces vyučování). **Systémy podpory** tak mohou být **popsány na základě vlastní organizační struktury a organizačních procesů**, jak je například určují zákony a interní předpisy, například statut vysoké školy, organizační řád aj. V institucích terciárního vzdělávání můžeme sledovat, jak jsou rozděleny na organizační jednotky – fakulty, ústavy, katedry, a shromažďovat informace o studijních programech, studijních oborech, formách studia, studijních plánech apod. Na každé vysoké škole lze v organizační struktuře identifikovat místa, kde se nacházejí systémy podpory. Máme zde na mysli například otázku, zda je poradenské pracoviště na jedné konkrétní fakultě, jaká je jeho působnost a náplň činnosti, jaké jsou typické služby a výkony, které poskytuje apod.

Podle Dimmocova modelu však navíc **musí být organizační struktura doplněna a rozšířena o popis kulturních aspektů** organizačních struktur a procesů. Vychází ze

²⁴ Dimmock in Bray, Adamsons 2007.

²⁵ Autor ve svých úvahách používá pojem vzdělávací organizace (*educational organizations*), přesto jeho přístup považujeme za vhodný v systémové analýze podpory studentů se ZP.

známých publikací Hofteseda a navrhuje sledovat například tyto rozměry a vlastnosti organizační kultury:²⁶

- Orientace na proces – orientace na výsledek
- Orientace na osobu – orientace na úkol
- Odbornost – obecnost
- Otevřenost – uzavřenost
- Kontrola a propojení
 - Formální – neformální
 - Pevná – volná
 - Přímá – nepřímá
- Pragmatický přístup – normativní přístup

Jiným pokusem teoreticky uchopit systémy podpory studentů se ZP je přístup Ashwina,²⁷ který vychází z myšlenky, že na každou událost lze pohlížet jako na interaktivní situaci, kde vzájemně působí učitelé, studenti a další činitelé, které nemá smysl posuzovat odděleně – ostatně tento názor je v souladu s výše uvedenými charakteristikami systémů obecně a systémů vzdělávacích. Podle Ashwina převládají v soudobém výzkumu vysokoškolského vzdělávání dva hlavní teoretické proudy – **symbolický interakcionismus a teorie činnosti**. První přístup je často uplatňován v sociálně vědních výzkumech a nechybí ani v pedagogice. Předpokládá se v něm, že sociální realita je subjektivně podmíněna, vytváří (konstruuje) si ji každý jedinec. Pro pochopení systému nestačí popis, byť založený na přesných metodách, na řadu přichází **interpretace**. V metodologických základech symbolického interakcionismu nalezneme **šest klíčových pojmů**, na které je třeba se zaměřit při zkoumání systémů podpory. Zaprvé každý systém je utvořen z **řady kontextů** a situací, pro které existují různé interpretace jeho subjektů – učitelů a studentů. Zadruhé, skrz **vlastní perspektivu** přidělují učitelé a studenti **smysl** školním kontextům a **definují** tak svůj **sociální svět**. Zatřetí, jednotlivé perspektivy jsou **odvozeny z kultury**, kterou učitelé a žáci ve škole spoluutváří. Začtvrté, na základě individuálních perspektiv a s ohledem na omezení, která vycházejí z kontextů a kultury, zúčastněné **osoby volí strategii**, aby se mohly vyrovnávat se situacemi tak, jak jim rozumí. Strategie učitelů a studentů jsou ve vzájemné interakci, dochází k jejich sblížení, jsou hledána společná řešení. Tím vznikají dlouhodobější strategie a utváří se identita aktérů – role učitele, role

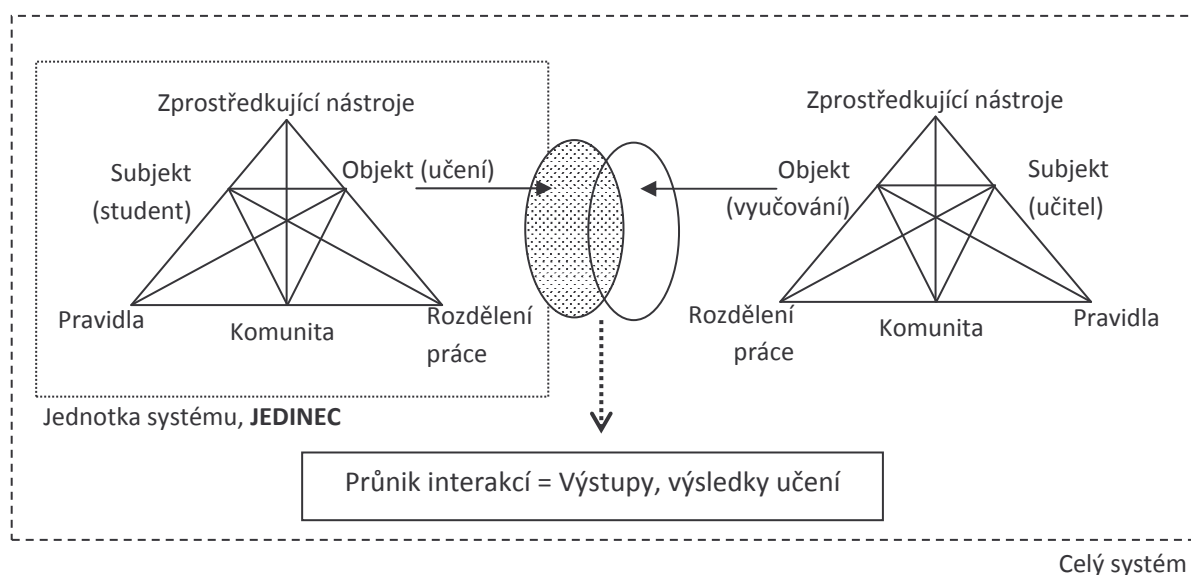
²⁶ Dimmock in Bray, Adamsons s. 289, 2007.

²⁷ Ashwin in Malcom et al. 2009.

studenta v rámci kontextu školy. Podobně jako v modelu Dimmoca není cílem popisu systémů podpory pouze jejich struktura, ale především vnitřní vztahy a **smysl, který si vytváří jednotliví aktéři**. Metodologicky má tento přístup blízko k fenomenologii, etnometodologii a konstruktivismu.

Pro popis systémů podpory lze využít také **teorie aktivity**. Práce Vygotského a Leontěva dále rozvinul Engeström, který navrhl schéma činnosti jedince v systému. Každou činnost jedince (v případě vysokoškolského vzdělávání studenta, učitele) můžeme chápat jako součást širší sociální aktivity, ve které do interakce vstupuje subjekt, objekt (problém, situace) a zprostředkující nástroje (metody výuky, pomůcky, prostředí), to vše v širším sociálním kontextu sociálních norem a pravidel. Rámec aktivity – jak ho uvádíme v následujícím schématu – se může stát jednotkou zkoumání. Engeströmův model precizněji popisuje jednotky systému.

Obrázek 4: Teorie aktivity



Shrnutí

- Předpokládáme, že v každém vzdělávacím systému fungují podpůrná opatření, která zmírňují jeho nedostatky a snaží se řešit problémy, které se ve vzdělávání vyskytují
- Specifické systémy podpory pro studenty se ZP se zaměřují na odstraňování, zmírňování a překonávání bariér v přístupnosti fyzického prostředí a obsahu výuky ve všech fázích studia
- Podpora má systémovou povahu, jednotkou systému je student se ZP a další aktéři

- Při popisu systému je nutné soustředit se na různé subsystémy a různá měřítka
- Pro pochopení fungování systémů podpory nestačí popis struktury a funkcí, je třeba také interpretace a zachycení pohledu aktérů

2 Terciární vzdělávání

Slovní spojení **terciární vzdělávání** je užíváno stále častěji v tištěných pramenech i odborné komunikaci na přednáškách či konferencích, přesto není jeho obsah chápán vždy jednotně. Nastává nezdůvodněná prolínání a interference s jinými, někdy staršími a pro mnohé srozumitelnějšími pojmy a spojeními, jako je vysoká škola, studium vysoké školy, univerzita. V některých monografiích autoři ani nepovažují za nezbytné se vůči termínu terciární vzdělávání vymezovat, drží se pojmů tradičních a ve svých statích přecházejí přímo k analýze konkrétních procesů a situací vysokoškolské výuky.²⁸ Shledáváme, že rekapitulovat obsah základních konceptů je nezbytným základem, na kterém budou stavěny následující části textu. Navíc většina mezinárodních srovnávacích výstupů přímo vyžaduje, aby bylo správně (shodně nebo alespoň podobně) porozuměno klíčovému spojení terciární vzdělávání. Zaměříme pozornost nejdříve k **souvislostem mezi pojmem terciární vzdělávání** (a také dalšími používanými staršími i novějšími ekvivalenty či termíny blízkými) a **objekty (institucemi)**, které jsou takto označovány. Zadrugé se pokusíme charakterizovat hlavní proudy ve vývoji evropského a českého terciárního vzdělávání. Důkladnějším zdrojem informací může být například monografie Vašutové.²⁹

Někteří autoři doporučují držet se termínu **systém vzdělávání** (a tedy ve specifickém případě i **systém terciárního vzdělávání**), který chápou jako zřetelně **ohraňovaný soubor jednotek, jejich vztahů, cílů a funkcí**. Jinými slovy systém souvisí (jak jsme uváděli výše v kapitole věnované systémům podpory pro studenty se ZP) s určitou aktivitou, perspektivou a jistou mírou integrace či jednoty.³⁰ Někdy je chápáno **terciární vzdělávání** jako **soubor institucí** určených k formálnímu vzdělávání, které jsou **alespoň částečně kontrolovány státem nebo nad nimi stát provádí dohled**. Představu o rozsahu pojmu by zajistil výčet institucí, ovšem ani ten by ve svém důsledku nemusel přinést lepší pochopení situace a mohl by vést ke zjednodušení a zkreslení. Přikláníme se proto k názoru

²⁸ Viz úvodní pasáže publikací Ramsdena (Ramsden 1995) a Biggse (Biggs, Tang 2007).

²⁹ Vašutová 2002.

³⁰ Viz Bray 2007.

Walterové,³¹ která **vzdělávací systém považuje vždy za něco více než pouhý součet jeho prvků.**

Tabulka 1: Systém terciárního školství

Vymezení	Terciární školství v jednom státě, případně regionu (např. spolková země), jednotky + procesy + kontext
Jednotka systému	Jedna vysoká škola
Součásti jednotky	Fakulty, katedry, ústavy, účelová zařízení (koleje, menzy) a další Akademické orgány (rektor, senát, vědecká rada aj., různě v různých národních systémech) Studentské spolky a unie, odbory, odborné komise
Aktéři	Učitelé, studenti, administrativní pracovníci
Funkce a cíle	Výuka, vědecká činnost, hospodářský a společenský rozvoj (tzv. třetí funkce terciárního systému)
Hranice	„Akademická půda“, vymezení fyzické (budovy, třídy..), právní, sociální, etické

2.1 Instituce a programy terciárního vzdělávání

Terciární vzdělávání bývá považováno za nejvyšší stupeň vzdělávací soustavy, který naše civilizace vytvořila. Jeho historie sahá do antiky a středověku, kdy došlo k rozkvětu univerzitních škol jako společenství učitelů a studentů (*universitas scholarorum et studiosum*). Přelom dvacátého a dvacátého prvního století přinesl bouřlivý proces reorganizace, která vyžaduje znovu promyslet cíle a koncepce vysokoškolského vzdělání, v mnoha případech i nově definovat jeho samotný smysl a poslání. Dříve, než se naše pozornost soustředí na problémy studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, charakterizujme současnou situaci.

V průběhu 20. století začíná ustupovat do pozadí tradiční Humboldtův model elitních vědeckých ústavů, akademickým světem proniká představa univerzity jako prostředku pro reformu státu, společnosti, ekonomiky a pro zlepšení životní situace jedince. Vzorem některým (v Čechách například Příhoda) se staly anglosaské modely kampusů, kde se prolínal život profesorů a studentů, formální akademický svět s neformálním prostorem běžného života.³²

Obvykle se v české pedagogické literatuře i praxi setkáváme s pojmem **vysoká škola, vysokoškolské studium**. Pojmy zastřešují různé vzdělávací instituce, které jsou zřizovány

³¹ Walterová 2006.

³² Pojem kampus začal být užíván ve Spojených státech v 18. století, jeho latinský původ (*campus* = pole) připomíná Campus Martinus v Římě, což bylo místo pro hry, atletické závody a vojenská cvičení.

jako veřejné, státní či soukromé v souladu s vysokoškolským zákonem a kterým je přisouzena pozice nejvyššího článku vzdělávací soustavy s cílem „*být vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti.*“³³ Vysoké školy mají hrát klíčovou roli ve vědeckém, kulturním, sociálním rozvoji společnosti, což neznamená pouze úkol profesně kvalifikační, ale i morálně kultivační. Český Vysokoškolský zákon uvádí, že vysoké školy „*hrají aktivní roli ve veřejné diskusi o společenských a etických otázkách, při pěstování kulturní rozmanitosti a vzájemného porozumění, při utváření občanské společnosti a přípravě mladých lidí pro život v ní.*“

Vzhledem k tématu a cílům této práce, snaže překročit hranice národního vzdělávacího systému a se záměrem provést komparativní analýzu se však **zdá být těžko udržitelné operovat pouze s pojmy vysoká škola, vysokoškolské studium**. Nejširší možné vymezení oblasti našeho zájmu přináší pojem **terciární vzdělávání**. V souladu s Klasifikací vzdělávacích programů ISCED-97³⁴ jsou označovány jako terciární ty **studijní programy**, které mají **obsah na vyšší úrovni než programy úrovně ISCED 3 a 4** (vyšší sekundární a postsekundární úroveň) a které jsou založeny převážně teoreticky a jsou koncipovány tak, aby poskytovaly dostatečné kvalifikace pro vstup do vědecko-výzkumných studijních programů a k profesím s vysokými kvalifikačními požadavky (**ISCED 5A**). Dále jsou to programy, které jsou zaměřené více prakticky, odborně a profesně (**ISCED 5B**). Terciární úroveň je dovršena na stupni **ISCED 6**, kterému odpovídá vědecká kvalifikace a dosažení hodnosti Ph.D. Programy ISCED 5 označuje Průcha jako **programy prvního stupně terciárního vzdělávání**, nesměřující přímo k vědecké kvalifikaci a zahrnující převážně bakalářské a magisterské studium a studium vyšších odborných škol,³⁵ zatímco ISCED 6 bývá označován jako **druhý stupeň terciárního vzdělávání** vedoucí k vědecké kvalifikaci. Jak upozorňuje Roskovec,³⁶ pojem terciární vzdělávání se nekryje s užším pojmem terciární školství. **Terciární vzdělávání je veškeré vzdělávání následující po sekundárním** včetně kurzů celoživotního vzdělávání, pomaturitních specializačních kurzů apod., zatímco **terciární školství se skládá ze vzdělávacích institucí** (v českých podmínkách vysokých a vyšších odborných škol), které mají podle zákona právo konat státem uznávané zkoušky a přidělovat příslušné tituly.

³³ Zákon 111/1998 v aktuálním úplném znění, § 1.

³⁴ Klasifikace 2003.

³⁵ Průcha 2006.

³⁶ Roskovec in Průcha 2009.

Vašutová upozorňuje, že **termín vysokoškolské vzdělávání a terciární vzdělávání užívá odborná komunita nezřídka jako synonyma**, ačkoli existují i případy, kdy se jejich obsah zcela nekryje. V zahraniční literatuře se vyskytuje spojení *tertiary education*, jehož se drží publikace OECD, ovšem v jeho maximální možné obsáhlosti a variabilitě. V dalších pramenech se setkáváme s označením *higher education* (například materiály UNESCO), v tomto případě je význam omezován na instituce „tradiční“, tedy školy univerzitního typu – pak je oprávněné překládat *higher education* jako vysokoškolské vzdělání. Mohlo by se zdát, že prevence nejasností bude spočívat v aplikaci standardní klasifikace ISCED (všechny programy na úrovni 5A, 5B nebo 6), což je princip využívaný v národních a **mezinárodních statistických výkazech** (Český statistický úřad, Eurostat, Euridyce, Světová banka). **Bez znalosti národního prostředí ale souborné statistiky vedou k častému nepochopení a nepřesnostem.** To je také případ srovnávání informací o studentech s postižením na terciární úrovni mezi národními vzdělávacími systémy – například ve Spojených státech se v kategorii terciárního vzdělávání nachází také instituce typu *college*, které jsou ale svým kurikulem a charakterem výuky blíže středoškolskému než vysokoškolskému pojetí studia, pojem terciární je zde daleko širší. Pravdivější obraz o struktuře terciární sféry umožní **výčet konkrétních typů institucí, které daná země do kategorie počítá**, případně jejich podrobnější popis.

Terminologickou pomoc nabízejí slovníky a hesláře (tesaury), například čtyřsvazkový *European Glossary on Education*, jehož části popisují, jak jsou v národních systémech pojmenované zkoušky, kvalifikace, dosahované tituly, jak vypadá složení institucí, jaká je charakteristika pedagogických pracovníků a jaké fungují v systému způsoby řízení a zajišťování kvality. Příklady institucí zařazených podle *European Glossary* na úroveň ISCED 5 uvádí Tabulka č. 2. Z ní je patrné, že variabilita institucí, respektive jejich vzdělávacích programů, je značná. Dochází také k tomu, že některé instituce přesahují z nižších stupňů vzdělávání (zařazení typu *stredná odborná škola* na Slovensku) nebo se jejich poslání a fungování velmi odklání od tradičních univerzit (německé univerzity versus *Fachhochschulen*).

Tabulka 2: Instituce terciárního vzdělávání

Stát	Instituce ISCED 5
Česká republika	<i>Akademie</i> <i>Institut</i> <i>Konzervatoř</i> <i>Univerzita</i> <i>Vysoka škola (VŠ)</i>

	Vyšší odborná škola (VOŠ)
Anglie, Wales a Severní Irsko	<i>Further education college (FE college), (ENG/WLS/NIR)</i> <i>Higher education College (HE college, College of higher education) (ENG/WLS/NIR)</i> <i>Tertiary college (ENG/WLS)</i> <i>University (ENG/WLS/NIR)</i> <i>University college (ENG/WLS/NIR)</i>
Rakousko	<i>Akademie</i> <i>Fachhochschule</i> <i>Militarakademie</i> <i>Universität</i>
Německo	<i>Berufsakademie</i> <i>Fachhochschule (Hochschule)</i> <i>Fachschule</i> <i>Kirchliche Hochschule (Hochschule)</i> <i>Kunsthochschule (Hochschule)</i> <i>Musikhochschule (Hochschule)</i> <i>Pädagogische Hochschule (Hochschule)</i> <i>Philosophisch-Theologische Hochschule (Hochschule)</i> <i>Schule des Gesundheitswesens</i> <i>Technische Universität (Hochschule, Technische Hochschule)</i> <i>Universität (Hochschule)</i>
Polsko	<i>Akademia</i> <i>Kolegium nauczycielskie (KN)</i> <i>Nauczycielskie kolegium języków obcych (NKJO)</i> <i>Politechnika</i> <i>Uczelnia artystyczna (Akademia artystyczna, Akademia muzyczna, Akademia sztuk pięknych, Akademia teatralna, Wyższa szkoła teatralna)</i> <i>Szkoła Główna Służby Pożarniczej</i> <i>Uniwersytet</i> <i>Wyższa szkoła (Akademia pedagogiczna)</i>
Slovenská republika	<i>Akademia</i> <i>Stredná odborná škola</i> <i>Univerzita</i> <i>Vysoká škola</i>

Někteří autoři upozorňují na nutnost rozlišovat mezi **institucemi terciárního vzdělávání** a **vzdělávacími programy**. Složení vzdělávacích programů se v jedné instituci může značně lišit – odpovídá studium v rámci celoživotního vzdělávání ještě terciární úrovni? Podle míry diferenciací mezi institucemi rozlišuje Váňová³⁷ **binární modely** terciárního vzdělávání, ve kterých stojí vedle sebe univerzity s tzv. dlouhými studijními programy (dnes kombinace bakalářského a magisterského studia, případně doktorská studia) a školy profesně zaměřené, a **modely unitární** (integrované), které umožňují strukturální diferenciaci ve vnitřní nabídce rozmanitých studijních programů jedné vzdělávací instituce. Český systém má blíže k modelu binárnímu, neboť vedle sebe existuje sektor nevysokoškolského terciárního vzdělávání, reprezentovaný vyššími odbornými školami, a univerzitní sektor, ve kterém je vzdělávání poskytované institucemi vysokoškolského

³⁷ Váňová 2005.

typu, zřízenými podle platného vysokoškolského zákona. Mnoho vysokých škol v sobě však integruje variabilní škálu programů, a to včetně krátkých profesních bakalářských studijních programů a jiných vzdělávacích formátů (rozšiřující studium, kurzy v rámci celoživotního vzdělávání apod.). **Vysoká škola univerzitní** (v názvu může užívat označení univerzita) uskutečňuje všechny typy studijních programů a v souvislosti s tím vědeckou a výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. **Vysoká škola neuniverzitní** uskutečňuje bakalářské studijní programy a může též uskutečňovat magisterské studijní programy a v souvislosti s tím výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Vysoká škola neuniverzitní se nečlení na fakulty.³⁸ Podle informací Ministerstva školství k 30. 6. 2009 v České republice nabízelo vzdělávání 26 veřejných vysokých škol, 2 státní vysoké školy a 45 soukromých vysokých škol. Následující tabulky informují o vývoji počtu terciárních vzdělávacích institucí v ČR a vývoji počtu studentů.

Tabulka 3: Vývoj počtu vysokých škol a vyšších odborných škol v ČR³⁹

Vysoké školy:	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Veřejné	24	24	25	25	26	26
Soukromé	28	36	39	38	42	45
Vojenské a policejní	4	2	2	2	2	2
Celkem	56	62	66	65	70	73
Vyšší odborné školy	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Veřejné	113	115	114	114	118	123
Soukromé	44	47	49	48	47	49
Církevní	12	12	13	12	12	12
Celkem	169	174	176	174	177	184

Tabulka 4: Vývoj počtu studentů v terciárním vzdělávání v ČR⁴⁰

Druh školy	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Vysoké školy	243 797	264 891	289 635	316 496	344 615	369 619
Vyšší odborné školy	30 681	29 759	28 792	27 650	28 774	28 027

Jiná cesta pro vyjasnění obsahu pojmu terciární vzdělávání vychází z charakteristiky edukační reality⁴¹ terciárního vzdělávání. Očekáváme, že:

³⁸ Zákon 111/1998 v aktuálním úplném znění, §2, odst. 4 a 5.

³⁹ Zdroj MŠMT, červenec 2007.

⁴⁰ Zdroj Ústav pro informace ve vzdělávání, Statistická ročenka školství 2008/2009, Výkonové ukazatele.

⁴¹ Při užívání termínu edukační realita se držíme Průchy (2002, s. 64) který ji definuje jako „...*takovou skutečnost (prostředí, situaci, proces aj.) objektivně se vyskytující v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké*

- 1) terciární vzdělávání se vyznačuje mnoha společnými jmenovateli a pojítky, je proto důležité chápat jej jako **část, která zapadá do architektury vzdělávacího celku** v daném státě,
- 2) **edukační realita** (edukační procesy, edukační prostředí, subjekty edukace a mnohočetné interakce mezi nimi) **je na terciárním stupni odlišná od reality na nižších stupních vzdělávací soustavy,**
- 3) v důsledku vývoje sociálních věd bylo vytvořeno více teorií, lze hovořit o různých modelech či koncepcích terciárního vzdělávání.

Modely edukační reality terciárního vzdělávání mají různý původ. Jsou **produktem výzkumů**, během kterých byla ve vysokoškolském prostředí popsána různá sociologická, psychologická či ekonomická teoretická východiska a paradigmata. Vedle toho lze vycházet i z normativních přístupů (projektů, jak by terciární vzdělávání mělo vypadat a mělo fungovat), ve kterých je **vysokoškolské vzdělávání vymezeno zpravidla legislativně**, například v podobě zákonného předpisu či organizačního schématu.⁴²

Jak charakterizovat systém terciárního vzdělávání? Definičním znakem terciárního vzdělávání může být **povaha kurikula** – jeho kvalita a kvantita. Terciární stupeň bývá spojován s **rozsahem a kvalitou předávaných znalostí či dovedností na maximální, excelentní úrovni**. Již středověké univerzity disponovaly bohatými informačními prameny a zajišťovaly předání uceleného (doslova *uno* = jeden) poznání na nejvyšší úrovni, které bylo ve vědách dosaženo. Šlo o sjednocení věd a vědecké komunity pod střešou jedné instituce. Společenství studujících a profesorů žilo jako skupina s mnoha výsadami a právy. Především u institucí univerzitního typu je požadavek na excelenci vědění stále aktuální. Neklade se již tolik důraz na transmisi poznatků směrem ke studentovi, ale do popředí vystupuje snaha motivovat studující poznávat a poznatky spoluutvářet. Badatelský rozměr učení je nenahraditelný. Jak uvádí Whitehead,⁴³ hlavním úkolem univerzity má být

edukační procesy nebo jsou vyvíjeny nebo fungují nějaké edukační konstrukty“. Edukační procesy jsou všechny takové lidské činnosti, které směřují k intencionálnímu učení, edukační konstrukty jsou potom „...všechny takové teorie, modely, plány, scénáře, prognózy, předpisy a jiné teoretické výtvořky, které nějakým způsobem ovlivňují reálné edukační procesy.“

⁴² Zde máme na mysli například skutečnost, že zákony o vysokých školách a další předpisy stanoví strukturu vysoké školy, určí funkci statutárního zástupce, vymezí pravomoci organizačních jednotek, předepíšou pravidla pro přijetí studentů a pro financování apod. I to můžeme chápat jako vytyčení hranic systému a definici jeho funkcí.

⁴³ Whitehead se vyjadřoval velmi opatrně až kriticky ke dvěma základním funkcím univerzity – vzdělávání a výzkumu. Ironicky (již před více než šedesáti lety!) poznamenává, že obojí by šlo pořídit levněji mimo vysokoškolská pracoviště. Whitehead doslova píše: „*The justification for a university is that it preserves the connection between knowledge and the zest of life, by uniting the young and the old in the imaginative consideration of learning. The university imparts information, but it imparts it imaginatively. ... A fact is no longer a bare fact: it is invested with all its possibilities. It is*

sice předávání znalostí, avšak předávání kreativní, u něhož předpokládáme objevitelskou atmosféru, která je průvodním jevem tvořivého myšlení.

V rozsahu ale i způsobech předávání obsahu sledujeme mezi institucemi terciárního vzdělávání markantní rozdíly, proto i pojmy vysoká škola, terciární vzdělávání významově kolísají. Řada oborů vzdělání plní poptávku po praktických znalostech a dovednostech, které směřují k výkonu konkrétní profese. Příkladem jsou profesní bakalářská studia v Nizozemí, anglické college nebo instituce dalšího vzdělávání, Hochschulen v Německu nebo vyšší odborné školy (a řada konkrétních oborů vzdělání na vysokých školách) v České republice.

Systém terciárního vzdělání bývá popsán také celkově **převládající strategií a stylem vedení výuky.** Jak uvádí Ramsden,⁴⁴ pro efektivní strategie vysokoškolské výuky jsou podstatné následující znaky:

- Kvalita výkladu a ovlivňování studijních zájmů studentů
- Zájem o studenty, respektování studentů a jejich učení
- Vhodné hodnocení a zpětná vazba
- Jasné cíle a intelektuální podněty
- Samostatnost a aktivní zapojení studentů do výuky
- Učení se od studentů

Při podrobném rozboru výše uvedených podmínek dospívá Ramsden k myšlence, že vysokoškolské vzdělávání musí naplňovat komplexně stanovený ideál, ke kterému patří **charakteristický étos.** Vyučování, studium a učení vyplývají z rolí a přístupů učitelů i studentů. Je ovšem otázka, kolik z uvedených znaků přežívá pod náporom modernizace a masifikace školství.

Pro popis systému terciárního vzdělávání můžeme využít existující modely používané při mezinárodních komparacích vzdělávacích systémů. Znamé, používané, dále rozvíjené a v některých oblastech však překonané je schéma Coombse,⁴⁵ který vzdělávací systém rozčlenil na vstupy, procesy a výstupy. **Vstupy** souhrnně označují zdroje, které pocházejí ze společnosti – je to například existující soubor znalostí, který má být předáván, dále lidé

no longer a burden on the memory: i tis energising as the poet of our dreams, and as an architect of our purposes, "Whitehead 1949, s. 139.

⁴⁴ Ramsden 1995, překlad Vašutová 2002, podrobné vysvětlení viz oba uvedené prameny.

⁴⁵ Coombs 1968.

(studenti i učitelé) a ekonomické zdroje (finanční, materiální). Mezi **procesy** uvádí mimo jiné cíle, obsah a metody výuky, management, učební pomůcky a zařízení. **Výstupy** jsou předpokládané přínosy a dopady pro společnost ve smyslu zkušeností, které získali absolventi a jež se projeví v jejich osobním profesním uplatnění a tak se stane přínosem i pro celek. Vstupem do terciárního vzdělávání podle tohoto modelu jsou například studenti – absolventi sekundárního stupně, vysokoškolští učitelé nebo finanční zdroje.

Aktuálnější přístup pro vymezení a charakteristiku systému terciárního vzdělávání reprezentují modely Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD). Vzdělávací systémy jsou popisovány **pomocí soustavy indikátorů**⁴⁶ – systémy lze studovat pomocí kvantifikovaných proměnných (ukazatelů), které vypovídají o jejich struktuře a funkcích. Indikátory jsou uspořádány jednak **s ohledem na aktéry** v systému (od individuální roviny studentů a pedagogů, přes podmínky vyučování až po rovinu jednotlivých institucí či celého systému) a podle **čtyř příbuzných skupin kritérií** – výsledky ve vzdělávání a výnosy ze vzdělávání (*the output of educational institutions and the impact of learning*), finanční a lidské zdroje vložené do vzdělávání (*financial and human resources invested in education*), přístup ke vzdělávání, účast na něm a průchod vzdělávací soustavou (*access to education, participation and progression*) a školní prostředí a organizace škol (*the learning environment and organisation of schools*). Vedle toho zprávy OECD referují o třech dalších důležitých oblastech – **kvalitě vzdělávacích výsledků**, které jsou zjišťovány například mezinárodními zkouškami PISA, **rovnosti v dosahování výsledků** a rovných příležitostech a také o **efektivitě v řízení zdrojů**. Systém hledisek je ve výročních zprávách OECD uspořádán do následující tabulky (viz Tabulka č. 5).

Model OECD je výhodný pro srovnání celých vzdělávacích systémů i jejich částí, avšak nenabízí hlubší analýzu detailů a jedinečných případů, ačkoli i v činnosti OECD se objevují šetření, která mají povahu případových studií a jdou cestou více detailní, kvalitativní. Není vyloučena možnost aplikovat některá kritéria při studiu jednotlivých systémů podpory studentů se ZP na konkrétních školách, problém je s existencí, respektive absencí potřebných dat. V oblasti výsledků a výnosů může být zjišťováno, jaká je skutečná míra účasti studentů se ZP, v jakých oborech studují, kolik jich absolvuje a jak pokračuje jejich kariéra apod. V oblasti strategií je to otázka, jak konkrétní národní systém

⁴⁶ Education at a Glance 2009, překlady názvů indikátorů podle Kleňhové 2008, 2009.

vzdělávání a případně jednotlivé instituce tvoří a v praxi uplatňují politiku v oblasti přístupu terciárního vzdělávání, jaké vytvářejí podmínky a jaká uplatňují opatření, kolik prostředků a dalších zdrojů do systému podpory proudí atd.

Tabulka 5: Indikátory OECD

	Výsledky vzdělávání a výnosy ze vzdělávání	Strategické nástroje a kontext, který utváří výstupy vzdělávání	Předpoklady a omezení, která uvádějí do kontextu strategie
Jednotliví účastníci ve vzdělávání a učení	Kvalita a distribuce individuálních výsledků vzdělávání	Individuální postoje, účast, chování	Individuální předpoklady, prostředí a původ studentů
Podmínky výuky	Kvalita probíhající výuky	Pedagogika, vyučovací praxe, třídní klima	Podmínky pro učení student, podmínky pro práci pedagogů
Poskytovatelé vzdělávání	Výstupy a výkony vzdělávacích institucí	Prostředí a organizace školy	Charakteristika poskytovatelů vzdělávání a jejich sociálního zázemí
Vzdělávací systém jako celek	Celková výkonnost vzdělávacího systému	Institucionální podmínky celého systému, určení zdrojů, strategie	Národní, vzdělávací, sociální, ekonomický a demografický kontext

2.2 Vývoj a aktuální situace terciárního vzdělávání

Řada pramenů se při hodnocení současného terciárního vzdělávání v Evropě shoduje v názoru, že tento sektor vzdělávacího systému zaznamenává intenzivní vývoj a v mnoha směrech se proměňuje. Posuny mají příčinu v měnících se podmínkách na straně vstupů (demografické charakteristiky studujících, rozvoj vědeckých poznatků a znalostní základny, změna vzdělávacích politik včetně snahy o reformu financování), tak na straně výstupů (zde myslíme především potřeby světa práce, poptávka po určitých kvalifikacích i obecnějších kompetencích, které mají vést k dosažení strategických rozvojových cílů evropského prostoru). Iniciace změn vychází z různých úrovní – počínaje lokální poptávkou po terciárním vzdělávání a konče Lisabonským a Boloňským procesem na rovině celoevropské.

Jak uváděl v roce 1929 Kozák,⁴⁷ obecně je známa **dvojitá funkce univerzity**: má být přípravou pro povolání a zároveň badatelskou institucí, spojuje úkoly koleje a akademie.

⁴⁷ Kozák in Fiala 1993.

V historii také oscillovalo vysokoškolské vzdělávání mezi **universálním** vzděláváním ve smyslu *Bildung* a **specializací**, tedy formováním úzkých kvalifikačních výstupů.⁴⁸ Základním úkolem moderního vysokoškolského systému je **vzdělávání a výzkum**. V tradičním pojetí je jednotící ideou univerzity věda, tj. soustava vědeckého poznání, především však věda jako přístup k poznání světa, jako metoda. Příhoda⁴⁹ dodává, že vedle vzdělanostní funkce musí být zastoupena i **funkce formativní**, výchovná – univerzita připravuje elity národa, a tak by měla garantovat i co nejlepší morální profil celé společnosti a její rozvoj k lepší budoucnosti. Podobně další teoretikové univerzitního vzdělávání dospěli k závěru, že poslání vysokých škol jde daleko za hranice kampusů. Přichází (ať už skutečně nebo v myslích prognostiků) k uskutečnění **třetí role terciárního vzdělávání**,⁵⁰ ve které se vysoké školy mají stát centry inovace, jejich přínos má překračovat hranice kampusu prostřednictvím úzké spolupráce s (nejen) podnikatelskou sférou. Nemělo by jít o paušalizující komercializaci, ale o snahu, aby škola byla aktivním hybatelem a tvůrcem hodnot v lokálním, národním i mezinárodním měřítku.⁵¹ Systém terciárního vzdělávání přispívá k sociálnímu a ekonomickému rozvoji ve čtyřech hlavních oblastech:

- 1) rozvojem lidského kapitálu (především prostřednictvím vzdělávání);
- 2) budováním znalostní základny (především prostřednictvím výzkumu);
- 3) rozšířením a aplikací znalostí (prostřednictvím interakce s těmi, kteří znalostí využívají);
- 4) uchováním znalostí.⁵²

Při hodnocení práce vysokých škol se dříve nebo později vyskytne otázka, jaký je přínos, respektive výnos terciárního sektoru. Výkonnost systému charakterizují kritéria a indikátory, které jsme zmínili výše. Konkrétní příklady přínosů pro jedince i společnost uvádí následující tabulka:

⁴⁸ K aktuálnosti této otázky v kontextu reformy českého vysokého školství viz Pinc 2009.

⁴⁹ In Fiala 1993.

⁵⁰ Viz Bílá kniha terciárního vzdělávání 2008 a Bílá kniha terciárního vzdělávání – příloha.

⁵¹ V některých zemích již univerzity částečně tuto roli hrají.

⁵² Bílá kniha terciárního vzdělávání 2008 – příloha, s. 7.

Tabulka 6: Přínosy terciárního vzdělávání⁵³

Přínos	Pro jednotlivce	Pro společnost
Ekonomický	Vyšší mzda	Větší produktivita
	Zaměstnanost	Národní a regionální rozvoj
	Vyšší úspory	Snížené nároky na vládní podporu
	Lepší pracovní podmínky	Zvýšená spotřeba
	Osobní a profesní mobilita	Vyšší potenciál pro přeměnu z průmyslové na znalostní společnost
Sociální	Zvýšená kvalita života pro jednotlivce a jeho potomky	Budování národní identity a rozvoj vůdčích dovedností
	Lepší rozhodování	Demokratická participace, zvýšení konsensu, zvýšení vnímání, že společnost je založena na spravedlnosti a příležitosti pro všechny
	Zvýšení osobního statusu	Sociální mobilita
	Zvýšení vzdělávacích příležitostí	Zvýšení sociální koheze a snížení zločinnosti
	Zdravější životní styl a vyšší naděje dožití	Zlepšení zdraví
		Zlepšení základního a středního školství

Jednou z vývojových tendencí, o které se zmiňují prameny již od 70. let 20. století, je přechod od elitního k široce dostupnému a přístupnému vysokoškolskému vzdělávání. Martin Trow⁵⁴ vysvětloval posuny v terciárním vzdělávání pomocí tří etap růstu. Základním ukazatelem mu byl počet studentů, ale i další okolnosti a charakter vzdělávacích procesů. Evropské univerzity po druhé světové válce zůstávaly **elitními školami**, na které vstupovalo jen **4-5 procent jedinců** z věkové kohorty a to za předpokladu splnění náročných přístupových kritérií, například ukončením stanovené střední školy, složením selektivních zkoušek apod. Nešlo však pouze o výběrovost, nýbrž i o celkový étos výuky, učení, uplatnění a prestiže absolventů. Terciární stupeň vzdělávání rostl v šedesátých a sedmdesátých letech až do okamžiku, kdy byl dostupný často více než 15 % populace. Od této velikosti systému se objevuje **nový fenomén – masifikace**. Další růst znamená zásadní transformaci například v přístupnosti k vysokoškolskému vzdělávání, které začíná také plnit nové funkce, vznikají nová kurikula i organizační formy vzdělávání. Růst už nemohou saturovat jen tradiční instituce, jsou zakládány školy nového typu. Při účasti více než 50 % populace je podle Trowa možné hovořit o **univerzálním terciárním vzdělání**. Ke konceptu masifikace se však někteří staví opatrně – například autorky

⁵³ Převzato z Bílá kniha terciárního vzdělávání 2008 – příloha, s. 8.

⁵⁴ In Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích 1997, podobně Prudký, Pabián a Šimsa 2010.

Rosado a Davidová srovnávaly vývoj ve Velké Británii, především dopad labouristické politiky, která výrazně změnila financování vysokých škol a usnadnila přístup k terciárnímu vzdělávání, s obdobným vývojem ve Španělsku. Ve výzkumu bylo sledováno, jak se vyšší počet studijních míst projevuje ve vyrovnávání příležitostí, především pro sociálně, ale i jinak znevýhodněnou populaci. Bylo sledováno, kdo vstupuje na univerzity, ale také jaké univerzity si mladí lidé vybírají a jaký typ zkušeností na nich získávají. Autorky zdůrazňují, že masivní rozšíření přístupu ještě nemusí znamenat srovnatelný výstup pro všechny společenské skupiny, pro masy.⁵⁵

Masifikace a univerzalizace přináší několik podstatných důsledků pro povahu terciárního vzdělávání. Zaprvé to jsou nové funkce vzdělávání. Původní myšlenka připravovat elity a pracovníky pro vysoce kvalifikované profese ustupuje pragmatickému cíli předávat kompetence požadované trhem práce, tj. uspokojit rostoucí požadavky zaměstnavatelů na kvalifikovanou pracovní sílu. Mění se i struktura, organizace a forma vzdělání – původně prakticky neměnné dlouhé programy, ve kterých vysoká škola předem definovala vzdělávací trajektorii a nezbytný rozsah předmětů, které měl pro daný obor student zvládnout, jsou nahrazovány kratšími programy, prostupnými, s větší svobodou volby pro studenty a často v modulárním uspořádání. Trow také upozorňuje, že v masifikovaném vysokém školství se rozvolňuje dříve pevná vazba mezi studiem a kvalifikací, přestává být primární hodnocení výkonu studenta, zato roste význam škol pro fázi socializace a zrání studujících. Posouvají se představy o charakteru vysokoškolského prostředí a výuky včetně vztahu pedagog – student.

Kariéra studenta se také proměňuje. **Roste účast na terciárním vzdělávání** mezi příslušníky sociálních skupin, které byly dříve méně zastoupené, včetně vyrovnávání počtu mužů a žen. Větší šanci dostávají absolventi těch oborů vzdělání na sekundárním stupni, kterými vzdělávací kariéra dříve skončila. Z hlediska věkového složení od sedmdesátých let **trvale roste průměrný věk studujících**, objevuje se fenomén celoživotního vzdělávání. Můžeme konstatovat, že jedním z efektů masifikace je otevření vstupu pro všechny typy dříve netradičních či méně zastoupených studentů, včetně osob se ZP.

Poslední aspekt fenoménu masifikace, který tu zmíníme, je **proměna pohledu veřejnosti na vysokoškolské vzdělávání**. Z dřívější úcty a respektu k akademickému světu začíná převládat názor, že studium je zbožím pro všechny, na které existuje právoplatný nárok.

⁵⁵ Rosado, David 2006.

Jiným trendem, který je třeba zmínit, je **internacionalizace**, spojovaná s Boloňským procesem, který byl odstartován jednáním ministrů školství, dalších zájmových skupin a organizací, například Evropské komise, Rady Evropy, Evropské asociace univerzit, Evropské asociace institucí vysokoškolského vzdělávání nebo Evropskou asociací pro kvalitu ve vysokoškolském vzdělávání. Počátky reformních snah sahají k setkání zástupců některých evropských zemí v Paříži v roce 1998. V Sorbonské deklaraci byly položeny základy společné architektury terciárního⁵⁶ vzdělávání – postupné přibližování k společným kvalifikačním rámcům, studium dělené na cykly, mobilita studentů i pedagogů nebo určení společných stupňů, které ukončují jednotlivé cykly vzdělávání (bakalářský stupeň, magisterský stupeň). Roku 1999 za účasti všech členských, kandidátských i přidružených zemí byl stanovený směr potvrzen v Boloňské deklaraci a postupně se rozšiřoval a nabýval konkrétnější podoby na konferencích v Praze, Berlíně či Londýně. Mezi nově zaváděné společné změny v terciárním vzdělávání patří například:

- Přijetí systému transparentních a srovnatelných titulů.
- Zavedení systému studia ve dvou cyklech.
- Zavedení kreditního systému ECTS.
- Podpora mobility studentů, učitelů a vědců.
- Rozvoj evropské spolupráce při zajišťování kvality na institucionální, národní i evropské úrovni; zavedení standardů a pravidel pro zajištění kvality podle návrhu ENQA.
- Prosazení evropské dimenze v oblasti kurikul a spolupráce mezi institucemi.
- Zařazení doktorského stupně jako třetího cyklu.
- Rozvoj celoživotního učení, příprava národních soustav kvalifikací v souladu s přijatým kvalifikačním rámcem Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, vytvoření příležitostí pro pružné vzdělávací cesty včetně procesu uznávání předchozího učení.
- Posílení sociální dimenze a odstranění překážek mobility.
- Zapojení institucí terciárního vzdělávání a studentů.
- Zvýšení atraktivity Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.
- Uznávání diplomů a studijních fází včetně poskytování doložky k diplomu (*Diploma Supplement*) zdarma všem absolventům počínaje rokem 2005.

⁵⁶ Je třeba poznamenat, že evropské dokumenty se důsledně drží anglického spojení *higher education*, například v označení Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (*European Higher Education Area*).

- Vypracování zastřešujícího rámce kvalifikací v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání.
- Podpora těsnějšího propojení mezi Evropským prostorem vysokoškolského vzdělávání a Evropským výzkumným prostorem.
- Udělování a uznávání společných titulů.
- Vytvoření Evropského registru pro zajištění kvality (*European Quality Assurance Register, EQAR*).
- Rozvoj sociální a globální dimenze ve vysokoškolském vzdělávání.
- Prosazování spolupráce při zajišťování kvality terciárního vzdělávání.

Dopady Boloňského procesu zasáhly především instituce kategorie ISCED 5A. U nás nejsou do reformy plnohodnotně zapojené vyšší odborné školy na rozdíl od obdobných institucí v dalších zemích EU (Nizozemí, Rakousko aj.).

V evropském prostoru stoupá obecně **účast populace ve věku 25–64 let na terciárním vzdělávání**, větší posun se objevuje v **mladších věkových kohortách**. Průměrně rostla účast mezi lety 1998 a 2006 v České republice o 3,3 %, což je podobný stav jako například v Rakousku (3,2 %), je to více než v Německu (0,5 %), ale méně než například v Polsku (6,6 %). Pro českou společnost je typické, že má sice vysoký podíl obyvatel s některým typem vyššího sekundárního vzdělání, avšak ve srovnání s jinými státy je celková míra účasti populace ve věku 25–64 let na terciárním vzdělání nízká (ČR 14 %, průměr EU je 24 %).

Tabulka 7: Podíl osob s terciárním vzděláním podle věku (v %) ⁵⁷

	25–64	25–34	35–44	45–54	55–64
Česká republika	14	15	14	14	11
Rakousko	18	19	19	17	14
Německo	24	23	26	25	23
Polsko	19	30	18	13	12
Slovensko	14	17	13	14	11
Velká Británie	32	37	32	31	25
OECD průměr	28	34	29	25	20
EU19 průměr	24	31	26	22	18

Nárůst zájmu o terciární vzdělávání ukazuje také **míra graduace**, která vyjadřuje poměr absolventů všech typů terciárních programů vůči dané věkové skupině. I zde je vidět markantní zvyšování tohoto ukazatele ve všech zemích Evropy, mezi roky 2000 a 2007

⁵⁷ Education at a Glance 2009, indikátor A1.3a, stav k roku 2007

nastal v ČR pohyb v míře graduace v programech 5A i 5B z 20 na 40 %, v Rakousku z 18 na 29 %, Německu z 29 na 34 %, ve Velké Británii ze 37 na 54 %, v EU průměrně z 37 na 44 %.⁵⁸

Vzdělávací politika závisí na **možnostech tranzitu mezi sekundárním a terciárním stupněm**, především jde o počet středoškoláků, kterým jejich vzdělávací program (typ studia, jeho délka, způsob ukončení apod.) umožňuje (byť teoreticky) přejít k dalšímu studiu. Obecně platí, že čím je vyšší míra graduace v sekundárním vzdělávání, tím vyšší se dá předpokládat míra vstupu do terciárního. V roce 2007 54 % mladých lidí, kteří složili maturitní zkoušku, v České republice zahájilo studium na vysoké nebo vyšší odborné škole, což odpovídá evropskému průměru.⁵⁹ Typický věk studentů v terciárním vzdělávání se pohybuje mezi 20 a 24 lety.

Tabulka 8: Věk studentů a účast na terciárním vzdělávání⁶⁰

	Medián věku studentů (ISCED 5 a 6)	Studenti v teoretickém věku počátku studia na úrovni ISCED5 jako procento ze:	
		všech osob v odpovídající věkové skupině (v %)	všech studentů na stupni úrovni ISCED5 (v %)
EU27	22,2	:	:
Česká republika	22,2	21,6	33,1
Německo	23,6	6,4	18,8
Maďarsko	22,4	11,8	14,9
Rakousko	23,4	5,3	10,6
Polsko	21,6	35,7	43,3
Slovensko	21,9	22,2	28,9
Spojené království	22,7	23,0	26,3

Shrnutí:

- Pojem terciární vzdělávání definujeme pomocí mezinárodní klasifikace ISCED-7; při práci s prameny je třeba rozlišovat rozdíl mezi institucemi terciárního vzdělávání a programy terciárního vzdělávání
- Variabilita terciárního školství mezi evropskými zeměmi je značná, což může komplikovat snahy o komparaci

⁵⁸ Education at a Glance 2009, indikátor A3.3, srovnání let 2000 a 2007, součet graduace v programech ISCED 5A a 5B.

⁵⁹ Kleňhová 2009b.

⁶⁰ Data – Eurostat, údaje za rok 2007, u Německa nejsou údaje kompletní.

- Již více než deset let je tvořena společná evropská politika v oblasti terciárního vzdělávání, která usiluje o sblížení odlišností systémů; terciární stupeň se má stát jedním ze zdrojů pro pohon ekonomiky a posílení sociální soudržnosti evropské společnosti
- Ve vývoji terciárního vzdělávání sledujeme některé společné tendence (masifikace, demokratizace, regionalizace aj.), jejichž účinek se projeví i na přístupu studentů se ZP k vysokoškolskému studiu a na fungování systémů podpory
- Terciární vzdělávání je ve všech evropských zemích podrobováno kritice a objevují se plány na jeho reformu, jejíž součástí je politika vyrovnávání příležitostí pro studenty se specifickými nároky

3 Možnosti a limity studia na terciárním stupni

Dříve, než přejdeme k problematice systémů podpory studentů se ZP na terciárním stupni vzdělávání, položme si tři otázky: Kdo a za jakých podmínek má právo přístupu na vysokou školu? Co znamená v kontextu vysokého školství rovnost příležitostí? Jaký význam má participace marginálních skupin v terciárním vzdělávání?

3.1 Přístup a dostupnost

Právo na vzdělání je zakotveno v Listině základních práv a svobod, v dalších úmluvách a dokumentech. Listina v §33 uvádí, že „Každý má právo na vzdělání. ... Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých.“⁶¹ Někteří autoři rozlišují přístup, přístupnost a dostupnost vzdělání. Průcha⁶² například upozorňuje, že **přístup ke vzdělání** (*access to education*) je **určován především vstupními požadavky**, například složením určitého typu zkoušky či jinými podmínkami pro zahájení studia, zatímco **dostupnost vzdělání** (*affordability of education, accessibility of education, availability of education*) lze spatřovat **v možnostech jednotlivce** (žáka či studenta) se v daných podmínkách na vzdělávání podílet, například s ohledem na jeho časové, finanční či materiální podmínky, respektive **v možnostech státu a společnosti** vzdělání zajišťovat a podporovat například zřizováním a financováním škol, poskytováním sociální a jiné podpory, stanovením legislativních pravidel pro studium či přípravou pedagogických pracovníků. Jedinec, který splní **kritéria přístupu** na vysokou školu, musí vyvinout úsilí pro **překonání řady obtíží**

⁶¹ Listina základní práv a svobod.

⁶² Průcha 1999.

například s dopravou, ubytováním, zajištěním životních potřeb a studijních požadavků (nákup učebnic aj.). V praxi tak přístup ke vzdělání neznamena samozřejmé, bezproblémové studium a jeho úspěšné ukončení. V některých normativních dokumentech se objevují požadavky na **zajištění spravedlivého přístupu a zvyšování dostupnosti vzdělání** ve smyslu zmírňování některých obtíží, kterým studující čelí. Někdy je v souvislosti s přístupem a dostupností vzdělávání sledováno, zda jsou pravidla a podmínky pro všechny nastaveny stejným způsobem a zda nedochází k diskriminaci.

V praxi je **přístup** k terciárnímu vzdělávání **vždy regulován**. Některá omezení mají pochopitelné důvody, například na jedné straně řídicí orgány určují směrná čísla pro přijímání uchazečů, neboť počet finančně podporovaných studijních míst koresponduje s ekonomickou situací státu a jeho politikou. Jiné limity vycházejí ze schopností a předpokladů uchazečů pro studium ve zvoleném oboru i z jejich šance na uplatnění na trhu práce. Přístup k terciárnímu vzdělávání je regulovaný různými selekčními procedurami, ve kterých se uplatňuje více typů výběrových kritérií. Jak uvádí Průcha,⁶³ selekce je zavedena buď státními orgány prostřednictvím *numeri clausi* pro všechny nebo některé obory studia, nebo o přístupu rozhodují samotné vysoké školy, případně je přístup neomezený za splnění některého předpokladu, např. dosažení žádané úrovně vzdělání na nižším stupni. V evropských zemích i jednotlivých typech institucí se kombinují při rozhodování o přijetí kritéria jako je prospěch u maturitní zkoušky, prospěch na střední škole, pořadí ve třídě na střední škole, volba předmětů studia na střední škole, prestiž střední školy, posudky ze střední školy, výsledky testů/zkoušek při studiu na střední škole, praxe nebo čekací doba. Nejčastěji se při rozhodování o přijetí přihlíží k přijímacím zkouškám a ukončenému předchozímu vzdělání v kombinaci se stanovenými maximálními počty přijatých v případě veřejných vysokých škol. V praxi (nejen českých) vysokých škol se objevuje snaha přijmout přednostně uchazeče, kteří nadání a schopnosti prokázali v předchozím studiu.

Studentů se ZP se týkají stejná omezení v přístupu k vysokoškolskému studiu, jaká platí pro intaktní většinu.⁶⁴ Selekční kritérium však může být aplikováno záměrně i nezáměrně v souvislosti se zdravotním postižením či znevýhodněním, a tak vzniká diskriminace. Pokud například v průběhu přijímací zkoušky, kterou skládá uchazeč se zrakovým, sluchovým či pohybovým postižením, nejsou zadání testu ve formátu, který uchazeči

⁶³ Průcha 2006.

⁶⁴ Podrobnou analýzu bariér pro studenty se SVP v terciárním přináší následující kapitoly.

vyhovuje, nebo pokud nemá uchazeč dostatečný čas apod., je oproti jiným diskriminován. Ovšem zdravotní postižení může mít i opačný efekt – uchazeči se vychází vstříc a je oproti jiným zvýhodněn.

Ukazuje se, že již před započítím vzdělávání na vysoké škole je kladena otázka, kdo je **způsobilý** studovat – může nevidomý studovat učitelství, osoba s pohybovým postižením na vozíku lesní inženýrství? Těžko lze předpokládat plnou pracovně právní odpovědnost u učitele, který žáky nekontroluje a nezabrání úrazu nebo je prakticky nemožné, aby se jedinec s omezenou mobilitou dopravil na místo výkonu praxe v těžko přístupném lesním terénu? V diskusi o přístupu a přístupnosti tak vždy dříve nebo později přijde otázka, **zda některá omezení v přístupu nejsou oprávněná a jak má být prosazován princip rovnosti a spravedlnosti.**

3.2 Spravedlivý přístup a rovné příležitosti

Je na místě připomenout, že nespravedlivé omezování přístupu k terciárnímu vzdělávání (a obecně přístupu k jiným statkům) může být projevem diskriminace. V krajních případech se jedinci, kterým se upírají některá práva a účast na sociálních aktivitách, ocitají až v pozici sociálně vyloučených, a to tím spíš, že i v pracovním uplatnění se posouvají požadavky na kvalifikaci od sekundární na terciární úroveň. Ve snaze zmírňovat znevýhodnění (například u lidí starých nebo osob s postižením), se rozvíjí různé **koncepte sociální rovnosti a sociální spravedlnosti**. Základem všech je požadavek, aby se členové společnosti mohli podílet na distribuci zdrojů, mít stejné příležitosti rozvíjet vlastní schopnosti a dosahovat odpovídajícího společenského postavení. Otázka spravedlnosti souvisí s **problémem vzájemného vztahu individuálního a obecného blaha**, a to ve dvou směrech – **kolik má kdo za co dostat** (tzv. **distributivní spravedlnost**, například při dosažení požadovaného počtu bodů v přijímacím testu musí být student přijat) a jaký je **spravedlivý trest pro ty, kteří toto pravidlo porušují** (například sankce zaměstnavatelům, kteří nezaměstnávají osoby se změněnou pracovní schopností).

Rovné příležitosti ve vzdělávání zmiňuje již **zakládající listina UNESCO z roku 1945** a kampaň za jejich dosažení nabyla intenzitu v šedesátých letech dvacátého století souběžně se sílícím hnutím za rovná práva skupin sociálně vyloučených či ohrožených.

Nový zájem podnítily výstupy výzkumů PISA. Zahraniční i čeští autoři hovoří o **vztahu socioekonomického statusu rodičů a dosaženého vzdělání**.⁶⁵

Existuje několik filosofických a sociálních teorií sociální spravedlnosti. Utilitaristickou představu zastával Rawls,⁶⁶ který deklaroval dva základní principy – každá osoba má mít stejná práva a co nejširší svobodu, srovnatelnou se svobodou ostatních, a ekonomické a sociální nerovnosti mají být uspořádány tak, aby pokud možno prospěly všem. Společenské hodnoty mají být rozděleny rovnoměrně s výjimkou případu, kdy je nerovné rozdělení všeobecně prospěšné. **Nespravedlivé jsou nerovnosti, které nejsou ku prospěchu celku.** Typické pro toto pojetí je **přetrvávající napětí mezi osobní svobodou a sociální spravedlností.**

Vzdělávací systémy jsou kriticky posuzovány z hlediska zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávání, respektive spravedlivých šancí na vzdělávání (*fair/equal access to education, equal access to educational opportunities*). Pojem spravedlnost považujeme z hlediska systémů podpory pro studenty se ZP za klíčový, bude proto podroben bližší analýze.

Otázka spravedlnosti ve vzdělání je aktuální problém, který je trvale několik posledních desetiletí v centru zájmu výzkumníků i tvůrců vzdělávacích politik. Ve společenských vědách se opakovaně setkáváme se snahou nalézt vztah mezi dosaženou úrovní vzdělání a dalšími proměnnými. P. Matějů uvádí, že pokud „*rozdíly v dosaženém vzdělání mezi skupinami jsou vnímány jako důsledek nerovných šancí způsobených něčím jiným než zájmem, schopnostmi a vůlí studovat (rasa, náboženství, pohlaví, sociální původ), jde o problém dotýkající se samé podstaty sociální spravedlnosti a sociální soudružnosti společnosti.*“⁶⁷

Spravedlnost (*equity*) není totožná s rovností (*equality*), přestože v některých laických názorech se takové chápání zakořenilo. Secada⁶⁸ například zdůrazňuje, že **spravedlnost není synonymem rovnosti**, naopak ve snaze dosáhnout rovnosti mezi skupinami ve společnosti usilujeme o dosažení spravedlivých a rozumných nerovností, které pramení ze specifických silných a slabých vlastností a charakteristik skupin a jedinců. I když si lidé nejsou rovni, musí společnost zajistit rovné příležitosti, což znamená takový stav, ve

⁶⁵ O tom více viz Matějů, Grégr aj.

⁶⁶ In *Velký sociologický slovník*. Heslo Spravedlnost sociální. Praha: Karolinum, 2006.

⁶⁷ Matějů, Straková 2006.

⁶⁸ Secada in Espinoza 2007.

kterém dosažené výsledky mohou být považovány za spravedlivé, tedy úměrné schopnostem a úsilí jedince.

Studium rovných příležitostí ve vzdělávání vede k mnoha diskusím, ba dokonce rozepřím v komunitě pedagogů, sociologů či politologů. Zatímco některé teorie mají blíž k funkcionalistickému pojetí, které tvrdí, že nerovnost je nezbytným společenským jevem, který má pozitivní důsledky pro celou společnost (například v podobě soutěže, motivace), zástupci tzv. kritických sociálních teorií usilují o minimalizaci nerovností a maximalizaci rovnosti v přístupu ke zdrojům. Zvláště citlivým místem je pro ně **vzdělávání**, neboť pro svou selektivní povahu **ovlivňuje společnost tím, že zvyšuje status některých žáků a tak stimuluje jejich sociální a ekonomickou mobilitu, zatímco v jiných případech stvrzuje status a upevňuje rozdíly v sociálních vrstvách i do budoucnosti**. Espinoza i další autoři upozorňují, že dvě zmíněné teorie neposkytují vyčerpávající pochopení fenoménu rovnosti a spravedlnosti ve vzdělávání, doplňují proto další modely:

- **Meritokratický model**, ve kterém hlavní příčinou nerovností ve vzdělávání jsou vrozené schopnosti (nadání)
- **Model třídního konfliktu**, ve kterém rozhodující vliv na nerovnosti ve vzdělání mají materiální a kulturní nerovnosti
- Tradiční **elitářský nebo konzervativní model**, ve kterém se rozdíly vysvětlují kombinací vlivů dědičnosti a prostředí
- **Kombinace předchozích modelů**

Ve vnímání rovných příležitostí a jejich skutečným uplatněním jsou rozdíly. Centrum pro výzkum veřejného mínění od roku 2005 zjišťuje názory české společnosti na otázku, zda může každý dosáhnout vzdělání, které odpovídá jeho schopnostem. Míra důvěry ve vlastní schopnosti mírně stoupá, v roce 2009 vyjádřilo s otázkou souhlas 70 % respondentů. Mezi činitele, kteří podle názorů respondentů ovlivňují dosažené vzdělání, patří na prvním místě píle a pracovitost, dále vlastní schopnosti. Kolem 70 % však zároveň považovalo za významné vzdělání rodičů, následovala znalost správných lidí a původ z bohaté rodiny.⁶⁹

Ukazuje se, že pouhá **rovnost příležitostí nemusí vždy vést k rovnosti ve výsledcích**, například v dosažené úrovni vzdělání. Pokud by však počáteční šance neexistovala, nemělo by smysl vynakládat žádné úsilí. Příležitost nebo šance znamená, že **konkrétní osoba má**

⁶⁹ Centrum výzkumu veřejného mínění, výzkum Naše společnost 2009, Okolnosti ovlivňující dosažené vzdělání, viz www.cvvm.cz.

možnost (nenulovou pravděpodobnost) **dosáhnout cíle**, pro který se rozhodne, a prostřednictvím svobodné vůle tak utvářet vlastní život. Uchazeči o studium na vysoké škole posuzují své šance zahájit studium a zvládnout vzdělávání podle zkušeností jiných uchazečů a studentů, tedy na základě retrospektivních, ex post informací. Jde o různé typy oficiálních statistik, jako je podíl uchazečů a přijatých, ale i o řadu dalších informací, které vstupují do hry. Jak upozorňuje Giesinger,⁷⁰ **o šanci nebo příležitosti lze hovořit pouze tehdy, když existuje reálná naděje, že se podaří bariéru překonat**. Jako příklad uvádí problém žen v katolické církvi, které usilují o kněžské svěcení. I když v jejich situaci lze hovořit o jistém druhu diskriminace z důvodů nerovných příležitostí, nemusí být jejich úsilí o dosažení změn v budoucnosti zcela nereálné. Reálnost zvolených cílů je často vnímaná subjektivně odlišně – například uchazeč se ZP je přesvědčen, že zvolený obor studia je vhodný a že požadavky zvládne (šance s nenulovou pravděpodobností), vysokoškolský poradce nebo referent studijního oddělení považuje výběr oboru za neadekvátní a tedy šanci na úspěch jako nulovou.

Abychom mohli rozhodnout, zda se v konkrétním případě setkáváme s diskriminací, je třeba posoudit povahu překážek, které stojí v cestě za dosažením cíle. **Překážky mohou být legitimní a nelegitimní**, hranice ale podléhá způsobu posouzení, například v různých historických dobách nebo v různých kulturních okruzích se lišily názory na vstup žen do škol.

Co znamená, že dvě různé osoby mají rovné šance? Giesinger uvádí, že dva lidé mají stejnou šanci nabýt určitého statku, pokud známé překážky nemají vliv na jeho dosažení, respektive nerovnost šancí nastává v okamžiku, kdy jedna z osob má prokazatelně v důsledku překážky přístup ke statku ztížený. Rovné šance ve vzdělávání znamenají, že musí jednak existovat sama nabídka (tedy možnost vzdělávat se a dosáhnout vzdělání), dále musí proběhnout rozhodnutí o tuto metu usilovat, musí být vyvinuta vůle směřující k vzdělávacím cílům a ten, kdo chce vzdělání získat, musí být na tuto aktivitu patřičně připravený a musí mít také potřebné schopnosti. Na cestě ke vzdělání se vyskytují čtyři skupiny morálně neospravedlnitelných překážek – jsou to na prvním místě rasa, pohlaví, etnická a náboženská příslušnost a sexuální orientace, na druhém místě různé finanční překážky, které se projevují nespravedlností v přístupu ke zdrojům nutným pro vzdělávání, za třetí jsou to překážky spojované s rodinným původem, především sociální příslušností

⁷⁰ Giesinger 2007.

a socioekonomickým statusem, a za čtvrté překážky vzniklé jako důsledek zdravotního postižení či oslabení. Podobně se na problém dívají Field, Kuczera a Pont⁷¹, kteří chápou **rovnost ve vzdělávání ve dvou rozměrech** – zaprvé je to **spravedlnost (*fairness*)**, což znamená ověření, zda osobní nebo sociální podmínky, například pohlaví, socioekonomický status nebo etnický původ nemohou být překážkami v dosahování vzdělanostního potenciálu, druhý rozměr je podle citovaných autorů **začlenění (*inclusion*)**, které určuje **základní a minimální standard vzdělávání pro všechny**. Skutečnost, že dva jedinci mají rovné příležitosti na vzdělání, ještě neznamená, že oběma musí být vždy poskytnuta stejná příležitost nebo že musí dosáhnout stejného výstupu. Za oprávněné lze považovat podmínky přístupu (překážky), které nezávisle na jiných bariérách určují možnosti studia. Například jsou to schopnosti jedince a vynaložené úsilí.

Citovaná publikace OECD dále navrhuje a rozpracovává doporučení pro uplatnění spravedlnosti ve vzdělání. Prvním krokem je eliminace omezování příliš raného rozdělování vzdělávací dráhy, což má předcházet příliš velkému diferencování a případné segregaci na počátcích vzdělávání (primární a nižší sekundární stupeň). Má být zajištěno, aby výběr školy představoval minimální riziko pro rovný přístup ke vzdělání, tedy aby v důsledku volba školy nepůsobila větší sociální nebo jiné nerovnosti. Je doporučováno nabízet atraktivní možnosti vzdělávání na vyšším sekundárním stupni, vyloučit tzv. slepé uličky bez možnosti návaznosti dalšího studia a omezit předčasné ukončení školní docházky (*drop out*). Skupina expertů navrhuje zajistit v systému tzv. druhé vzdělávací šance pro jedince, kteří z jakýchkoli důvodů opustili systém a dosáhli nízké nebo vůbec žádné kvalifikace. Během samotného průběhu vzdělávání je nutné věnovat pozornost systematické podpoře těm, kteří nezvládají nároky vzdělávání, věnovat jim dostatečnou a efektivní pomoc včetně podpory cílené na jejich rodinné prostředí. Lze shrnout, že pohled expertů OECD zde reflektuje především spravedlnost přístupu v počátcích vzdělávací dráhy a jeho politickým i pedagogickým záměrem je prevence sociálního vyloučení a rozevírání nůžek sociálních nerovností v důsledku nerovných šancí vzdělávat se.

Řada autorů v definici pojmu rovné příležitosti podtrhuje **vztah mezi výsledky vzdělávání (*school attainment*) a odlišnostmi žáků**, především jejich sociální příslušností, ale i dalšími charakteristikami, jako je pohlaví, zdravotní stav či postižení. Dupriez a Dumay⁷²

⁷¹ Field, Kuczera a Pont 2007.

⁷² Dupriez a Dumay 2006.

charakterizují koncept rovných příležitostí (*equality of opportunities of educational achievement*) jako **absenci jakýchkoli statistických závislostí mezi indikátory žákova výkonu a indikátory žakovy příslušnosti** k sociální skupině, například příjmem jeho rodiny, dosaženou úrovní vzdělání matky a otce, statusem povolání (*occupational status*). Různá míra nespravedlnosti vzdělávacích systémů je spojována s odlišnostmi v jejich struktuře, která se vyznačuje **kulturou integrace a kulturou diferenciac** – záleží na tom, jak brzy a jakým způsobem jsou žáci selektováni a zařazeni do určitého vzdělávacího koridoru. Zatímco systémy s časnou selekcí některé skupiny jedinců znevýhodňují více a zvyšují rozdíly mezi skupinami, integrativní pojetí má pozitivní dopad na rozvoj férového prostředí a zvětšuje šance znevýhodněných na budoucí uplatnění ve společnosti. Polarita integrace – diferenciac (segregace) je archetypálním znakem školního vzdělávání, projevuje se v ní možnost jedinců využívat sociálního kapitálu, míra dostupnosti zdrojů vystihuje stav společnosti a určuje v ní místo každého jedince.

Dupriez a Dumay si kladli otázku, do jaké míry jsou rozdíly ve vzdělávání dané více kulturou společnosti, jejím přístupem k rovnosti a právům jedince a samotnou charakteristikou vzdělávacích systémů, jejich strukturou a organizací vzdělávání ve školách, konkrétně mírou integrace – diferenciac. V komparativním výzkumu využívali data z mezinárodních šetření výsledků učení žáků, informace o indexu nerovnosti a charakteristiku škol. V souladu s výzkumem a dosavadní úrovní poznání problematiky bylo konstatováno, že étos vyčleňování (diferenciac) žáků, který se projevuje v raném oddělování vzdělávací trajektorie, v častém opakování ročníku a segregaci mezi školami, může zvyšovat nerovnosti ve škole, naopak étos integrace redukuje nerovnosti.

Rovné příležitosti ve vzdělávání je možné dále dělit do čtyř oblastí:

- **Rovnost v přístupu ke vzdělávání** (*equality of access*) udává pravděpodobnosti, že se žákovi z dané sociální skupiny podaří vstoupit do vzdělávacího systému, do konkrétního stupně vzdělávací soustavy nebo jeho části
- **Rovnost v dokončení vzdělávání** (*equality of survival*) udává pravděpodobnosti, že žák z dané sociální skupiny vydrží ve vzdělávacím systému až do dosažení určité úrovně, zpravidla se jedná o ukončení primárního, sekundárního či terciárního vzdělání

- **Rovnost ve výsledcích** (*equality of output*) uvádí pravděpodobnost, že žák z dané sociální skupiny si osvojí stejný obsah na stejné úrovni v daném bodu vzdělávací trajektorie
- **Rovnost ve výstupech** (*equality of outcome*) je pravděpodobnost, že životní dráha žáků z různých sociálních skupin bude relativně podobná, a to v závislosti na výsledcích jejich vzdělávání (jedinci se stejným vzděláním budou mít podobný příjem, sociální status, procentuální zastoupení apod.)

3.3 Participace

Důkazem existence rovných šancí v přístupu k terciárnímu vzdělání je participace⁷³ konkrétních studentů se ZP (nebo jiných skupin, které z důvodů zajištění rovných příležitostí sledujeme) v programech vysokoškolského studia. Účast nevzniká automaticky, vede k ní cesta předcházejícími fázemi studia a často dlouhodobá příprava, ale také cesta vnitřní, během níž osobnost uchazeče zvažuje možnosti a přijímá rozhodnutí studovat. Účast na vzdělávání nelze nařídít ani ji s jistotou předvídat.

Jak jsme uvedli výše, je svobodná vůle jedince základní podmínkou sociální spravedlnosti a rovnosti. Volní procesy a rozhodování jsou důležitou složkou osobnosti uchazeče a později studenta. Při volbě školy a oboru studia působí například aspirační úroveň, osobnostní rysy, schopnosti, ale i rodinné prostředí a mnoho dalších faktorů. Pro analýzu volby vzdělávací dráhy u osob se ZP můžeme použít přístup Voigta, který zdůrazňuje, že rozhodování nemusí být, jak bychom očekávali, vždy proces čistě racionální. Naopak působí také podprahové informace a nevědomé motivy, intuice a skupinové vědomí, které účinkuje prostřednictvím norem, hodnot, postojů a předsudků.⁷⁴ Voigt vycházel z výzkumů, ve kterých byly pomocí interview sledovány volní a rozhodovací procesy uchazečů. Ukázalo se, že reálné životní situace zřídka umožňují jedincům pečlivě zvážit všechna pro a proti, shromáždit všechny dosažitelné informace o rizicích, nákladech a výnosech spojených s volbou. Voigt při popisu rozhodovacího procesu čerpal z teorie očekávaného užítku a předpokládal, že lze identifikovat čtyři jeho části. Lidé zaprvé **vybírají z dostupné množiny možností**, zadruhé zvažují **pravděpodobnost úspěšného dosažení cílů** a zatřetí **posuzují očekávaný užitek**, který z dosažení cíle vyplyne. Čtvrtý faktor se týká toho, **jak osoba vnímá celou situaci**, především jaké o ní má informace. V případě uchazečů se ZP je množina výběru teoreticky vymezena všemi institucemi

⁷³ Pojmy participace, účast, zastoupení používáme jako synonyma.

⁷⁴ Viz přehledová studie Voigt 2007.

terciárního vzdělávání, v praxi ale dochází k redukci na základě objektivních příčin (nepřístupnost z důvodu bariér, vzdálenost od místa bydliště, finanční náklady) i v důsledku subjektivních. Do odhadu pravděpodobnosti úspěchu ve studiu započítává uchazeč se ZP své zkušenosti s předcházejícím studiem, ekonomické a další náklady spojené s dobou studia a také předpokládané obtíže a bariéry. Odhad se opírá o zkušenosti jiných studujících se ZP, známá fakta či statistiky úspěšnosti přijetí a ukončení studia a také o názory blízkých osob. V případě volby vzdělávací dráhy hraje roli sociální prostředí, ale také to, zda se jedinec pragmaticky zaměřuje na blízký horizont (co mi přinese samo studium, co mě bude studium stát, jaké jsou kladeny požadavky) nebo na dlouhodobé zisky. Očekávaný přínos ze studia se v krátkodobém časovém horizontu bude podobat názorům většiny uchazečů – vedle uspokojení individuálních potřeb (kognitivních potřeb a aspirací, sociálních potřeb aj.) jde o naplnění očekávání sociálního okolí, především rodiny. V dlouhodobém horizontu se očekávání více zaměřují na uplatnění na trhu práce a význam dosaženého vzdělání ve společnosti (prestiž, socioekonomický status).

K problematice rovnosti a spravedlnosti ve vzdělávání zaujímá stanovisko Evropská komise. Součástí politických záměrů evropských institucí je apelovat na respektování lidských práv, v oblasti školství jde o právo na kvalitní vzdělání pro všechny. Birzea uvádí,⁷⁵ že tato koncepce hledá vazby mezi pojmy, které se často staví do vzájemné opozice, ačkoli jsou různými aspekty téhož problému. Otázka zní, jak postavit do souladu pojmy rovnost, odlišnost a kvalita (myšleno je ve vzdělávání). Jak zajistit rovné příležitosti ve vzdělávání skupinám či jedincům s odlišnostmi v maximální možné kvalitě? Evropská komise postavila svou vzdělávací politiku na principu diverzity (různosti), participace (zapojení, účasti) a sociální solidarity. Dosáhnout různosti znamená rozvíjet pluralitu a otevřené, dostupné a vhodné vzdělávací příležitosti. Participace směřuje k posilování evropské dimenze, sociálního začlenění a je **podmínkou zachování lidské důstojnosti**.

Účast osob se ZP v terciárním vzdělávání se dostává do kolize se soutěživým, výkonnostně orientovaným prostředím vysokých škol. Úpravy, jejichž cílem je zajistit rovné šance na vzdělávání, mohou být napadeny jako nesprávné nadřezování a zvýhodňování jedné skupiny studentů vůči ostatním. Tento názor slábne a v akademickém prostředí převládají přístupy, které předcházejí diskriminaci z důvodů odlišností (rasy, pohlaví, sexuální orientace, sociální příslušnosti, včetně skupin osob se ZP). Je však oprávněné položit si

⁷⁵ Birzea 2008.

otázku, na základě jakého kritéria bude rozhodnuto, že provedené opatření (např. prodloužení času pro vykonání písemné zkoušky) je spravedlivé a oprávněné. Antidiskriminační politika přinesla v některých státech (USA, Austrálie, Velká Británie) legislativu proti přímé i nepřímé formě diskriminace. Přímá diskriminace⁷⁶ v prostředí terciárního vzdělávání může nastat, pokud je jedinci se ZP například znemožněno přijetí právě na základě postižení. Nepřímá diskriminace⁷⁷ v prostředí terciárního vzdělávání je mnohem subtilnější, skrytá za zavedené postupy a zvyklosti, často je omlouvána důvody objektivními, například nedostatkem prostředků pro vybudování přístupových míst pro osoby s omezenou mobilitou. Ospravedlnit opatření a úpravy činěné směrem k podpoře studentů se ZP lze právě tehdy, pokud je jimi odstraněna nebo minimalizována diskriminace vůči zmíněným osobám a pokud jsou minimalizovány překážky, jež brání v jejich úsilí naplnit akademické cíle. Tím se nesnižuje úroveň akademických standardů.

Participace jako míra účasti skupiny na užívání určitého statku se v případě vzdělávání udává relativním počet jedinců, kteří jsou žáky či studenty na daném stupni školské soustavy obvykle v poměru k věkové kohortě. Participace na vzdělávání začíná vstupem do systému (přijetí na školu) a končí jeho opuštěním (předčasné, tzv. *drop-out*, nebo řádné ukončení studia). O participaci studentů se ZP bude podán přehled v následující kapitole.

Shrnutí

- Otázka rovných šancí a spravedlivého přístupu se úzce dotýká lidské důstojnosti a práv člověka, chrání ji proto společné mezinárodní dokumenty a úmluvy
- Řešení problematiky studia osob se ZP na terciárním stupni úzce souvisí s přístupem ke vzdělávání, přístupností vysokoškolského prostředí a dostupností studia
- Některé překážky v přístupu i v dostupnosti jsou vnímány jako nespravedlivé, měla by proto být přijata taková opatření, která by vedla k jejich odstranění či zmírnění, tedy k zajištění rovných a spravedlivých šancí pro všechny

⁷⁶ Přímou diskriminací můžeme chápat například v souladu s návrhem českého zákona o rovném zacházení jako jednání, včetně opomenutí, kdy je, bylo nebo by bylo s jednou osobou zacházeno ve srovnatelné situaci méně výhodným způsobem než s osobou jinou. Přímá diskriminace je tedy takové jednání, které s osobami se ZP zachází tak, že jsou znevýhodněné finančně (výše platu), přístupem a účastí na životě společnosti apod. Prosazení antidiskriminační legislativy v zemích, kde byla přijata, vede k intenzivní tvorbě proaktivních opatření.

⁷⁷ Nepřímá diskriminace může být takové jednání nebo opomenutí, kdy na základě zdánlivě neutrálního rozhodnutí, kritéria nebo praxe je osoba se ZP znevýhodněna oproti ostatním.

- Projevem rovných šancí je odpovídající participace zástupců potenciálně znevýhodněných skupin na vzdělávání

4 Student se zdravotním postižením / se speciálními vzdělávacími potřebami v terciárním vzdělávání

4.1 Vymezení kategorie zdravotní postižení a speciální vzdělávací potřeby

V předcházející kapitole byly zmíněny vývojové trendy, které se projevují v soudobém vysokém školství. Demokratizace, masifikace a globalizace terciárního vzdělávání má rozmanité dopady na edukační procesy, některé jednoznačně pozitivní, jiné bychom zařadili blíž k negativnímu pólu pomyslné hodnotící škály. V mnoha institucích a oborech vzdělání začíná převažovat výkonová orientace, preferuje se kvantita (počet studentů) před kvalitou a vytrácí se osobní a sociální dimenze (například intenzita interakcí mezi pedagogy a studenty). Za pozitivní dopad lze považovat mimo jiné vytváření nových příležitostí, opatření a nástrojů pro **diferencovaný přístup ke studujícím se specifickými nároky** – se zdravotním postižením (dále ZP), respektive se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP).

Pokud hovoříme o **jedincích se ZP**, vycházíme z definice Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením – jde o osoby, které mají „*dlouhodobé fyzické, duševní, mentální nebo smyslové postižení, které v interakci s různými překážkami může bránit jejich plnému a účinnému zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatními*“,⁷⁸ a z Mezinárodní klasifikace nemocí a Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví. Za **studenty se SVP** považujeme osoby, které mají zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění či jsou znevýhodněny ze sociálních důvodů.^{79,80} Zahraniční prameny operují s dalšími pojmy, například **netradiční studentí** (*nontraditional students*)

⁷⁸ Úmluva 2010.

⁷⁹ Jak definuje SVP Zákon 561/2004 Sb.

⁸⁰ **Speciální vzdělávací potřeby** definuje UNESCO jako pomoc a podporu, kterou potřebují někteří žáci navíc oproti většinovému způsobu vzdělávání. Pedagogický slovník uvádí, že SVP vznikají u žáků a studentů se zdravotním postižením, s mimořádným nadáním, u dětí a dospělých z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin. Studentem se zdravotním postižením je podle Školského zákona osoba s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, s autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování. Zdravotní znevýhodnění stanovil zákon jako oslabení, dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociální znevýhodnění je v zákoně vymezeno jednak z důvodu rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením nebo za přítomnosti sociálně patologických vlivů, u žáků v ústavní nebo ochranné výchově nebo u osob v postavení azylanta či žadatele o azyl.

v terciárním vzdělávání, žáci či studenti odlišného původu a schopností (*pupils/students with diverse backgrounds and abilities*) nebo studenti marginalizovaní (*marginalized students*). Někde, například v anglicky mluvících státech, se přechází od označení netradiční k pojmu nedostatečně zastoupení (*under represented*), což odkazuje na skutečnost relativně nižší participace ve srovnání s většinovou populací. Jako zastřešující užíváme v práci termín **studenti se specifickými nároky**, vždy ale máme **na mysli především studenty se ZP**.

Co je známo o současné situaci studentů se ZP na terciárním stupni? Výzkumné studie, jejichž záměrem bylo stanovit počty studentů se ZP a jež byly provedeny během posledních dvou dekad, můžeme roztrždit do několika skupin.⁸¹ Liší se nasazenými výzkumnými strategiemi, výzkumnými cíli, rozsahem zkoumané populace i geografickým dopadem – jsou známy studie v rámci jednoho národního systému, i práce mezinárodní a srovnávací. První typ prací má obvykle **deskriptivní, explorační charakter**, využívá převážně kvantitativní strategii a snaží se přinést poznatky plošně, pokud možno o všech studentech se SVP studujících vysoké školy v jednom vzdělávacím (národním) systému. Pokud tento typ výzkumů přináší informace o systémech podpory a jejich fungování, jedná se o velmi obecné poznatky. Výsledky takových studií slouží nejen k popisu, ale také v rozhodovacích procesech a při tvorbě vzdělávacích politik. Druhým typem jsou studie, které mají také **spíše kvantitativní charakter** (i když často pracují také s kvalitativními daty) a **popisují specifický segment systému**, často se věnují jedné instituci (jaká opatření zavedla konkrétní vysoká škola, kolik vydala na podporu finančních prostředků, s jakými studenty má zkušenosti apod.), dávají přednost jedné kategorii postižení (např. problematice studentů se specifickými poruchami učení, se sluchovým postižením apod.) nebo jedné oblasti podpory (například překonávání informačních bariér u studentů se zrakovým postižením). Jejich účelem bývá výzkum sledovaného úseku, vývoj a aplikace nových technologií či zavádění cílených podpůrných opatření. Posledním typem studií jsou práce, které mají **čistě kvalitativní zaměření**, jejich cílem je **reflektovat studium z pohledu jednotlivých aktérů** a mají převážně podobu případových studií. Rozdíl existuje i v důvodech vzniku výzkumných aktivit, které vznikaly a vznikají z iniciativy jednotlivých výzkumníků či výzkumných týmů, na objednávku instituce nebo z iniciativy státní správy a poskytovatelů finančních prostředků.

⁸¹ Viz Votava 2006.

4.2 Míra participace studentů se zdravotním postižením v terciárním vzdělávání

Odhadnout zastoupení studentů se specifickými nároky v terciárním vzdělávání lze velmi obtížně. Úroveň poznatků se liší podle toho, do jaké míry fungují na vysokých školách systémy podpory, zda jsou uchazeči na existenci ZP dotazováni během podávání přihlášek či v průběhu studia i na dalších okolnostech. Jednotné národní statistiky zpravidla neexistují, jsou neúplné nebo teprve v poslední době začínají vznikat. **Odhady počtu** studentů se specifickými nároky jsou **určovány několika způsoby** – pracuje se s daty o žácích se ZP na nižších stupních vzdělávání,⁸² vychází se z poznatků o prevalenci nemocí a poruch v populaci věkově typické pro terciární vzdělávání nebo se generalizují zjištění o výskytu studentů se ZP na jednotlivých vysokých školách. Jako užitečný zdroj pro odhad považujeme data ze států, kde je evidence uchazečů a studentů se ZP součástí terciárního vzdělávacího systému (například ve fázi přijímacího řízení) a data jsou získávána pravidelně, existují proto i časové řady, poznatky o jednotlivých fázích studia apod. Taková situace je například v Británii.

O **studentech se ZP** jsou u nás vedeny statistické záznamy až po **vyšší sekundární stupeň**.⁸³ Počínaje předškolním vzděláváním až po vyšší sekundární vzdělávání diagnostikují SVP pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Podle dat Ústavu pro informace ve vzdělávání byly rozpoznány SVP různého typu a závažnosti u přibližně 6 % žáků a studentů (u zhruba 100 tisíc z celkového počtu 1 685 000).⁸⁴ Na středních školách kolísá podíl žáků se SVP mezi 3 a 4 % všech středoškoláků, přičemž největší zastoupení dosahují žáci s mentálním postižením a vývojovými poruchami učení a chování. Zastoupení studentů se ZP klesá se stupněm vzdělání, souběžně se i mění struktura postižení.

⁸² Informacemi o studentech se SVP na sekundárním stupni začínají například komparační studie v OECD Disability in Higher Education.

⁸³ Včetně vyšších odborných škol.

⁸⁴ Statistická ročenka školství, výkonové ukazatele, kapitola A, ke školnímu roku 2008/2009, viz www.uiv.cz.

Tabulka 9: Žáci se ZP v sekundárním vzdělávání, ČR⁸⁵

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Celkem studentů ve středním vzdělávání	576615	579505	577605	576585	569267	564326
Individuálně integrovaní žáci do běžných tříd středních škol	4003	4509	4164	4502	4729	5158
Žáci ve speciálních třídách	16407	16340	16463	16239	14638	13540
Celkem studentů se SVP	20410	20849	20627	20741	19367	18698
Podíl žáků se SVP na populaci všech studentů	3,5 %	3,6 %	3,6 %	3,6 %	3,4 %	3,3 %

Tabulka 10: Žáci se ZP v sekundárním vzdělávání podle druhu postižení⁸⁶

Druh postižení	V % ze všech žáků se SVP	
Mentální	10 708	57
Sluchové	523	3
Vady řeči	38	0,2
Zrakové	301	2
Tělesné	770	4
Kombinované	828	4
Lékařská diagnóza autismus	91	0,5
Vývojové poruchy	5 439	29
Celkem žáků se SVP	18 698	100

Analogie mezi sekundárním a terciárním stupněm má mnoho slabín – zdaleka ne všichni studenti se SVP na vyšším sekundárním stupni pokračují ve studiu, naopak v terciárním vzdělávání se objevují studenti se získaným postižením nebo s obtížemi, které se projevují až během studia například jako důsledek vysokých studijních nároků.

Jak už bylo řečeno, o studentech se SVP na terciární úrovni vzdělávání nemáme v rámci České republiky k dispozici souborné statistické údaje. Částečné odhady lze odvodit na základě informací o počtu osob se ZP ve věkově příslušné skupině. Například Výběrové statistické šetření, které provedl Český statistický úřad, stanovilo počet zdravotně

⁸⁵ Statistické ročenky školství pro jednotlivá období.

⁸⁶ Statistická ročenka školství, výkonové ukazatele, kapitola D, ke školnímu roku 2008/2009, viz www.uiv.cz.

postižených v populaci 15 a 29 let na 2,8 %, což však neobsahuje některé z pohledu školy důležité kategorie, především specifické poruchy učení.⁸⁷

K odhadu míry participace lze použít dílčí **statistiky jednotlivých vysokých škol**. Podle publikovaných materiálů studovalo například na Univerzitě Karlově ve všech formách studia k 31. 12. 2008 celkem 48 054 studentů, z nich uvedlo ke stejnému datu postižení 123, což bylo 0,3% všech zapsaných. Skupina se skládala přibližně z 33 % osob s pohybovým, 37 % se zrakovým, 11 % se sluchovým a 19 % s ostatními typy postižení.⁸⁸ Tento statistický údaj zkresluje realitu, a to ze dvou důvodů. Zaprvé, na mnohých jiných vysokých školách je zastoupení této skupiny studentů jiné – někde vyšší, někde studenti se ZP nestudují prakticky vůbec. Zadruhé musíme počítat s faktem, že do statistiky nejsou započítáni studenti, kteří nedeklarovali své SVP, například studenti se specifickými poruchami učení a osoby jinak znevýhodněné.

V českém kontextu se věnuje pozornost studentům se ZP jednak na jednotlivých fakultách a univerzitách, dále ve výzkumných institucích a nevládních organizacích, které studium podporují. Ze zmíněných iniciativ uvedme například sborník *Vzdělávání zdravotně postižených na VŠ*,⁸⁹ kapitolu v publikaci *Vysokoškolský student v České republice v roce 2005*⁹⁰ nebo publikace odborníků z poradenských pracovišť a kateder speciální pedagogiky českých vysokých škol.⁹¹ Pravděpodobně první pokus plošně zmapovat situaci studentů s postižením na vysokých školách v České republice po roce 1989 a vyhodnotit připravenost škol tyto studenty integrovat provedl Vládní výbor pro zdravotně postižené občany v souladu s opatřením Národního plánu pro vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením.⁹² Průzkum proběhl v letech 1999 a 2005. Na základě srovnání byl konstatován pozitivní posun – zpráva Výboru uvádí, že na vysokých školách vznikají specializovaná centra pro studenty s postižením, ubývá bariér a rozšiřuje se počet studijních programů, které se z části nebo zcela věnují přípravě odborníků pro práci s lidmi s postižením. I když proběhlo ještě několik pokusů oslovit plošně instituce a získat komplexní zhodnocení situace, musíme konstatovat, že souhrnné statistické údaje v rámci ČR chybí. Někteří autoři⁹³ se však shodují v názoru, že míra participace studentů se ZP na

⁸⁷ Výběrové šetření zdravotně postižených 2007, viz <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3309-08>.

⁸⁸ Informace pro studenty 2009.

⁸⁹ Vaverka, Válková 1994.

⁹⁰ Menclová, Baštová 2005, s. 63.

⁹¹ Viz Švecová 2007.

⁹² Přehled možností studia 2006.

⁹³ Viz např. Novosad 2008 nebo údaje ve výročních zprávách vysokých škol.

českých vysokých školách se pohybuje mezi 0,15–0,45 %, což je výrazně méně než uvádějí publikace zahraniční,⁹⁴ a také tato hodnota nekorresponduje se zastoupením osob s postižením v naší společnosti, které dosahuje kolem 10% v celé populaci,⁹⁵ minimálně 2% ve školní populaci.⁹⁶

K dispozici jsou i zahraniční údaje o studentech se ZP ve vysokoškolském vzdělávání. Například ve výzkumu, který provádělo UNESCO na 35 světových univerzitách v letech 1992 až 1999, uvedlo přítomnost studentů se ZP jen 23 univerzit, u nich se zastoupení pohybovalo nejčastěji v rozmezí do 0,4 %.⁹⁷ Ve Finsku bylo v roce 1999 mezi 130 000 studenty v terciárním vzdělávání 690 osob s postižením, z toho 61 % spadalo do kategorie „jiná postižení“ (například diabetes, poruchy příjmu potravy), 19 % bylo studentů s dětskou mozkovou obrnou, 17 % se zrakovým a 3 % se sluchovým postižením. Nejvíce studentů s postižením studovalo sociální a humanitní obory a právo.⁹⁸

Jiný pohled reprezentují anglosaské státy, kde bývá zohledňováno širší spektrum SVP a tím je i větší zastoupení studentů se ZP na školách. Někteří autoři⁹⁹ podporují inkluzivní pojetí vysokoškolského vzdělávání, ve kterém by měla ustupovat kompetice a zároveň by se měl otevírat prostor pro vzájemné obohacování všech členů akademické komunity. Zmínění autoři zdůrazňují prosazování rovných příležitostí ve vzdělávání a nutnost podpořit přechod studentů se ZP ze sekundárního na terciární stupeň. Britští autoři obecně upozorňují na vyšší výskyt studentů se ZP ve vysokoškolském spektru, ať v důsledku diagnostických postupů nebo jako dopad inkluzivní vzdělávací politiky. V případové studii, kterou provedli britští výzkumníci, bylo zastoupení stanoveno na 3,8 %, ¹⁰⁰ jiná práce popisuje situaci v prvních ročnících univerzit ve Skotsku a Anglii s podobným výsledkem - 3,9 % studentů se ZP.¹⁰¹ Musíme zde ještě jednou zopakovat, že se jedná o jiný model, kde jsou zohledněny jak specifické poruchy učení (např. Fullerová uvádí zastoupení dyslektiků ve skupině studentů se SVP až 35 %)¹⁰² a navíc i mnohá zdravotní znevýhodnění či vnitřní postižení (anglický termín *unseen disability*, který označuje například onemocnění astmatem, diabetem, epilepsií).

⁹⁴ Viz. například Riddell a Tinklin 2002, Riddell, Weedon a Fuller 2007.

⁹⁵ Votava 2005, Novosad 2008.

⁹⁶ Vítková 2004.

⁹⁷ Hegarty 1999.

⁹⁸ Poussu-Olli 1999.

⁹⁹ Např. Hampton a Gosden 2004, Eckes a Ochoa 2005.

¹⁰⁰ Borland a James 1999.

¹⁰¹ Tinklin, Riddell a Wilson 2004.

¹⁰² Fullerová 2004.

V hledání příčin rozdílnosti údajů o počtu studentů se ZP v terciárním vzdělávání se prameny rozcházejí. Někteří výzkumníci předpokládají, že rozdíl vypovídá o rozdílné přístupnosti vysokých škol a odlišnostech ve vzdělávacích politikách, jiní se kloní k názoru, že příčinou jsou nejednotná kritéria aplikovaná v diagnostickém procesu, případně nízké sebevědomí studentů se ZP a jejich malá ochota deklarovat specifické nároky. Hanafinová se spolupracovníky upozornila na rozdíly v zemích historicky i kulturně blízkých, konkrétně v Irsku, kde se poměr studentů se SVP trvale pohybuje pod jedno procento (0,7 % v roce 1994, 0,8 % v roce 2000), a výše popsanou situací ve Velké Británii.

Výzkum systémů podpory studentů se SVP je bohatý v zemích, kde je politická a legislativní podpora nejdál. Často jsou publikovány výstupy případových studií jednotlivých studentů se SVP nebo jednotlivých vysokých škol. Tak například Poussu-Olli¹⁰³ již před deseti lety informovala o situaci ve Finsku, kde oblasti podpory definoval zákon o službách pro osoby s postižením. Ve své práci sestavila dvě případové studie o dvou osobách s dětskou mozkovou obrnou. Jedna z nich studovala vysokou školu na konci sedmdesátých let, druhá po roce 1990, kdy již vstoupil v platnost nový zákon. Je pochopitelné, že v obou případech se lišily překážky, které bylo třeba překonat, i dostupné prostředky. Studie podtrhuje jednu skutečnost typickou pro většinu evropských vzdělávacích systémů – na počátku integračních a inkluzivních snah bylo pionýrské, průkopnické hnutí, které svým úsilím uvolnilo cestu pro další generace studentů s postižením, vstupujících na vysoké školy. Neformální snahy začaly postupně formalizovat a nabývají institucionální, profesionální formy.

Jiní autoři¹⁰⁴ provedli kvalitativní šetření na dvou irských vysokých školách. Prostřednictvím poradenských institucí oslovili studenty s postižením. Přihlásilo se 16 osob, které podstoupily skupinová interview. Autoři se zaměřili na aktuální bariéry a obtíže v učení a díky zastoupení dvou institucí provedli i srovnání systémů podpory. Záznamy byly klasifikovány na základě předem popsaných teoretických východisek, například s ohledem na druhy bariér. Výzkum přinesl poznatky o tom, jak vnímají studenti se ZP překážky v univerzitním prostředí. Studie upozorňuje na skutečnost, že **i rozsáhlé systémy podpory nemusí vést k plné inkluzi osob se specifickými nároky** do prostředí školy a do všech učebních aktivit, byť probíhá jejich vzdělávání. Byla také vyslovena

¹⁰³ Poussu-Olli 1999.

¹⁰⁴ Shevlin, Kenny a McNeel 2004.

otázka, zda se kategoriální přístup, ve kterém se fixní podpora odvozuje od typu postižení, osvědčuje více než individuálně diferenciovaná pomoc. V souladu s jinými prameny¹⁰⁵ je identifikováno pět širších skupin překážek v participaci na vysokoškolském vzdělávání – bariéry fyzické, bariéry informační, bariéry během přijímání ke studiu, obtíže v akceptaci vady respektive různé pojetí normality, normy a jejích odchylek) a různá úroveň vědomí o problematice postižení (levels of awareness). Situace studentů s postižením je dále komplikována nejen samotnou náročností studia, ale také tím, že skutečnost postižení se stává veřejnou záležitostí. Brzké zveřejnění informací o ZP usnadní přípravu vhodných opatření, na druhou stranu jsou opomíjeny důvody, proč zůstávají někteří studenti raději v anonymitě nebo zveřejnění oddalují. Shevlin, Kenny a McNeel¹⁰⁶ konstatují, že **na počátku zpřístupňování vysokého školství bylo prioritou odstraňování bariér fyzických a zavádění podpůrných opatření pro studenty s viditelným postižením, zatímco v dalších fázích se diskutuje o možnostech rovného přístupu pro další skupiny postižení, včetně studentů znevýhodněných z důvodů sociálního či kulturního původu nebo studentů v krátkodobě obtížné situaci.**

Komplexní výsledky přineslo mezinárodní šetření expertní skupiny OECD¹⁰⁷, která zpracovala podklady z Kanady, Francie, Velké Británie, Německa a Švýcarska. Využito bylo širokého spektra dat – oficiálních statistik OECD a dalších nadnárodních dokumentů i národních reportů. Do studie bylo zařazeno statistické šetření o zastoupení studentů se SVP a formách poskytované podpory. Druhá rovina studie shromáždila metodou interview se zástupci organizací osob s postižením a s reprezentanty vysokých škol v jednotlivých zemích poznatky o národní politice pro podporu inkluzivního vzdělávání, o opatřeních pro žáky s postižením na středních školách a pro studenty na vysokých školách, o organizaci a financování podpory a osvětových programech pro akademické pracovníky. Třetí rovina doplňuje dvě předcházející – byly sestaveny případové studie jedné vysoké školy z každé země, které podrobně zachytily realitu inkluzivního vzdělávání v lokálním měřítku. Ve výstupech se objevují doporučení, jejichž provedení má zlepšit situace studentů se ZP. Zdůrazněno má být především ekologické vymezení konceptu postižení, ve kterém znevýhodnění není chápáno jako důsledek vnitřních kvalit jedince, ale jako funkce prostředí. Další doporučení se týkají přijímání legislativy, která by předcházela diskriminaci, a vytvoření jasného postoje škol k otázce rovného přístupu ke studiu,

¹⁰⁵ Borland a James 1999.

¹⁰⁶ Shevlin, Kenny a McNeel 2004.

¹⁰⁷ Disability in Higher Education, 2003.

například prostřednictvím institucionální politiky, vnitřních předpisů a jasně definovaných zdrojů podpory včetně finančního zajištění. Z hlediska počtu studentů se ve výzkumu ukázalo, že mezi zeměmi existují v odhadu participace značné rozdíly (Francie a Švýcarsko kolem 0,3 %, Ontario 8,9 %!).

Tuto kapitola uzavřeme pohledem na čísla britských oficiálních statistik, která jsou vedena o vysokoškolských studentech se ZP. Již výše byla citovaná data z Velké Británie, kde Statistická agentura vysokého školství (*Higher Education Statistic Agency*) publikuje každoročně ve výkazech data o studentech s postižením. Jak vidíme v Tabulce 11, míra participace podle posledních údajů z akademického roku 2008/2009 dosahovala průměrně ve všech institucích terciárního vzdělávání 7,2 %, přitom těch, kteří měli nárok na vyplácení příspěvku pro studenty s postižením, bylo mezi studenty prvních ročníků 4,7 %.

Tabulka 11: Počet studentů se ZP ve Velké Británii v akademickém roce 2008/2009

Kategorie studentů	Počet	V %
Specifické poruchy učení	30 415	3,2
Se zrakovým postižením	1 485	0,2
Se sluchovým postižením	3 425	0,4
Vozíčkáři, s pohybovým postižením	2 520	0,3
S duševním postižením	4 270	0,5
Autistické spektrum	855	0,1
Vnitřní postižení (diabetes, epilepsie aj.)	10 995	1,2
Kombinované postižení	6 225	0,7
Jiné postižení	7 605	0,8
Bez postižení	774 840	82,5
Není známo / nebylo zjišťováno	96 310	10,3
Celkem studentů s postižením	67 885	7,2
Celkem studentů	939 035	100

Tabulka 12: Počet studentů se ZP ve Velké Británii, kteří byli v akademickém roce 2008/2009 příjemci finančního příspěvku DSA

Obor	Podíl studentů se ZP (v %)
Medicína, stomatologie, veterinární lékařství	3,3
Další medicínské obory	4,5
Biologie	4,5
Zemědělství	6,3
Fyzika	5,3
Matematika	2,9
Informatika	4,7
Technické obory	4,9
Architektura	5,7

Sociální studia	5,4
Právo	3,1
Obchod a administrativa	3,3
Masová komunikace	4,3
Jazyky	2,8
Historie a filozofie	5,1
Umění a design	8,3
Vzdělávání	4,4
Jiné	5,3

I když není přehled provedených studií zdaleka úplný, lze z něho vyčíst některé směry ve výzkumu a také prozatím zatím bílá místa. V zemích, kde je podpora velmi rozvinutá, lze v časovém horizontu pozorovat ve výzkumných aktivitách vývoj od deskriptivních a exploračních šetření k projektům, ve kterých více zní otázka proč, případně jak dál. Za podstatné považujeme i snahu zachytit podporu studentů ze systémového hlediska, tj. v souvislosti s různými úrovněmi vzdělávacího systému a systémů podpůrných.

4.3 Bariéry v participaci

Bariérou rozumíme překážku, omezení, nedostatek něčeho nebo naopak nadbytek (například chybění informací i jejich přemíra), které negativně působí na počátku vzdělávání i v jeho průběhu a snižují šance studenta se ZP studium zahájit, úspěšně absolvovat, dosáhnout plnohodnotných výstupů a výsledků a následně získané hodnoty uplatnit v profesním životě. V souladu s tím, co bylo uvedeno výše, se vyskytují různé překážky v přístupu i v dostupnosti terciárního vzdělávání. Některé z nich jsou snadno odstranitelné, u jiných se jedná o dlouhodobý proces, některé nebudou zcela odstraněny nikdy.

V přístupu k vysokoškolskému studiu a jeho úspěšnému zvládnutí brání faktory vnější i vnitřní. Vnějšími bariérami jsou parametry fyzického prostředí, především architektura budov a místností, jejich akustické i optické vlastnosti. Při pohledu na historické budovy tradičních univerzit je patrné, že přístup pro osoby s omezením hybnosti je značně obtížný, i když za poslední desetiletí došlo k značnému posunu. Jako řešení jsou aplikovány různé úpravy, avšak jejich realizace obvykle probíhá v dlouhodobém horizontu.

Bariéry ve fyzickém prostředí tvoří vedle fyzických překážek (schod, úzké dveře, neupravená toaleta) také prostorové možnosti školy. V budovách, kde probíhá vysokoškolská výuka, často chybí vhodné zázemí (klidové místnosti, prostor pro

odpočinek i pro některé důležité úkony spojené se sebeobsluhou, hygienou apod.). Průměrné vysokoškolské prostředí nabízí učebny různé velikosti, funkčně jednostranně vybavené pro výuku, ale málo přechodových a relaxačních zón. Na některých univerzitách jsou vybudovaná chráněná pracoviště buď jako jednotlivá pracovní místa (například v knihovně, studovně) nebo zcela odděleně (viz například centrum Teiresiás v Brně).

Zvláštním problémem jsou bariéry v přístupu na specializovaná pracoviště. Předpokládáme, že podle typu oboru vzdělání bude výuka a výcvik probíhat v odlišných prostředích, například v posluchárně, třídě, laboratoři, počítačové pracovně, tělocvičně apod. Při rozhodování o studiu je uchazeč veden (sám nebo poradenskými pracovníky) k výběru oboru, kde je přístupnost nejsnazší. Přitom v mnoha případech nemusí být překážky nepřekonatelné a výbavou vhodným nábytkem nebo použitím kompenzačních pomůcek je možné bariéry překlenout.

Jako samostatnou skupinu vidíme na univerzitách bariéry informační. Nejedná se jen o přenos poznatků v procesu učení (při přednášce od pedagoga k posluchači, při četbě textu), ale také o možnost přístupu ke všem informačním systémům, které univerzity provozují, počínaje www stránkami, přes zápis, registraci výsledků až po speciální služby, například práci s knihovními elektronickými systémy.

Vedle fyzických bariér mají na počátku a i v průběhu studia vliv bariéry osobnostního charakteru, především v názorech a postojích jak jedince se ZP, tak jeho okolí. V akademickém prostředí může jít o postoje pedagogů, postoje administrativních pracovníků či spolužáků. Některé zahraniční výzkumy si kladly otázku, jak probíhá proces identifikace postižení (*disclosure*). Good tvrdí, že identifikace je symbolem a zdrojem komplexních sociálních vztahů a problémů a studenti k ní zaujímají různé postoje a přístupy.¹⁰⁸ Zdá se, že ani v zemích, kde již delší dobu platí antidiskriminační legislativa a povědomí společnosti o právech lidí se ZP je vysoké, není samozřejmé, že by o zdravotním stavu informoval uchazeč vždy již při vyplňování přihlašovacího formuláře.¹⁰⁹ Včasnost identifikace přitom závisí například na osobní historii a době vzniku postižení (jinak bude k zveřejnění přistupovat uchazeč od narození nevidomý, jinak člověk s pozdější ztrátou zraku). Někteří se mohou cítit nepříjemně, pokud mají znovu

¹⁰⁸ Goode 2007.

¹⁰⁹ Ne vždy je součástí přijímacího řízení pohovor nebo písemný test, který by mohl být důvodem, proč by uchazeč žádal o úpravy již ve vstupní fázi. I v českém prostředí přijímají vysoké školy na základě jiných kritérií, například studijního průměru ze střední školy. Může se tak stát, že první informace o ZP dostane škola na počátku semestru.

popisovat své obtíže, nebo pokud mají být znovu testovány jejich schopnosti, jak se to stává v případě specifických poruch učení. Při identifikaci rozhoduje i druh a stupeň postižení – jestliže není postižení transparentní a student má osvojené adaptační strategie v učení a studiu, nevnímá žádné speciální potřeby a anticipuje, že ani žádné během studia nastat nemusí. Později ovšem mohou vzniknout komplikace, které je třeba řešit. U některých typů postižení je ochota identifikovat se nižší – Martin například zmiňuje situaci studentů s psychickými obtížemi. Až dvě třetiny ze zkoumané skupiny odmítaly kontaktovat poradenské pracoviště, ačkoli dlouhodobě měly problémy se studiem.¹¹⁰ Někteří studenti zažívají řadu nepříjemností, nepochopení, zkreslení i netaktností, jak ilustruje příkladem Hadjikakou:

„... právě jsem absolvoval vysokou školu s tolika komplikacemi, že si myslím, že bych býval udělal lépe, pokud bych se děkanovi nezmínil o tom, že jsem dyslektik. Říkám to proto, že vedení fakulty neinformovalo učitele o povaze mých obtíží správně, v důsledku čehož se mnou jednali jako s mentálně postiženým spíš než s dyslektikem“¹¹¹

Výzkumem bariér ve vysokoškolském studiu se zabývala mimo jiné Fullerová,¹¹² která pomocí dotazníkového šetření v jedné velké britské univerzitě došla k závěrům, že sice jen menší část studentů se ZP připustila, že při výběru oboru a formy studia brala v úvahu své postižení jako důležitý faktor v rozhodování (kolem 12 % všech studentů se ZP na dané škole, u dyslektiků však 25 %), jinak řečeno při výběru hrála větší roli jejich motivace o obor než pocit nejistoty a ohrožení z možných bariér, přesto během studia se velká část studentů se ZP potýká s překážkami – 44 % uvedlo problémy během přednášek, 22 % během dalších forem výuky na univerzitě a 17 % s používáním informačních technologií. Možným vysvětlením jsou ne zcela reálné představy v době před vstupem na univerzitu, málo zkušeností s vysokoškolským způsobem učení a studia ale také nereálné přísliby a informace poradenských pracovníků (všechny univerzity propagují svůj podporující postoj, ale v praxi nejsou dobře vybaveny a připraveny).

Člověk se ZP, který přemýšlí o zahájení studia v programu terciárního vzdělávání, má za sebou zpravidla určitou vzdělávací zkušenost. Není možné porozumět obtížím ve studiu a pracovat efektivně na podpoře studujícího, aniž by byla vzata do úvahy rovina časová. V osobní historii i v prostředí jedince jsou kumulovány zkušenosti, které stále působí a stávají se součástí jeho motivačních, volních a rozhodovacích procesů.

¹¹⁰ Martin 2010.

¹¹¹ Hadjikakou 2007.

¹¹² Fuller 2004a.

Shrnutí

- Participace studentů se ZP vede k několika otázkám – jaké je zastoupení této skupiny v populaci studujících, je toto zastoupení přiměřené či dostatečné a dokážou vysoké školy dobře rozpoznávat a uspokojovat specifické nároky?
- Míru participace studentů se ZP v terciárním vzdělávání není jednoduché přesně určit z několika důvodů – například proto, že ne každý student se ZP má zároveň specifické vzdělávací potřeby, a tedy motivaci identifikovat svou odlišnost
- Rozdíly v míře účasti sledujeme jak mezi institucemi terciárního vzdělávání, tak mezi jednotlivými národními vzdělávacími systémy

5 Rozdělení systémů podpory

Ve druhé kapitole jsme vymezili systémy podpory a navrhli, z jakých teoretických přístupů vyjít při jejich popisu a srovnávání. Připomeňme výše uvedené schéma,¹¹³ které zobrazuje tři složky podpory – asistivní technologie, osobní asistenci a adaptivní strategii. V následující kapitole vysvětlíme, jak je možné systémy podpory dělit podrobněji, tedy jaké typy či oblasti k ní mohou patřit.

Systémy podpory jsou spojujícím článkem mezi stavem, který je, a úrovní, která má být dosažena.¹¹⁴ Někteří autoři ukazují, že strategie podpory studentů se ZP míří k vytvoření co nejméně restriktivního prostředí,¹¹⁵ které bude stavět do cesty učícím se subjektům co nejmenší zábrany a překážky při dosahování vzdělávacích cílů. Existují velmi rozmanité druhy bariér a také nabídka řešení bývá bohatší, než se může zdát na první pohled. Volba prostředků by měla odpovídat cíli, avšak při jejich výběru rozhodují i další okolnosti – reálné možnosti školy včetně finančních, preferovaná vnitřní politika a kultura organizace, míra porozumění a vzhledu zúčastněných osob, nebo mnoho dalších faktorů nejen osobnostního rázu.

Někteří autoři preferují zavádění **úprav** především ve **vnějším prostředí**, např. v oblasti organizace vzdělávání a v obsahu výuky. Lancaster¹¹⁶ při zkoumání podpůrných systémů vycházel z předpokladu, že cílem úprav vzdělávacích programů je modifikovat studijní obsahy a metody výuky takovým způsobem, aby bylo vzdělávání studentů se ZP co

¹¹³ Viz obrázek strana 11.

¹¹⁴ Podpora, angl. *support*, z latinského sub portare, tj. posílit, co nestojí samo o sobě, pozdvihnout.

¹¹⁵ Hájková, Strnadová 2010.

¹¹⁶ Lancaster in Hanafin 2002.

nejúspěšnější **při současném zachování akademické úrovně studia a eliminaci nespravedlivých úlev** či výhod. K podpoře, která se realizuje ve vnějším prostředí, může být také zahrnuto úsilí o **odstraňování fyzických bariér** nebo **překážek v komunikaci** studentů se smyslovým postižením. Adams a Hollandová¹¹⁷ naopak vnímají jako důležitou součást úspěšné inkluze během vysokoškolského vzdělávání opatření, která směřují do **vnitřního prostředí** jedinců se ZP, například se může jednat o **posilování aspirací osob se ZP, podněcování jejich motivace** pokračovat po střední škole ve studiu, rozvíjení dovedností, díky kterým by mohli studenti hájit a prosazovat vlastní práva a zájmy, tedy zdravě se sebezprosazovat. Účelné je podporovat **plynulý postup po vzdělávací trajektorii** například zajištěním hladkého přechodu na vyšší stupeň vzdělávací soustavy, podporou studentů v novém prostředí apod. Plynulý postup však nesmí znamenat přehnané časové nároky, ze kterých vyplývá stres a zvýšená zátěž, ale vzhledem ke zdravotnímu stavu a aktuální situaci by měla existovat možnost rozložení studijních povinností, dnes často kvantifikovaných v systému ECTS, do delší než standardní doby. Plynulost znamená především prevenci zbytečného přerušení studia nebo odkládání nástupu studia, při kterém někdy dochází ke ztrátě učebních návyků, zhoršení motivace a důvěry ve vlastní schopnosti a šanci uspět.¹¹⁸

Význam posilování některých složek osobnosti jedince se ZP zdůraznili také Hampton a Gosden,¹¹⁹ kteří zároveň požadovali, aby **speciální podpora nebyla příčinou zhoršené úrovně akademických standardů**. Klíčovým rysem vysokoškolského studia a prostředí je samostatnost v učení a autonomie. **Opatření mají rozvíjet sebeurčení a zodpovědnost studentů ve vzdělávání i v životě** tak, aby byli schopni plánovat svou práci, stanovovat cíle, činit samostatná rozhodnutí na základě podaných informací nebo řešit problémy.

Výše uvedení autoři studovali systémy podpory pro studenty se ZP i na mezinárodní úrovni a došli k závěru, že lze v různých vzdělávacích soustavách rozeznávat rysy univerzální nebo přinejmenším velmi podobné. Při organizaci podpory doporučovali vycházet z analýzy potřeb studentů, na základě jejich diagnostiky zvolit vhodnou strategii a poskytnout konkrétní intervence. Následující seznam vyjmenovává některé příklady specifických potřeb studentů s postižením, jak je uvádějí Hampton a Gosden:

¹¹⁷ Adams a Hollandová in Adams, Brown 2006.

¹¹⁸ Především dospělí, kteří využívají pozdější možnosti ke studiu, mívají řadu obtíží ve vyrovnávání se s požadavky, organizací a stylem vysokoškolské výuky.

¹¹⁹ Hampton, Gosden 2004.

- Znalost osob(y) zodpovědných za koordinaci podpory
- Získávání pravdivých informací o nárocích studia na vysoké škole, o rozdílnostech v přístupech a prostředí mezi střední a vysokou školou
- Dobré znalosti o zdrojích a podpoře, kterou může vysoká škola a jiné instituce poskytnout
- Znalosti o finanční podpoře a o právech studenta se ZP
- Možnost využívat další (nadstandardní) studijní podporu (například individuální výuka, doučování)
- Zajištění samostatnosti, která je srovnatelná s vrstevníky bez postižení
- Přístupnost fyzického prostředí
- Přístupnost obsahu vzdělávání
- Přístup k technologiím v rámci kampusu vysoké školy

Další autoři upozorňují na posun v paradigmatu od kategoriálního přístupu, kde byl rozhodující druh postižení, k pojetí, které zdůrazňuje míru a charakter podpory,¹²⁰ kterou jedinec potřebuje. Podpora tak může být **občasná** (jednorázová, sporadická – například zakoupení a zapůjčení televizní lupy do studovny, kde pracuje student se zrakovým postižením), omezená, rozsáhlá či úplná.¹²¹ Obecněji z hlediska času na jedné straně stojí podpora jednorázová, krátkodobá, na druhé dlouhodobá. Krátkodobá mívá podobu jednorázové služby nebo intervence – například při poskytnutí požadované informace (škola informuje během dne otevřených dveří uchazeče o možnostech a podmínkách studia), při řešení akutních problémů spojených se studiem (příprava na zkoušky, úprava studijních materiálů pro jeden konkrétní předmět či kurz), v souvislosti s náročnými životními situacemi (krizová intervence) nebo jde o technické řešení či vybavení speciálními pomůckami (výpůjčka notebooku, diktafonu apod.). Na rozdíl od vzdělávání na sekundárním stupni je podpora studentů se ZP značně proměnlivá v průběhu studia (první kontakt uchazečů, příprava na přijímací zkoušky, adaptace nově přijatých, studijní podpora a provázení během studia) i v závislosti na školním roce (na počátku semestru, v průběhu a ve zkouškovém období).

¹²⁰ Není tolik důležitá diagnóza či zařazení do kategorie postižení, jako specifické potřeby v souvislosti s učením a studiem, které u studenta vznikají.

¹²¹ Hájková, Strnadová 2010. Autorky odkazují na klasifikaci podpory Americké asociace pro mentální retardaci. Klasifikační stupně nejsou sice primárně vytvořeny pro podmínky terciárního vzdělávání, přesto i v praxi podpory vysokoškoláků se ZP je hledisko času a frekvence významné.

Riddell, Tinklin a Wilson¹²² prováděli výzkumné šetření ve Velké Británii s cílem stanovit, **kteřá opatření se zdají být důležitá vzhledem k úspěšné inkluzi studentů na terciárním stupni.** Naprostá většina univerzit¹²³ (jak jim ukládá zákon) vytvořila **prohlášení o přístupnosti** (*disability statement*, nebo *disability equality scheme*), existují **transparentní pravidla a postupy pro průběh a vyhodnocení přijímacího řízení** a jsou k dispozici **odborná pracoviště**, jejichž zaměstnanci jsou schopní stanovit specifické nároky studentů se ZP. Mimo to jsou pro dobře fungující systémy podpory typická **jasně stanovená pravidla vnitřní komunikace** a spolupráce, práce s veřejností (publicita), **informační systém včetně vhodné evidence informací o klientech** při zachování předpisů o ochraně osobních a citlivých informací, **dostatečná kvalifikace zainteresovaných pracovníků** univerzit a programy pro zvyšování kvalifikace a povědomí mezi akademickými pracovníky. Součástí monitoringu služeb není pouze evidence, ale i **hodnocení kvality poskytované podpory**, tedy získávání a zpracování přímé i nepřímé zpětné vazby od klientů podpory.

Systémy lze dělit podle různých hledisek: například **podle rozsahu** (místa působení, počtu klientů, kteří služby využívají), **podle kategorie postižení** (pro studenty s pohybovým postižením, se zrakovým, sluchovým postižením aj.),¹²⁴ **podle času a trvání** podpory nebo podle dalších hledisek. Rozsah podpory vychází z místa, ke kterému se služba váže, respektive z počtu klientů, kteří ji využívají. Některé služby jsou univerzálně zaměřené na celou vysokou školu, například je v provozu jedna počítačová učebna vybavená výpočetní technikou a technologií pro studenty se zrakovým postižením, kterou využívají zájemci ze všech fakult a všech oborů studia. Naproti tomu, pokud je v konkrétním oboru studia jedinec se sluchovým postižením, který potřebuje asistenci pro zápisu poznámek z přednášky, je služba úžeji, cíleněji zaměřená. Řada systémů podpory není zajišťována vysokou školou, ale externími poskytovateli (např. zajištění osobní asistence, školení prostorové orientace pro nevidomé studenty), systémy se proto prolínají. Stanovení optimálního rozsahu se projeví v účinnosti vynaložených prostředků.

Některá podpora je poskytovaná na základě existujících, diagnostikovaných potřeb, tj. pro konkrétní studenty „na míru“, vedle toho část opatření se realizuje na vysokých školách

¹²² Riddell, Tinklin, Wilson 2005.

¹²³ Více než 80 % institucí v Anglii, podobně ve Skotsku.

¹²⁴ Kategorizaci podle druhů postižení lze považovat za funkční, ba i nezbytnou, neboť z ní přesně vyplývají specifické nároky a nutná opatření pro odstranění bariér. Kategoriální přístup je běžný v českém prostředí (Švecová 2007), přesto jinde není na dělení podpory podle druhu postižení kladený důraz.

nespecificky, se záměrem o obecný přínos všem stávajícím nebo potencionálním osobám se ZP a také jako nutnost splnit normy dané legislativou (bezbariérový přístup v nových nebo rekonstruovaných objektech). Někteří autoři¹²⁵ proto rozlišují **podporu individuální**, adresnou, a **podporu institucionální**, určenou pro vysokou školu jako celek, případně její části, která se skládá z **podpory reaktivní**, tj. přímou odpověď na stávající situaci (ke studiu byl přijat nevidomý student), a **podporu proaktivní**, jejímiž cílem je především připravit vhodné podmínky a prostředí do budoucnosti nehledě na to, zda a v jaké míře k inkluzi studentů se ZP dojde. Individuální a institucionální (organizační) podpora je doplněna podporou ideologickou. Hadjikakou například uvádí výsledky průzkumu manažerů vysokých škol na Kypru a shledává, že jejich postoje, názory, hodnoty, fixované představy o vysokoškolské vzdělávání a pohled na svět působí při setkání se studenty se ZP. Někteří manažeři doslova uváděli, že *„studenti mají změnit své potřeby, aby zvládli výuku, naopak instituce nemusí svou praxi měnit, aby odstraňovaly překážky v učení a studiu. ... konkrétně bylo řečeno, že existuje obecné pravidlo, že naše vysoká škola přijímá všechny studenty, pokud jim nějaká překážka na jejich straně neznemožňuje školní docházku.“*¹²⁶

Na systémy podpory má vliv také to, kdo má oprávnění o nich rozhodovat, kdo je řídí a nese za jejich kvalitu odpovědnost, respektive jaké je subjektivní chápání této odpovědnosti. Z tohoto důvodu, jak bylo uvedeno výše, považují mnozí autoři za fundamentální a účinný krok při snaze zlepšovat podmínky studia osob se ZP posilovat jejich sebeuvědomění a schopnost prosazovat vlastní zájmy. Řada zdrojů má externí povahu,¹²⁷ pro kterou může být typická nízká důvěra studenta se ZP ve vlastní schopnosti a reálné možnosti výsledné rozhodnutí ovlivňovat.

Při snaze zavádět systémy podpory studentů se ZP na vysoké škole se setkáváme s rozporem mezi opatřeními specifickými (intervence nebo podpora úzce specializovaná například na určitý typ postižení) a obecnými (s vícenásobnými cílovými kategoriemi – například bezbariérové úpravy budov mohou sloužit jak osobám s omezením hybnosti, tak maminkám s kočárkem). Rozpor konkrétnost – obecnost v poskytované podpoře řeší **koncepce jednotných úprav** (*universal design*), která usiluje o prosazení takových opatření, která by sloužila co nejširšímu spektru klientů bez ohledu na to, zda mají nějaké

¹²⁵ Hadjikakou 2008.

¹²⁶ Hadjikakou 2008.

¹²⁷ Zde pojem externí ve smyslu mimo jedince se ZP, rozhoduje někdo jiný (škole, úřad apod.)

specifické nároky či ne. Příkladem mohou být nové elektronické formáty textů, které usnadní přístupy k informacím studujícím se zrakovým postižením, mohli by je ale používat všichni studenti, kteří preferují auditivní učební styl. O jednotném přístupu k podpoře píše například Hall a Stahl.¹²⁸ Základní myšlenkou je nejen aktivizovat vnější systémy podpory, ale zaměřit podporu i na vnitřní zdroje a na celý individuální systém jedince s postižením, konkrétně má být využito různorodého způsobu prezentace informací (různé formáty dokumentů), studenti mají mít variabilní příležitosti a prostředky pro sebevyjádření (různé typy aktivit, v různých situacích, s možností zapojení různých komunikačních prostředků apod.) a také je důležitá maximální angažovanost, motivace a začlenění studenta do studia a učení. Především díky možnostem informačních technologií se nabídka forem prezentace informací a exprese studenta rozšířila.

Na základě předcházejících informací navrhujeme rozdělit systém podpory následujícím způsobem.

- **Opatření na úrovni národního vzdělávacího systému**, případně na nadnárodní rovině
 - **Všeobecná opatření na úrovni národního vzdělávacího systému** - národní politika vyrovnávání příležitostí, legislativa obecná (například tzv. antidiskriminační zákon)
 - **Specifická opatření na úrovni národního vzdělávacího systému** - národní strategie pro zpřístupňování vysokoškolského studia, legislativa speciální (zaměřená na vzdělávací systém a na vysoké školství)
 - Opatření, která vznikají jako **kooperace několika vysokoškolských institucí či pracovišť** (například společný projekt knihovny elektronických knih informačních pramenů, občanská sdružení, která podporují studium osob se ZP – např. organizace Uniability v Rakousku), společné projekty a pracoviště určená studentům různých škol
- Organizovaná (formální) opatření **na úrovni jedné vysokoškolské instituce**

¹²⁸ Hall a Stahl in Adams a Brown 2006, ovšem autoři odkazují na další prameny, především Rose a Meyerovou.

- **Institucionální politika,**¹²⁹ strategie podpory studentů a organizační opatření zavedená jednou vysokou školou (např. předpisy, standardy a jiné vnitřní dokumenty, studijní a zkušební řády)
- **Odstraňování fyzických bariér v prostředí, mobilita osob s tělesným a zrakovým postižením** (zajištění účasti na akademickém životě, bezbariérový pokud možno samostatný přístup do učeben, stravovacích zařízení, kolejí, knihoven aj.)
- **Studijní** - distribuce informací pro studenty se ZP, zpřístupňování obsahu výuky, zajištění informačních zdrojů pro studium (např. knihovny, databáze), specifické přístupy během vysokoškolské výuky, způsoby hodnocení studijních výsledků aj.
- **Informační a poradenská podpora** - práce poradenských pracovišť, poradenství studijní, speciálně pedagogické, psychologické, sociální, profesní a kariérové)
- Další **materiálně technická podpora**, asistivní technologie
- **Přímá finanční podpora**, stipendia, odměny aj.
- **Neformální podpora** – využití jiných než institucionálních zdrojů, například rodina, spolužáci, sociální sítě

5.1 Opatření na úrovni celého vzdělávacího systému a jedné instituce

Terciární vzdělávání se řídí platnými právními předpisy, vedle nich i mnoha nepsanými normami. Pro analýzu veřejných politik bývá užívána triáda anglických pojmů *polity* – *politics* – *policy*. Přístup k občanům se ZP, tedy i fungování systémů podpory studentů v terciárním vzdělávání, je zakořeněný do mantinelů a hranic obecného právního řádu, který bychom mohli v souladu s Fialou a Schubertem označit jako *polity*, tedy „... existující nebo požadovaný politický řád,“¹³⁰ jinými slovy jako pravidla hry. Vedle toho ve společnosti probíhá diskuse, konflikty, střety, vyjednávání – tento dynamický proces pak se chápe jako *politics*, jehož výsledkem je konkrétní obsahová dimenze politiky, konkrétní předpisy, normy, ustanovení – tj. *policy*.

Tabulka 13: Tři roviny politiky v procesu zpřístupňování terciárního vzdělávání

¹²⁹ Zde chápeme pojem politika ve významu angl. *policy*, tj. soubor opatření – plán aktivit pro dosažení určitého cíle, případně soubor principů, jimiž se řídí chování jedinců a fungování institucí. V anglicky mluvících zemích jde též o příklady dobré praxe nebo etické kodexy pro akademické pracovníky (*code of practice*).

¹³⁰ Fiala, Schubert 2000.

Úroveň politiky	Příklady norem a procesů
Polity	Postoje a názory veřejnosti Obecná pravidla, normy, hodnoty Listina základních práv a svobod Úmluva o právech osob se zdravotním postižením Ústava a další dokumenty Antidiskriminační legislativa Zákony o terciárním vzdělávání
Politics	Prosazování zájmů občanů se ZP Působení odborných a politických organizací, společenská a politická diskuse Jednání akademických orgánů, diskuse na půdě vysoké školy Vyjednávání a obhajování práv a nároků
Policy	Koncepční dokumenty (bílé knihy, dlouhodobé záměry, rozvojové programy) Konkrétní cíle, očekávané výstupy a dopady Nástroje pro dosahování cílů (zdroje finanční, lidské, materiální etc.) Kontrola dosahování cílů (evaluace)

Na tomto místě se budeme zabývat otázkou, jak jsou systémy podpory tvořeny na úrovni jedné instituce. Rozlišme správu (*governance*) a řízení (*management*) v institucích terciárního vzdělávání. Správou ve vysokém školství se rozumí pravidla a mechanismy, „jimiž různí aktéři ovlivňují rozhodování, mechanismy, jimiž se zodpovídají ze své činnosti, a subjekty, jimž se zodpovídají.“¹³¹ V oblasti terciárního vzdělávání je podstatou správy uplatňování formální a neformální autority v rámci zákonů, postupů a pravidel vymezujících práva a povinnosti různých aktérů. V tomto pojetí termín správa označuje rámec, v němž „instituce soustavně a koordinovaně uskutečňuje své cíle, záměry a strategie, čímž se odpovídá na otázky *Kdo je odpovědný za rozhodování a co je zdrojem legitimacy exekutivní pravomoci různých aktérů?*“ Vedle toho se řízení zabývá naplňováním cílů stanovených organizací, jedná se více o rovinu pragmatickou, aplikační. Ovšem vedle otázky *Jak?* jsou součástí řízení také podotázky *Jak dobře?*, *Jak kvalitně?*, *Jak efektivně?*

Z hlediska zajištění rovných příležitostí a spravedlivého přístupu studentů se ZP k terciárnímu vzdělávání můžeme sledovat tvorbu a uskutečňování politiky jednotlivých institucí. Zpravidla jde o spolupůsobení vnějších činitelů (státní správa a samospráva, zřizovatelé, odborné organizace) a vnitřních sil (akademické orgány, vedení univerzity). V praxi jsou to rozhodnutí akademických senátů a jím odsouhlasené dokumenty (status

¹³¹ Fiala, Schubert 2000.

univerzity, studijní a zkušební řád apod.) a vnitřní normativní dokumenty (směrnice, pokyny, organizační řády).

Politika vysokých škol je tvořena i podněty ze strany ministerstva, v českém prostředí především prostřednictvím dlouhodobých záměrů a jejich aktualizací, na základě nichž jsou zpracovány dlouhodobé záměry jednotlivých škol a jejich aktualizace. V posledních letech rostly výdaje odboru vysokých škol na podporu handicapovaných studentů a na sociální stipendia, jak ukazuje následující tabulka.

Tabulka 14: Prostředky vydané odborem vysokého školství MŠMT na pomoc handicapovaným a na sociální stipendia¹³²

	2004	2005	2006	2007	2008
Pomoc handicapovaným (v tis. Kč)	6 522	26 145	43 378	63 824	85 811
Sociální stipendia (v tis. Kč)	---	---	95 813	115 319	122 000

5.2 Studijní podpora

Do studijní podpory patří opatření, která přímo využívá student se ZP před, během a po skončení vyučovací jednotky, a která bezprostředně souvisejí s učením a vyučováním, přičemž zdrojem podpory mohou být ostatní studenti (například studijní asistence v podobě zapisování poznámek z přednášek) nebo další osoby (proškolený zaměstnanec knihovny, dobrovolník, který pracuje na digitalizaci černotiskových publikací), případně jsou to i adaptivní strategie na straně pedagoga (organizační a didaktické úpravy) nebo studenta (jak dokáže řídit vlastní učení, kontrolovat situaci během výuky). Pedagogická podpora hledá alternativy v edukačním procesu, které vedou k dosažení plnohodnotných výsledků vzdělávání. Proto je často vznášena otázka, zda jsou úpravy legitimním, případně co je spravedlivé změnit a co už je na úkor akademických standardů. Nejčastěji je prodlužován čas potřebný ke složení zkoušky, ústní forma zkoušky je nahrazena písemnou či obráceně nebo jsou povoleny nadstandardní technické pomůcky a technika. Earle¹³³ upozorňuje, že v praxi britských vysokých se běžně vyskytují (píše o době na přelomu milénia) vedle testů v alternativních formátech, které jsou skutečně rovnocenné, i testy tzv. kompenzační, které volí alternativní formát, ale nedagnostikují rovnocenné znalosti či dovednosti. Příčiny nedostatků vidí v nekonzistenci měřítek a přístupů v rámci jedné školy

¹³² Zdroj dat: Odbor vysokého školství MŠMT in Votava 2008.

¹³³ Earle, Sharp 2000.

i mezi univerzitami, dále v nedostatečně průkazných, písemných normách a jejich známosti mezi akademickou obcí. Důsledkem je dvojitá metr a příležitost pro studenta volit cestu nejjednodušší. Řešení může být v důsledné snaze vysokých škol prokazovat, jakou mají používané metody diagnostiky výsledků učení skutečnou validitu a reliabilitu, ale také v takovém přístupu, ze kterého samotným studentům se ZP bude jasné, že je pro jejich praxi přínosem objektivní a rovnocenné zkoušení, které přinese nezkrácený obraz o jejich úrovni znalostí a dovedností.

Řada akademických pracovníků předpokládá, že podpora studentů se ZP během studia na vysoké škole patří z větší části do kompetence speciální pedagogiky nebo jiných úzce profilovaných oborů (psychologie, informatika), proto i opatření mají punc čehosi neobvyklého. Přesto řada kroků směrem ke zpřístupnění vysokoškolské výuky a studia začíná v samotném pedagogickém přístupu ke studentům, v organizačních formách a metodách, které pedagog používá, nebo v jeho vnímavosti k odlišnostem mezi posluchači a ve schopnosti diverzifikovat a individualizovat edukační proces. **Ke studijní podpoře budeme počítat všechna opatření, která přímo souvisí s didaktickým procesem, tj. s přípravou výuky, jejím průběhem a hodnocením.**

Bohužel velmi často se vysokoškolští pedagogové zaměřují na obsah vlastní výuky (což nemusí být výtku do okamžiku, kdy „pro les nevidí stromy“) nebo pod tlakem současných tendencí vývoje terciárního vzdělávání rezignují na některé důležité rozměry vysokoškolského působení (osobnostní a vztahová část pedagogiky, setkání se studenty, zájem o studenty). Pokud hovoříme o systémech podpory pro studenty se ZP, položme si otázku, co může udělat každý pedagog nebo v součinnosti s ostatními tím vyučujícími (v jednom oboru, na jedné katedře, fakultě apod.), a jaká je jeho míra odpovědnosti.

Základem vhodné pedagogické podpory studentů se ZP je **efektivní strategie vysokoškolské výuky**. Pod pojmem strategie se obecně rozumí soubor nasazení prostředků vedoucích k cíli – Vašutová pak na úrovni školského systému dodává, že ke strategii vysokoškolského pedagoga patří **projektování výuky, proces výuky a vyhodnocení výuky**.¹³⁴ Jádrem dobré strategie je reflexe jako proces racionálního a permanentního hodnocení vlastní práce. Aby mohl vyučující o situaci studenta se ZP uvažovat a navrhnout možná řešení, měl by:

¹³⁴ Vašutová 2002, s. 38.

- 1) **mít určité minimum kvalitních informací** o studentech se zdravotním postižením,¹³⁵ znevýhodněním a o jejich specifických nárocích, cílem není komplexní znalost, ale vytvoření realistického obrazu člověka s postižením a proboření existujících stereotypů a předsudků;¹³⁶
- 2) **být dostatečně vnímavý** k speciálním potřebám a situaci studentů se ZP;
- 3) **mít informace** o přítomnosti studentů se ZP ve výuce, pokud je to v jejich zájmu (tj. především pokud tak mohou být zajištěny specifické nároky) a pokud s informovaností vyučujícího student souhlasí;
- 4) **vyučovat vhodnými metodami**, případně činit některá opatření pro usnadnění učení.

Reakce vyučujících (tak jako v obecném smyslu reakce každého člověka na postižení) může upadat do různých extrémů. Peňáz¹³⁷ si této skutečnosti všímá v případě studentů se zrakovým postižením a uvádí, že jednou krajností je **přehnaná vstřícnost**, která vede k odpouštění studijních povinností a úkolů, například se redukuje rozsah povinné četby a snižují nároky při zkoušení. Důvodem přehnaně vstřícného postoje je vedle emocionálních příčin (například potřeba litovat) i nedostatek času či nedostatek potřebných dovedností. Často však učitelé tohoto typu mají negativní postoje k externě nabízené odborné pomoci, kterou chápou jako zpochybnění vlastních pedagogických schopností. Předpokládají, že student se zrakovým postižením sám disponuje technikou a dovednostmi, s jejichž pomocí přečte veškeré textové podklady. Student se ZP tak studium sice ukončí, není ale vzdělán na srovnatelné úrovni s intaktní populací. Druhým extrémem je podle Peňáze **extrémní nedůvěra** k samotné možnosti studia osob nevidomých – tito pedagogové sice na rozdíl od první skupiny trvají na rozsahu požadavků, jsou ale skeptičtí k alternativním metodám zpracování a přenosu obsahu výuky, často činí obstrukce při vypracování individuálních plánů a namítají, že s daným typem zdravotního postižení se absolvent na pracovním trhu neumístí.

Předcházet extrémům v přístupu pedagogů lze například jasným vymezením kompetencí a zodpovědností v oblastech podpory, ale také zvyšováním povědomí učitelů o otázkách studia se zdravotním postižením, tj. jejich vzdělávání. Při dělení odpovědnosti se nabízí

¹³⁵ V některých případech by se dalo hovořit o právu na to být poučený o zdravotním stavu z důvodů vyloučení rizik. Na druhou stranu se předpokládá, že dospělí studenti nesou odpovědnost za své jednání, což však neznamená, že mají realistický odhad vlastních možností.

¹³⁶ V mnoha případech se jako spontánní reakce dostavuje lítost a litování, přehnaná pozornost či ohledy a další projevy, které integraci člověka se ZP do studijní skupiny komplikují.

¹³⁷ Peňáz 2002.

několik řešení, ve kterých se kombinují osoby, jež rozhodují (student, vyučující, poradce) a oblasti, za které ručí (akademický standard, možnosti podpory, tj. úpravy, opatření):

- 1) **dominantní roli při rozhodování má student** se ZP, předpokládáme, že jeho **kompetence rozhodovat se nevztahuje na standard obsahu vzdělávání**, ale na způsoby podpory, tj. určuje například, jaké úpravy je třeba provést ve studijních materiálech, aby pro něj byly přístupné;
- 2) **dominantní roli hraje vyučující**, rozhoduje a) o rozsahu učiva, plnění povinností, a/nebo, b) o způsobech podpory, možných úpravách;
- 3) **dominantní roli hraje poradce**, speciální pedagog, zástupce centra podpory ap. – předpokládáme, že jeho kompetence se nevztahuje na standard obsahu vzdělávání, avšak může rozhodovat o způsobech podpory a možných úpravách (například způsobu digitalizace textu).

Při pohledu na body 1 a 3 vidíme, jak důležité bude citlivé vyvážení vztahu poradce a klienta poradenských pracovišť. Student se ZP je obvykle zkušený a má vyvinuté adaptivní strategie, avšak ne vždy budou aktuální v prostředí vysokoškolského vzdělávání. Role poradenského pracovníku by měla spočívat v anamnéze dřívější studijní dráhy a diagnostice aktuálních potřeb studenta s ohledem na předpokládaný obsah a nároky studia. Role pedagoga (pod 2) může být dvojitá, avšak zcela nezastupitelná je pozice při určení a vyžadování akademického standardu. Bod b) by mohl být přijatelný, pokud by vysokoškolský učitel disponoval dostatečně kvalitními a aktuálními znalostmi a dovednostmi, například v případě, že je sám speciálním pedagogem. V zahraničí i v České republice začíná být běžné, aby vyučující na vysokých školách získávali také kvalifikaci ve vysokoškolské pedagogice a didaktice.¹³⁸ Častěji se do kurikula dalšího vzdělávání akademických pracovníků, obvykle v souvislosti s realizací rozvojových programů zvyšování přístupnosti vysokých škol, daří zařazovat i základy speciální pedagogiky, nebo alespoň úvodní moduly o problematice osob se zdravotním postižením.

Dá se předpokládat, že již samotná dobrá úroveň didaktických kompetencí bude mít pozitivní efekt pro učení studentů se ZP. Mezi stěžejní otázky přípravy vysokoškolské výuky náleží podle Biggse¹³⁹ schopnost dostatečně jasně a průkazně definovat takzvané

¹³⁸ Dlouhou tradici má kurz vysokoškolské pedagogiky vedený doc. Vašutovou z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, v Anglii patří k současným propagátorům vysokoškolské pedagogiky například J. Biggs.

¹³⁹ Biggs 2007.

očekávané výstupy učení (*intended learning outcomes*), k nim konzistentně je třeba přiřadit vhodné učební a vyučovací aktivity, tj. činnosti studentů i pedagogů, které mají vést k žádaným výstupům, v neposlední řadě pak definovat co nejpřesněji způsoby zjišťování výsledků učení a kritéria hodnocení. Možná vypadá Biggsova didaktická triáda příliš lapidárně, avšak realita vysokoškolského prostředí nenasvědčuje, že by většina akademických pracovníků měla didaktické principy zažité v každodenní praxi. Přitom první otázky, které klade student se ZP, případně poradce, jsou: Co se ode mě očekává? Co se mám naučit? Jak bude vypadat zkouška? Studijní podpora se projeví v úpravách druhého a třetího článku didaktického postupu, například v podpoře během vyučování nebo v úpravách zkoušení a hodnocení.

5.3 Informační a poradenská podpora

Poradenství chápeme jako „*informační a konzultační činnost směřující k orientaci tazatele v oblasti jeho zájmu*“.¹⁴⁰ Poradenský proces vedle informační složky pracuje s interpersonálním vztahem (poradenský vztah), ve kterém nabízí jeden partner své zkušenosti, projevuje zájem o starosti druhého (klienta) a poskytuje mu potřebnou péči. Zdeněk Eis uvádí, že „*lidská solidarita, schopnost navazovat kontakty, sdílet dobré i špatné s okolím, v němž žijeme ... je člověku dána v samotném základě života*“¹⁴¹. Starost a péči o druhého popisuje jako dialogické setkání Já a Ty, ve kterém dochází k vzájemnému poznání, objasnění a sebeobjasnění. Podobně Koščo uvádí, že pro poradenství je důležitá „*sociální zainteresovanost, aktivní – angažovaná účast na životě jiných lidí prostřednictvím vzájemné výměny informací, zkušeností, názorů, které je možné využít při řešení určitých životních úloh, situací a potřeb*“.¹⁴²

Odborné poradenství psychologického a pedagogického zaměření má své kořeny v anglosaských zemích. Například na počátku 20. století se ve Spojených státech skupina humanistů snažila pomáhat imigrantům při hledání práce, později se tato činnost rozšířila na jiné služby ve prospěch osobního růstu mladých lidí. Jak dále uvádí Aubrey¹⁴³, poradenská služba se postupně stala nezbytnou složkou amerického školství. Drapela dále definuje základní funkci poradenství pomáhat lidem v důležitých oblastech života. Tohoto cíle je dosahováno v preventivním procesu, který podporuje psychologicky a sociálně

¹⁴⁰ Palán 2002, s. 159.

¹⁴¹ Eis 1995, s. 25-27.

¹⁴² Koščo 1987, s. 9.

¹⁴³ In Drapela 1995

osobní růst, a v nápravném procesu, který odstraňuje zábrany osobního rozvoje klientů a pomáhá jim řešit jejich problémy.

Mezi cíle hlavní cíle poradenské intervence řadí Drapela:¹⁴⁴

1. Umožnit klientům, aby došli k lepšímu sebepoznání, aby si plně uvědomili jak své přednosti, tak i své slabiny
2. Pomoci klientům, aby si ujasnili, jaké jsou jejich krátkodobé a dlouhodobé osobní cíle a aby je případně modifikovali
3. Pomoci klientům, mají-li nějaký vážný osobní problém, poznat, v čem jejich problém spočívá a jak jej lze realisticky vyřešit
4. Pomoci klientům, aby při svém rozhodování jednali svobodně a byli ochotni přijmout přirozené důsledky svých rozhodnutí
5. Pomoci klientům, aby dosáhli kladného hodnocení sebe samých i lidí ve svém prostředí, aby získali sebedůvěru a schopnost důvěřovat jiným

Klienti poradenských aktivit, stejně jako poradenské metody, strategie a problémy jsou velmi rozmanité. Například Hartl a Hartlová¹⁴⁵ zmiňují v rámci sociálních věd poradenství pro **volbu povolání** (*vocational guidance*), **poradenství psychologické** (*counselling, guidance*) a **poradenství speciální**, které zahrnuje poradenské služby zaměřené na specifické skupiny klientů, které jsou znevýhodněni zdravotně či sociálně.

S ohledem na záměr této práce budeme dále rozpracovávat koncept vysokoškolského poradenství, respektive poradenství na vysokých školách a poradenství k podpoře vysokoškolského studia.

Vymezení pojmu vysokoškolské poradenství v českých pramenech schází. Freibergová¹⁴⁶ uvádí, že vysoké školy by ve vlastním zájmu měly poskytovat takové informace, které by uchazečům o studium i studentům usnadnily orientaci a pomáhaly ve svízelných situacích. Cíle vysokoškolského poradenství dělí citovaný pramen na tři úrovně:

- Na **celospolečenské úrovni** přispívá ke snížení společenských ztrát, vyplývajících z volby nevhodného studijního programu, oboru či typu vysoké školy; poradenství

¹⁴⁴ In Drapela 1995, s. 7

¹⁴⁵ Hartl, Hartlová 2004, s. 420-1

¹⁴⁶ Freibergová 2000, s. 15

poskytuje informace potřebné pro sladování nabídky vysokoškolských a doktorských studijních programů s budoucí poptávkou na trhu práce

- **Na úrovni vysoké školy** je poradenství součástí marketingově orientovaného řízení; zprostředkovává informace uplatnitelné jak v oblasti řízení vysoké školy, tak i v ovlivňování obsahu, formy a typu vzdělávacího procesu, tj. informace plynoucí z působení zpětné vazby mezi trhem práce a vysokou školou
- **Na úrovni jednotlivců** poskytuje odborné konzultace vysokoškolákům, absolventům vysokých škol i žákům středních škol, kteří uvažují o vstupu na vysokou školu, při výběru studijního programu i v průběhu celého studia; zaměřuje se na obtíže během studia, podporuje rozvoj talentu a iniciativy, snižuje riziko špatné volby studijního programu i oboru a z toho plynoucích ztrát; touto funkcí má být také zaručeno právo jedince na svobodu rozhodování, například rozhodování o výběru vzdělávací dráhy a dalšího životního směřování

Lange¹⁴⁷ rozlišuje čtyři úkoly poradenství na vysoké škole:

1. Před přijetím na vysokou školu jsou to informace o obsahu a cílech studia a informace o požadavcích na výkon student
2. Během prvních týdnů studia úvodní poradenství
3. Během vzdělávání je to pomoc průběžná a informace o výběrových kurzech, o specializacích, které jsou zaměřeny na pracovní uplatnění
4. Krátce před ukončení studia kurzy psaní žádostí o zaměstnání, profesně zaměřené rozhovory

Freibergová¹⁴⁸ charakterizuje poradenské činnosti ve vysokoškolském poradenství pomocí trojúhelníku poradenských aktivit, jehož vrcholy tvoří studijní poradenství, profesní poradenství a psychologické a sociálně psychologické poradenství.

Shrnutí

- V praxi jsou systémy podpory rozprostřeny mezi opatření normativní, politická a organizační, opatření v oblasti řešení fyzických a informačních bariér, opatření pedagogická či didaktická a vysokoškolské poradenství

¹⁴⁷ Lange in Vysokoškolské poradenství a vzdělávání v Evropě

¹⁴⁸ Freibergová 2000.

- Důležitým prvkem podpory je politika ve smyslu pravidel, zákonů, vyhlášek, ale také vnitřních norem, předpisů, organizační kultury a sociálního prostředí školy
- Cílem studijní podpory je činit opatření, která působí během procesu vyučování, například v oblasti učitelovy strategie výuky, při volbě adekvátních forem a metod výuky a při kontrole studijních povinností
- Vysokoškolské poradenství pomáhá studentovi se ZP orientovat se ve všech fázích studia, zahrnuje oblast pedagogickou, speciálně pedagogickou, psychologickou, profesní a další

6 Komparace systémů podpory

6.1 Metodika komparace

V následujících pasážích bude provedeno srovnání vybraných příkladů systémů podpory. Toto téma – jak bylo vysvětleno v přecházejících kapitolách, začalo být předmětem intenzivního zájmu výzkumníků teprve v posledních zhruba 10 až 15 letech. Výsledkem mezinárodní výměny zkušeností a informací byly první srovnávací studie, například publikace UNESCO a OECD. Také mezi členskými zeměmi Evropské unie běží různé projektové a výzkumné aktivity a iniciativy, ovšem odborný přínos a praktické využití výstupů není vždy jednoznačně možné posoudit. Příkladem může být společná práce 28 evropských zemí v rámci platformy s označením Evropská agentura pro rozvoj speciální pedagogiky (*European Agency for Development in Special Need Education*), která v roce 2009 zprovoznila on-line databázi Průvodce přístupností vysokoškolského vzdělávání (*Higher Education Accessibility Guide*), ovšem rozsah a kvalita informací zde je velmi nevyrovnaná, možná z důvodů relativní novosti stránek nebo v důsledku nestejného množství informací sbíraných ústředními orgány o studentech se ZP. Jako hodnotné se ukázaly některé knižní publikace a vědecké články především z pera britských odborníků, kteří se dlouhodobě tématem zabývají. Nepostradatelným zdroje dat byly národní statistické výkazy, ročenky a výroční zprávy včetně dokumentů vydávaných jednotlivými institucemi.

Následující komparace přináší popis, analýzu a srovnání vybraných struktur a systémů podpory studentů se ZP v terciárním vzdělání v České republice, Německu, Rakousku a

Spojeném království. Pro komparaci považujeme za důležité určení míst a oblastí,¹⁴⁹ na které se studium podrobně zaměří, konkrétně stanovení 1) jednotek komparace a 2) určení znaků, témat, otázek či charakteristických problémů, jež budou komparovány. Z hlediska metodologie čerpá naše práce zejména ze schématu komparace, které doporučil již Bereday v šedesátých letech dvacátého století a dále jej rozpracovali další autoři.¹⁵⁰ Podle jejich koncepce nestačí popis, ten je pouze základní, prvním krokem. Na deskripci navazuje interpretace (historická, kulturní, ekonomická, sociální a další) a teprve díky nastavení posbíraných dat do optiky komparativního kritéria a jejich vzájemné konfrontace (juxtapozice) může být přistoupeno ke komparativním závěrům.

Za **jednotku** komparace považujeme **jeden konkrétní systém podpory studentů se ZP**, jak byl definován výše v tomto textu, včetně jeho zakotvení v širším kontextu. Na jednu stranu je popisovaná jednotka **velmi specifická** (konkrétní vysoká škola a opatření, která aplikuje směrem ke studentům se ZP), na druhou stranu **není možné opomenout širší vztahy a přesahy** systémů podpory například ve smyslu národní legislativy, směrem k dalším organizacím, které působí mezi institucemi nebo v návaznosti na předcházející stupně vzdělávací soustavy. *Tertium comparationis* se skládá z následujících oblastí: 1) **Kontext**, tj. základní situace terciárního vzdělávání v daném státě, 2) **legislativa** ve vztahu k rovným příležitostem a legislativa k terciárnímu vzdělávání včetně úprav, které se týkají studentů se ZP, 3) **podmínky vstupu** na terciární stupeň, návaznost na vyšší sekundární vzdělávání, 4) **podpora v rámci vybraných institucí** terciárního vzdělávání.

Konkrétní zdroje dat, ze kterých je čerpáno, jsou uvedeny v následujících podkapitolách. Obecně komparace pracuje se třemi typy pramenů. Na prvním místě jsou to souhrnné dokumenty o školských systémech, především databáze a publikace OECD a Evropské unie, například Euridyce (*The Information Network on Education in Europe*) a prameny o legislativě (ústavní zákony, zákony, vyhlášky). Zadruhé bylo využíváno interních dokumentů a materiálů jednotlivých institucí (například směrnice a předpisy, informační materiály a brožury pro veřejnost), ale také informací z institucí, které zajišťují některé služby (v případě systému ve Velké Británii to jsou například informace ze Služby pro přijímání na univerzity a koleje, která zajišťuje jednotné podávání přihlášek na vysoké školy). Zatřetí autor čerpal z informací, které shromažďoval v posledních pěti letech

¹⁴⁹ Zde vycházím ze systému dělení jednotek komparace, který navrhuje Bray (Bray 2007, česky také viz Walterová 2006).

¹⁵⁰ Bereday in Bray 2007.

během studijních cest, při kterých navštívil vybraná pracoviště v Rakousku (mimo jiné univerzity v Linci, Vídni, Salcburku a Štýrském Hradci), v Německu (Humboldtova univerzita v Berlíně a univerzita v Postupimi) a Spojeném království (návštěva různých typů institucí terciárního vzdělávání v Plymouthu). Některé ze zahraničních pobytů byly součástí projekty Leonardo da Vinci „Odbornost koordinátorů a pracovníků VŠ poradenských center pracujících s handicapovanými“, který realizovalo Centrum pro studium vysokého školství, dalších se autor zúčastnil díky výměnným programům Erasmus a také v souvislosti s trvalejší spoluprací mezi jeho mateřským pracovištěm, Českou zemědělskou univerzitou, a dalšími subjekty (např. Humboldtova universita v Berlíně). Sběr dat probíhal v několika cyklech, během nich se poznatková báze rozšiřovala, informace byly vzájemně konfrontovány a kategorizovány. Přesto není možné považovat za rozsah poznatkové báze za vyčerpávající, shromážděné poznatky neopravňují k provedení obecnějších závěrů. Jejich význam vidíme v možné konfrontaci různých realit vzdělávacích systémů, na základě níž snáz dojde k potřebné reflexi a hledání alternativ naší pedagogické praxe. Vzhledem k tomu, že vývoj jak terciárního systému obecně tak i jednotlivých systémů podpory studentů se ZP je velmi dynamický, musíme připustit, že hrozí nebezpečí rychlé ztráty aktuálnosti – co neplatí dnes, může platit již zítra, například v současné době probíhá finalizace nového zákona o rovných příležitostech ve Spojeném království, intenzivně se jedná o nové koncepci podpory v České republice apod.

6.2 Rakousko

Kontext

Přestože je historicky i kulturně Rakousko blízké českým zemím, nalezneme v jeho vzdělávacím systému řadu odlišných rysů. Altrichter a Posch¹⁵¹ upozorňují, že pro vývoj rakouského vzdělávacího systému po druhé světové válce byla určující diskuse mezi zastánci a odpůrci vnější diferenciaci na nižším sekundárním stupni vzdělávání. Pro systém zůstalo i do dnešní doby typické rozdělení vzdělávací trajektorie na akademickou, směřující ke studiu na univerzitě, a na odborné profesní vzdělávání. Vnější diferenciaci na nižší sekundární úrovni má dopad i na oblast terciární.

Univerzity mohou od roku 1999 nabízet v souladu s Bolognskou deklarací dvoustupňové vzdělávací programy, *Fachhochschule* mají stejné oprávnění od roku 2003. Ve školním roce 2004/05 vyhovovalo tomuto požadavku v průměru 25% studijních programů,

¹⁵¹ Altrichter, Posch in Postlethwaite 1995.

v případě *Fachhochschule* necelých 5%, situace se ale podobně jako v dalších zemích mění směrem k přijetí boloňské reformy terciárního vzdělávání, k dnešnímu dni funguje strukturované studium ve všech oborech mimo tradičních nedělených, například lékařských oborů. Od roku 1999 je povinně zaveden kreditní systém ECTS. Jak dále uvádí databáze Eurydice,¹⁵² v rakouském vysokém školství byl zahájen proces zjišťování a řízení kvality. Byla založena Agentura pro zajišťování kvality (*Österreichische Qualitätssicherungsagentur*), která je členem Evropské rady pro zajišťování kvality v terciárním vzdělávání (*ENQA*) a na jejíž činnosti se podílí například Rakouská konference rektorů, Rakouská konference *Fachhochschulen*, Spolkové ministerstvo školství a Rakouská studentská unie.

Terciární vzdělávání je v Rakousku velmi rozmanité. Na úrovni ISCED 5B¹⁵³ k němu patří podle Klasifikace například:

- Postsekundární vyšší odborné školy pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů, odborné přípravy a pro přípravu učitelů pro lesnické a zemědělské obory (*Akademien*)¹⁵⁴
- Kurzy pro mistry (*Meisterausbildung*)
- Postsekundární kurzy odborného profesního vzdělávání (*Kollegs*)
- Postsekundární alespoň dvouleté profesně orientované kurzy probíhající na vysokoškolských institucích (*Universitätlehrgänge*)
- Postsekundární vyšší odborné školy pro zdravotnické obory a sociální práci (*Akademien für Gesundheitswesen, für Sozialpädagogik*)

K stupni 5A řadí Klasifikace ISCED především:

- Vysokoškolské vzdělávání ukončené s titulem *Magister* nebo *Diplomingenieur* realizované na vysokých školách aplikovaných věd (*Fachhochschule, Fachhochstudium*)¹⁵⁵
- Studium na vysokých školách (*Universitäten*) ukončené titulem *Magister, Diplomingenieur* nebo *Doktor*, dříve zpravidla dlouhé studium, dnes dělené na dva

¹⁵² Focus on higher education in Europe 2010.

¹⁵³ Klasifikace 2003.

¹⁵⁴ Podle novější legislativy *Hochschulen*.

¹⁵⁵ V některých českých pramenech se objevuje ne zcela přesný překlad pojmu *Fachhochschule* jako vyšší odborná škola. Zde vycházíme z dokumentu z českého překladu publikace Eurydice *Zaostřeno na strukturu vysokého školství v Evropě 2004/05*.

stupně, avšak u některých oborů zachováno studium nedělené, např. lékařské obory a veterinární lékařství

Pro **zjednodušení** můžeme konstatovat, že mezi klíčové instituce, kterým se budeme nadále věnovat podrobněji, patří státní a soukromé **univerzity** (*Universitäten*) a **vysoké školy aplikovaných věd** (*Fachhochschulen*), případně některé další typy škol, například školy pro zdravotnické profese (*Akademien*).

Legislativní a koncepční dokumenty

Spolková ústava¹⁵⁶ Rakouské republiky je rozsáhlý normativní útvar, ve kterém jsou stanoveny základní předpisy pro moc zákonodárnou, výkonnou i soudní, ovšem se zřetelem ke státnímu uspořádání, ve kterém se řada kompetencí dělí mezi spolek a země. Co se týče rovnosti práv a otázek vzdělávání, zmiňuje se o nich ústava na několika místech. V oddílu 6 se uvádí, že „*Rakouská republika (svaz, spolkové země a obce) se zavazuje, že zajistí stejné zacházení pro lidi s postižením i bez postižení ve všech oblastech denního života*“,¹⁵⁷ stejně jako zajistí rovný přístup i v dalších oblastech a pro další skupiny (rovnost pohlaví aj.). V oblasti školství jsou podrobně vymezeny kompetence schvalovat zákony a předpisy a podle nich zajišťovat vzdělávání. Vysokých škol univerzitního typu se jmenovitě týká článek 81c, který definuje jejich postavení následovně: „*Veřejné univerzity jsou místa svobodného bádání, výuky a zaslavování do umění. V hranicích zákona jednají autonomně a mohou vydávat předpisy. Členové akademických orgánů jsou nezávislí.*“¹⁵⁸

Politika rovného zacházení (antidiskriminační politika) má v legislativě Rakouské republiky dlouhou tradici. První zákon o rovném zacházení byl přijat v roce 1979 a během dalších novelizací se jeho účinnost rozšířila od tématu rovnosti mezi muži a ženami v soukromé i pracovní oblasti na téma předcházení pracovní diskriminace z důvodů etnické příslušnosti, náboženství nebo světového názoru, věku nebo sexuální orientace.¹⁵⁹ Na práva osob s postižením v přístupu k zaměstnání se zaměřuje samostatný Zákon o rovnoprávnosti osob s postižením (*Behindertengleichstellungsgesetz, BGStG*). V něm nejsou explicitně uvedeny garance a nároky v oblasti vzdělávání, ale jeho účinek se musí

¹⁵⁶ Vycházíme jak z rakouské spolkové ústavy (Bundes-Verfassungsgesetz – *B-VG*), vedle toho existuje i zákon o rakouském státu (Staatsgrundgesetz).

¹⁵⁷ Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), zde konkrétně oddíl 6; překlad J.V.

¹⁵⁸ B-VG, čl. 81c.

¹⁵⁹ Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz), přehledně také na <http://www.chancen-gleichheit.at>.

projevit ve všech oblastech společenského života a ve fungování veřejných institucí. V zákoně se mimo jiné uvádí:

„Cílem zákona je odstranit nebo zmírnit diskriminaci osob s postižením a tak zaručit jejich rovnoprávnou účast na životě společnosti a umožnit jim vedení samostatného života. ... K přímé diskriminaci dochází, pokud je s jedním člověkem na základě postižení zacházeno méně výhodně, než jak bylo, je nebo by mohlo být zacházeno s jiným člověkem ve stejné situaci. K nepřímé diskriminaci dochází, když zdánlivě neutrální předpisy, kritéria, jednání stejně jako vlastnosti uspořádání životního prostoru mohou osoby s postižením ve srovnání s jinými znevýhodnit, nejsou-li dotyčné předpisy, kritéria, jednání stejně jako vlastnosti uspořádání životního prostoru věcně opodstatněné na základě legitimního cíle a prostředky k dosažení tohoto cíle jsou přiměřené a žádoucí.“¹⁶⁰

Zákon dále rozvádí i jiné okolnosti, které jsou považovány za diskriminaci, mimo jiné se výslovně zmiňuje o problému obtěžování z důvodu postižení. Pro vysoké školství je existence zákona klíčová. Zákon chrání veřejné instituce od nepřiměřených nároků, neboť některé podmínky nelze jednoduše změnit například s ohledem na ekonomickou a technickou náročnost, zato mnoho otázek musí být posuzováno citlivěji – to je příklad volby oboru, školy či způsobu studia.

Systémy podpory pro studenty se zdravotním postižením jsou v Rakousku úzce provázané se systémy sociálních služeb, které mohou využívat všichni studující. Skládají se z přímých a nepřímých prostředků. K nepřímé podpoře náleží například rodičovský příspěvek, zdravotní připojištění nebo zdravotní pojištění rodičů, zákonné úrazové pojištění nebo daňové zvýhodnění studujících rodičů s dětmi. Přímé mechanismy sociální podpory určuje Zákon o podpoře studia (*Studienförderungsgesetz, StudFG*), jejich aplikace závisí na sociální situaci, ale také na studijních výsledcích, například plnění studijních povinností. Rozhodující pro získání podpory je příjem studujících a případná vyživovací povinnost k nezletilému dítěti. Soubor přímých opatření se skládá například ze studijního příspěvku, který vyrovnává poplatek za studium (*Studiumbeitrag*), využívat je možné příspěvek na dopravu a cestovné, podporu při studiu v zahraničí nebo ve fázi ukončování studia, finanční podporu pro studující rodiče nebo pro studenty v náročných životních situacích. **Součástí systému sociální podpory jsou také prostředky podpory pro studující se zdravotním postižením či znevýhodněním**, které tvoří samostatnou položku, o kterou lze žádat. Jejich výše závisí na stupni postižení, podle jeho závažnosti jsou stanoveny dvě úrovně finanční podpory, která je určena přímo danému studentovi. Mimo

¹⁶⁰ Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG), §3 a §5, odst. 1 a 2, překlad J.V.

to je možné, aby byla studentovi **prodloužena doba studia** a to u postižení v rozsahu větším než 50% o dva semestry oproti obvyklému studijnímu cyklu, nebo – s ohledem na závažnost postižení – až o polovinu celkové délky.

V souladu s ústavou Rakouské republiky a podle textu **Vysokoškolského zákona** (zkráceně *Universitätsgesetz*) jsou vysoké školy institucemi veřejného práva s vnitřní autonomií. Financování univerzit je zajištěno spolkovým rozpočtem, postupně se uplatňuje podnikatelský model, ve kterém mohou být finanční zdroje rozšířeny o další položky, například od soukromých subjektů. Zákon stanovuje obecné cíle – univerzity jsou „povolány sloužit vědeckému bádání a výuce, mají rozvíjet, zpřístupňovat a vyučovat umělecké obory a touto cestou odpovědně přispívat k řešení problémů lidstva, k rozvoji společnosti a přírodního prostředí“¹⁶¹ Jako **základní principy** zákon uvádí mimo jiné svobodu zkoumání a výuky, propojení výzkumu a výuky, zajištění rovných příležitostí a **zohlednění potřeb lidí s postižením**.

Na rozdíl od české legislativy je problematika studentů s postižením v rakouském Vysokoškolském zákoně zmíněna explicitně na několika místech. Již mezi základními principy je stanoveno, aby univerzity při plnění stanovených úkolů **dbaly na prosazování rovnosti** mužů a žen, usilovaly o rovnost sociálních šancí a **zohledňovaly speciální potřeby studujících**. Zákon však **určuje i konkrétní opatření**, na která mají studenti s postižením právo.¹⁶² Jedná se například o výběr ze vzdělávací nabídky předmětů nebo o možnost využívat univerzitní zařízení, například knihovnu. Celý paragraf definuje práva v oblasti přístupu na univerzitu a práva v souvislosti s průběhem studia, opakovaně se v textu zákona vyskytují odkazy na zajištění rovných šancí pro potenciálně ohrožené skupiny. Konkrétně je zákonem zaručeno, že studující „*má právo na odlišné metody zkoušení, pokud je u něho potvrzeno dlouhodobé postižení, které mu neumožňuje složit zkoušku předepsaným způsobem, avšak obsah a požadavky zkoušky nesmí být změnou metody dotčeny.*“¹⁶³ Ke zohlednění speciálních potřeb dochází jak výše naznačenými finančními mechanismy, tj. různými dávkami sociální podpory, tak i organizačními opatřeními – studenti s těžkým zdravotním postižením mohou prodloužit dobu studia až o polovinu běžného trvání.

¹⁶¹ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002)

¹⁶² Universitätsgesetz 2002, §59 – celá pasáž se věnuje mnoha právům studentů, například v přístupu na univerzitu, ve volbě studijních předmětů, ve využívání zařízení univerzity apod.

¹⁶³ Universitätsgesetz 2002 §59, odst. 12, překlad J.V.

Podmínky vstupu a míra účasti

V rakouském systému existují pro jednotlivé typy institucí samostatné legislativní předpisy – jedná se především o normy pro univerzity (autor bude nadále čerpat především z Vysokoškolského zákona), norem pro vysoké školy aplikovaných věd a dalších předpisů.

Pro vstup na univerzity v Rakousku je požadováno dosažení tzv. *Allgemeine Universitätsreife*, tedy zpravidla maturitní zkouška (*Reifeprüfung*), u jiných institucí také zkoušky spojené s ukončením středního odborného vzdělávání (*besondere Universitätsreife*). Pro některé obory (lékařství, veterinární lékařství, psychologie aj.) mají univerzity právo stanovit další přijímací kritéria. Uchazeči, kteří nejsou absolventy všeobecně vzdělávacích středních škol, mohou složit přijímací zkoušky (*Studienberechtigungsprüfung*) nebo pokračují v nástavbovém studiu, kterým chybějící studijní předpoklady doplní. Od roku 1997 lze vstoupit na univerzity i se závěrečnou zkouškou ze středních odborných škol (*Berufsreifeprüfung*). Odborné vysoké školy mohou požadovat také přijímací zkoušku podle zaměření oboru vzdělání, umělecké akademie zkoušky talentové. Pro cizince může platit povinnost složit zkoušku z německého jazyka. Podmínkou zahájení studia na vysokých školách aplikovaných věd je složení maturitní zkoušky (*Reifeprüfung, Universitätsreife*) nebo ukončení odborného vzdělávání na středním stupni.

Přihlášení ke studiu probíhá prostřednictvím formulářů na jednotlivých univerzitách, neexistuje centrální systém podávání přihlášek. V rámci vyplňování informací na zvolené univerzitě je uchazeč požádán, aby odpověděl na otázky o svém rodinném zázemí a sociální situaci. Tento požadavek je ošetřený zákonem a osoba, která data poskytuje, je informována o zásadách a pravidlech zpracování dat. V přihláškách na univerzitu **nejsou uchazeči dotazováni na zdravotní postižení** a na případné bližší okolnosti (stupeň, druh apod.). Podle podkladů v databázích Eurydice však rakouský systém terciárního vzdělávání pravidelně **monitoruje speciální vzdělávací potřeby a zdravotní situaci studentů**. Plošně jsou získávány informace pomocí **pravidelných průzkumů sociální situace studentstva**, které každé tři roky realizuje *Institut für Höhere Studien (IHS)*. Podle zprávy z posledního šetření v roce 2009 je do kategorie student se zdravotním postižením (*gesundheitliche Beeinträchtigungen*) zařazeno přibližně 20% studujících, z toho 1.3% osob je se zdravotním postižením, 12% osob je dlouhodobě nemocných a 8% má jiné

zdravotní postižení.¹⁶⁴ Počet studentů s postižením roste s věkem, v kategorii starších 30 udává zdravotní postižení 2,9% oslovených. Z průzkumu dále vyplývá nerovnoměrné rozdělení účasti studentů se ZP v různých typech institucí terciárního vzdělávání - nižší je účast ve vysokých školách aplikovaných věd (0,9%) a vyšších pedagogických školách (0,6%).

Systemy podpory ve vybraných institucích

Na tomto místě je třeba zmínit některé společné prvky podpory, které se vyskytují na různých vysokoškolských institucích. Jde především o pověřené osoby (*Behindertenbeauftragte*), které zastupují studenty se ZP na dané univerzitě, a dále o specializovaná pracoviště na některých univerzitách (*Institut/Zentrum integriert Studieren*). Významnou roli hraje také pozice referenta pro studenty s postižením v rakouském Studentském spolku.

Pro studenty s postižením jsou na rakouských univerzitách ustanoveny tzv. pověřené osoby (*Behindertenbeauftragten*). Od roku 1993 funguje tato pozice například ve vídeňské univerzitě (*Universität Wien*), univerzitách ve Štýrském Hradci, Linci, Salcburku a dalších místech. Na pověřenou osobu se mohou obrátit již studenti středních škol, kteří potřebují pomoc s výběrem studijního programu. Obecně je doporučováno, aby uchazeči se zdravotním postižením na základě předběžné konzultace získali přesnější představy, zda jejich speciální potřeby a požadavky oboru vzdělávání mohou být slučitelné. Pověřená osoba informuje o dalších podpůrných opatřeních, službách nebo organizačních jednotkách univerzity, které jsou také pověřené k poskytování podpory. Role pověřené osoby také spočívá v koordinaci pomoci a snaze o sjednocení institucionálního prostředí při odstraňování architektonických bariér.

Zvláštností v rakouském prostředí je pracovní skupina Uniability,¹⁶⁵ která vznikla v devadesátých letech a intenzivní prací se výrazně podílela na zlepšování podmínek na rakouském vysokém školství.¹⁶⁶ V tomto zastřešujícím konsorciu je propojena většina univerzit a vysokých škol aplikovaných věd, konkrétně se na práci podílejí kontaktní osoby pro studenty se ZP z jednotlivých institucí, dále zaměstnanci specializovaných pracovišť (například studoven a knihoven pro zrakově postižené), poradenští pracovníci, jednatelé

¹⁶⁴ Unger 2010.

¹⁶⁵ Viz internetové stránky <http://info.tuwien.ac.at/uniability/home.htm>, autor dále čerpá z tištěných materiálů této organizace a z osobních zkušeností během studijního pobytu v Rakousku v roce 2008.

¹⁶⁶ V současné době sice dále existuje, převládají však aktivity v rámci jednotlivých vysokých škol nebo se angažují více jiné subjekty, například Rakouský vysokoškolský spolek.

vysokoškolských studentských spolků a řešitelé projektů, které se tematicky dotýkají otázek studentů se ZP. Mezi důležité oblasti činnosti patří studijní poradenství a provázení studiem, výměna zkušeností mezi univerzitami a odborníky, zastupování studentů se ZP během jednání na různých úrovních, včetně spolkové, poskytování odborného poradenství a konzultací v problematice stavebních úprav a při zavádění speciálních technologií a intenzivní spolupráce probíhá ve výzkumu a vývoji.

Univerzita Johanna Keplera v Linci (*Johannes Kepler Universität, JKU*)¹⁶⁷ je největší vysokoškolská vzdělávací instituce v Horním Rakousku. Její moderní historie sahá do šedesátých let 20. století, kdy byla na základech technické vysoké školy ustanovena v roce 1975 podle nového zákona instituce s označením univerzita, která se postupně rozšiřovala o další fakulty sociálně ekonomického a přírodovědného zaměření. Nebývalý rozvoj se projevil také intenzivní výstavbou, díky níž vznikla dnešní podoba univerzitního kampusu, který se vyznačuje moderním, funkcionalistickým stylem a soustředěním organizačních složek do jedné lokality, což však neznamená, že by budovy byly projektovány se zřetelem na bezbariérový přístup – přesto jsou v dnešní době učebny a další prostory již zpřístupněny. Univerzita měla v akademickém roce 2008/2009 kolem 13 tisíc studentů (nárůst oproti roku 2005 o jeden tisíc), z toho přibližně 3000 nově přijatých, z nich bylo 40 studentů se ZP.¹⁶⁸

Systémy podpory pro studenty se ZP se organizačně koncentrují do jednoho pracoviště – Institutu integrovaného studia (*Institut Integriert Studieren*), které **vzniklo již v roce 1991** a od té doby vyvíjí intenzivní činnost v mnoha směrech. Jeho postavení je zakotveno ve statutu univerzity. Neznamená to, že by Institut zajišťoval veškerou podporu – naopak spolupracuje s externími organizacemi, studentským spolkem na univerzitě a s dalšími odbornými společnostmi v Rakousku. Na vysoké úrovni je spolupráce mezi jinými univerzitami a Institutem, během které jsou řešeny společné projekty, ale i sdíleny některé služby či kapacita specializovaných pracovišť.

Vznik institutu souvisel především s rozvojem informačních a komunikačních technologií, které mohou pomáhat v překonávání bariér pro osoby se ZP, a dodnes jsou výzkum, vývoj a inovace jednou z dominantních činností pracoviště. Z tohoto důvodu nestojí Institut na

¹⁶⁷ Autor zde vychází ze dvou pracovních návštěv JKU v březnu a v červenci 2010, z korespondence s pracovníky Institutu a z dále citovaných dokumentů, například výroční zprávy univerzity a jejích propagačních materiálů.

¹⁶⁸ Universitätsjahrsbericht 2008

okraji univerzitního dění, naopak jeho pracovníci jsou aktivní ve výuce. Do vývoje nových technologií jsou zapojováni i studenti v rámci diplomových prací. Ilustrující je složení týmu, kde vedle specialistů na výpočetní techniku pracuje také například sociální pracovník a poradci se speciálně pedagogickým a psychologickým vzděláním

Cílovou skupinou Institutu jsou studenti se zrakovým, sluchovým a pohybovým postižením, kterým je zajišťována podpora při překonávání informačních bariér včetně použití asistivních technologií. Podpora se dělí podle fází studia – uchazečům je nabízeno studijní poradenství, dny otevřených dveří a seznámení s prostředím univerzity. Během studia **zajišťuje Institut přípravu veškerých výukových a učebních materiálů** (učebnice, skripta, včetně speciální grafiky například pro těžce zrakově postižené studenty matematiky), **spolupracuje s autory a nakladatelstvími, připravuje úpravy testů a zkoušek**, provozuje technická zařízení a pomůcky (braillovský řádek, počítače vybavené speciálním softwarem pro zrakově postižené apod.) a zaškoluje v jejich používání. Pracoviště má celouniverzitní působnost, navíc se věnuje i kariérnímu poradenství a přípravě na přechod absolventů do světa práce. Podobně jako na českých vysokých školách i zde došlo v posledních letech k rychlému vývoji v oblasti digitalizace textu a knihovních služeb pro osoby se ZP – knihovna digitálních publikací je přístupná registrovaným uživatelům přes internet.

Propojení výzkumu a systémů podpory demonstruje také dlouholetá tradice odborných mezinárodních konferencí, které se věnují pomáhajícím technologiím (*International Conference on Computer Helping People, ICCHP*), posledního ročníku se v roce 2008 zúčastnilo více než 400 odborníků z celého světa. V letošním roce (2010) se uskuteční její dvanáctý ročník, místem konání bude Vídeň.

Systémy podpory, které jsou zajišťovány Institutem, jsou založeny na čtyřech základních principech: **rovné studijní příležitosti** (přístupné materiály pro učení a výuku, materiály převedené do formátů preferovaných studenty), **poradenství** především zaměřené na stanovení vzdělávacích potřeb, plánování studia a orientaci v administrativních záležitostech (pracoviště spolupracuje také s centrem psychologického poradenství), **spravedlivé zkoušení** (tam, kde je to možné, studenti se ZP mají možnost vyplňovat testy na vlastním počítači, s delším časovým limitem, ve speciálně upravené učebně nebo s využitím dalších úprav) a **sociální inkluze** (existuje možnost studentského mentoringu, tj. učení a doučování ve spolupráci se spolužáky, zapojování studentů se ZP do projektů,

adaptační aktivity). Úroveň sociální inkluze může posoudit každý návštěvník kampusu, kde se díky architektonickým dispozicím (například studentské kavárny, otevřené pracovní prostory) nabízí řada aktivit a setkávání, je běžné potkávat studenty se ZP během semestru v prostorách univerzity.

6.3 Německá spolková republika

Kontext

Tradice německého vysokého školství podobně jako v dalších evropských zemích sahá do středověku, kdy byly zakládány první univerzity. Později se na jejich moderní podobě podepsaly myšlenky Wilhelma von Humboldta, který prosazoval zásadu svobody ve výuce a v bádání, zároveň také jednotu výuky a bádání.

Z moderní historie¹⁶⁹ byla podstatná fáze po skončení druhé světové války, během níž Německo¹⁷⁰ zahájilo obnovu společenských struktur a rekonstrukci zničené průmyslové základny. Z předválečného období zprvu přetrvávalo decentralizované řízení vysokých škol, které bylo v kompetenci spolkových zemí. Akcelerace vývoje průmyslu v 50. letech vyžadovala lepší kvalifikační strukturu absolventů především v technických oborech, proto došlo (opět podobně jako v dalších částech Evropy) ke zvyšování počtu studijních míst na tradičních školách, ale také k zakládání zcela nových institucí. Postupně se začalo ukazovat, že terciární vzdělávání svou zásadní rolí ale také finanční náročností přesahuje možnosti a zdroje spolkových vlád a proto byla ústavním zákonem (*Grundgesetz*) z roku 1969 přidělena federaci kompetence vydávat zákony pro vysoké školství, zároveň spolková vláda začala spolupracovat na financování investic do výstavby nové infrastruktury a výzkumných aktivit. Nový směr byl kodifikovaný Zákonem o vysokých školách (*Hochschulrahmengesetz, HRG*) z roku 1976, který v pozdějších novelizacích platí dodnes. Celkově rostl markantně počet studentů - v Německé spolkové republice z 510 tisíc v roce 1970 na 1,6 milionu v roce 2006, ve východní části Německa ze 133 tisíc v roce 1990 na 285 tisíc v roce 2006. Souběžně existují v Německu od sedmdesátých let neuniverzitní typy institucí (profesní akademie, *Berufsakademien*), jejichž zaměření je více praktické, často přebírají duální model běžný v sekundárním odborném vzdělávání a od roku 2004 poskytují bakalářský titul srovnatelný podle boloňské metodiky s výstupy

¹⁶⁹ Zde vycházíme především z Organisation of school system in Germany 2007/08, dále z publikace Ježková 2008.

¹⁷⁰ Zde hovoříme o vývoji v Německé spolkové republice, východní část Německa prošla podobně jako naše země fází centralizovaného řízení školství a teprve po roce 1990 došlo k implementaci norem západních.

vysokých škol. Jsou zde také vysoké školy aplikovaných věd (*Fachhochschulen*) nebo dvou a tříleté školy zdravotní (*Schulen des Gesundheitswesens*).

Celkově je v systému zastoupeno terciární vzdělávání následujícím způsobem:¹⁷¹

ISCED 5A: Univerzity (*Universitäten*) a umělecké akademie (*Kunsthochschulen, Musikhochschulen*), vysoké školy aplikovaných věd (*Fachhochschulen*);¹⁷²

ISCED 5B: profesní akademie (*Berufsakademie, Verwaltungsfachhochschulen*), odborné školy (*Fachschulen*), vyšší zdravotnické školy (*Schulen des Gesundheitswesens*).

Externí řízení, organizace a koordinace správy veřejných vysokých škol probíhá na spolkové a zemské úrovni. Ve spolkové vládě pracuje Ministerstvo pro vzdělávání a výzkum (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*), pravidelně se schází Konference ministrů školství (*Kultusministerkonferenz*), která má především za úkol sjednocovat vzdělávací politiky jednotlivých zemí například tím, že se snaží zajistit srovnatelnost výstupů a osvědčení, podporuje hodnocení kvality a koordinuje rozvoj a investice ve vzdělávání. O prosazování zájmů vysokých škol usiluje Konference rektorů (*Hochschulrektorkonferenz*).

Zvláštností systémů podpory pro studenty se SVP je aktivní úloha studentských spolků. Na úrovni celého Německa (podobně jako v Rakousku) funguje **Německý studentský spolek** (*Deutsches Studentenwerk*), který vyvíjí řadu aktivit pro ekonomickou, sociální, zdravotní i kulturní podporu studujících. Federální spolek je kolektivním sdružením více než padesáti spolků jednotlivých zemí a vysokých škol, ve svém programu a ve stanovách výslovně uvádí zájem o prosazování rovných příležitostí v terciárním vzdělávání, celkově vystupuje jako partner spolkové vlády při politických jednáních. Je také garantem pravidelně opakovaných sociologických průzkumů o situaci německých studentů. **Zemské studentské spolky** pracují podle státních zákonů, například organizují sociální a kulturní život na univerzitách, nabízejí služby včetně psychologického i speciálně pedagogického poradenství, zřizují však také mnoho zařízení, například koleje a ubytovny, menzy nebo zdravotnická střediska. Spolky mají právní subjektivitu, v jejich statutárních orgánech

¹⁷¹ Při zařazení institucí se držíme publikací v databázích Eurydice.

¹⁷² Překládáme stejně jako v rakouském vzdělávacím systému.

pracují zástupci senátů vysokých škol, zástupci studentů a zaměstnanců spolku, kteří spravují vlastní, často ne malý, rozpočet.¹⁷³

Legislativní a koncepční dokumenty

Je třeba zdůraznit, že rozmanitost geografického a správního členění se projevuje také v oblasti norem, které mohou platit pro celé Německo nebo pro jednotlivé země. Rovnost před zákonem je stanovena Ústavou Spolkové republiky Německo, kde je uvedeno:

„Nikdo nesmí být poškozován nebo upřednostňován na základě pohlaví, původu, rasy, řeči, země původu či narození, pro své vyznání a náboženské nebo politické názory. Nikdo nesmí být diskriminován z důvodu postižení.“¹⁷⁴

V Německu byl v roce 2006 přijat Všeobecný zákon o rovném zacházení (*Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz*). Účel normy jsou jasně deklarované v prvním paragrafu:

„Cílem zákona je předcházet nebo odstraňovat diskriminaci z důvodů rasy, etnického původu, pohlaví, náboženství nebo světového názoru, postižení, věku nebo sexuální identity.“¹⁷⁵

Zákon o rovném zacházení ošetřuje z větší části oblast pracovně právní, jeho účinky se mají ale také projevit v počátečním i dalším vzdělávání. Ještě dříve (od roku 2002) začal platit Zákon o rovnoprávnosti osob s postižením (*Behindertengleichstellungsgesetz, BGG*) pro všechny spolkové země, jejich vlastní legislativa normu adoptuje a rozvíjí ve státních předpisech. Zákon BGG zaručuje řadu práv a požaduje, **aby veřejné instituce prováděly konkrétní opatření k odstraňování bariér**. Zákon BGG také definuje přesně, co se míní pod pojmem přístupnost. Jako bezbariérové lze považovat „*stavební nebo jiná zařízení, dopravní prostředky, technické předměty denní potřeby, systémy pro zpracování informací, akustické a vizuální zdroje informací a komunikační prostředky a jiné oblasti života, jestliže jsou pro osoby s postižením přístupné a použitelné ve všeobecném smyslu bez zvláštních obtíží a zásadně bez cizí pomoci.*“¹⁷⁶ Cílem zákona je prosazovat **rovnoprávnou účast lidí s postižením na životě společnosti**, tedy i vytváření možností participace na vzdělávání na všech úrovních školské soustavy. Norma zmiňuje mimo jiné právo na používání znakového jazyka a dalších alternativních komunikačních prostředků, povinnost veřejných institucí opatřit novostavby nebo rekonstruované objekty bezbariérovými

¹⁷³ Například Studentský spolek v Berlíně disponoval v akademickém roce 2008 rozpočtem kolem 80 milionů euro; příjmy tvořily výnosy z ekonomické činnosti spolku (restaurace a menzy, ubytovny), ale také podle ekonomického postavení odstupňované příspěvky od studentů

¹⁷⁴ Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, §3, odst. 3.

¹⁷⁵ *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz*, překlad J.V.

¹⁷⁶ *Behindertengleichstellungsgesetz*, §4, překlad J.V.

přístupy, povinnost úřadů zpřístupňovat rozhodnutí, úřední dokumenty a formuláře bez příplatků v jiném než tištěném formátu, konkrétně ve formě, kterou může dobře použít člověk se smyslovým postižením.

Základní spolkovou normou pro německé vysoké školství je Spolkový vysokoškolský zákon (*Hochschulrahmengesetz, HRG*), který navazuje na Zákon o rovnoprávnosti osob s postižením a na několika místech určuje školám povinnost, jak předcházet diskriminaci studentů se ZP. Nejsou uvedena žádná konkrétní opatření nebo organizační kroky, které musí instituce provádět. Školy se mají snažit, aby nedocházelo k znevýhodňování (*Benachteiligung*) osob se ZP a aby byly zajištěny takové pobídky, díky kterým by mohli postižení jedinci pokud možno bez cizí využívat studijní nabídky. Konkrétní doporučení se týká zkušebních řádů, ve kterých musí být zohledněny speciální vzdělávací potřeby studentů a tak zachována rovnost šancí uspět.

V případě Spolkové republiky Německo se v systémech podpory pro studenty se ZP kombinují jak externí, tak interní zdroje a služby. K prvním jmenovaným náleží sociální služby pro občany se ZP obecně, kterým byl v posudkovém řízení přidělen status postižení. Řada služeb, které využívají studenti na vysokých školách, je garantována Zákonem o sociálních službách (*Sozialgesetzbuch, SGB, Buch IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen*). Žádat o podporu je možné přímo na místně příslušném sociálním odboru. Příspěvky pokrývají například pořízení speciálních pomůcek, osobní asistenci nebo tlumočnické služby, speciálně pedagogickou podporu, může jít o přímou finanční podporu pro zajištění životní potřeb a příspěvek na dopravu.

Rozšiřování účasti na terciárním vzdělávání je také v Německu soustředěno na snižování rozdílu mezi sociálními skupinami, proto jsou v systému také nástroje finanční podpory, která má umožnit studovat každému podle jeho schopností a zájmů. Podle Zákonu o podpoře vzdělávání (*Bundesausbildungsförderungsgesetz – BaföG*) může být důvodem přidělení i trvání podpory například obtížná životní situace, těhotenství a mateřství, výchova dítěte do deseti let **nebo existence zdravotního postižení**.

Ačkoli právo na rovné příležitosti studovat a na spravedlivé zacházení zaručuje ústava, v minulosti nebyla otázka studia osob se ZP na vysokých školách v Německu uspokojivě řešena. V osmdesátých letech jen minimum absolventů speciálních středních škol dokázalo

pokračovat ve studiu.¹⁷⁷ Již v roce 1982 však upozornila zpráva Konference ministrů školství a kultury na potřebu zavést některá opatření, například zlepšit spolupráci v poradenských službách mezi středními a vysokými školami, modifikovat maturitní zkoušky podle potřeb studentů se ZP, odstraňovat architektonické bariéry z budov nebo podporovat účast osob se ZP v procesu vyjednávání a rozhodování o jejich záležitostech. Také byl učiněn návrh **zřizovat na univerzitách pověřené osoby** (*Beauftragte für Behindertenfragen*).

Zpráva z roku 1982 iniciovala v západní části Německa a po pádu Zdi také ve východních zemích kroky a opatření pro zpřístupňování vysokoškolského studia. Konference rektorů se v roce 1986 k záměru připojila v Doporučení Konference rektorů. Dokument není zákonem, avšak instituce přislíbily provádět řadu opatření v oblasti stavební, technické, organizační, pedagogické i poradenské, která se z dnešního pohledu zdají velmi pokroková a aktuální. Mezi prostředky podpory byly tehdy uváděny například příprava a plánování studia, financování studia a studijní podpora, nákup individuálně technických pomůcek, začlenění do prostředí vysoké školy a místa studia, použití zvláštních didaktických postupů nebo úpravy v průběhu zkoušení. Potvrzen byl požadavek na jmenování pověřených osob, stanoveny byly také předpoklady pro výkon této funkce:

Pověřená osoba má „... být seznámena se situací a problémy postižených, má mít základní znalosti v oblasti pedagogiky a psychologie, má mít základní znalosti o lékařských souvislostech postižení, má mít právní, správní a organizační základy v oblasti financování, sociálních věcí a podpory postižených.“¹⁷⁸

Doporučení prakticky a konkrétně zmiňuje úkoly a cíle práce pověřených osob, z nich některé vybíráme:

Pověřená osoba „spolupracuje s učitelským sborem, orgány samosprávy a jinými příslušnými orgány vysoké školy na tom, aby byly studijní, pracovní a zkušební podmínky upraveny v souladu s potřebami postižených studentů; pověřená osoba se stará o možnou výměnu zkušeností v rámci vysoké školy například formou pracovních nebo zájmových skupin; ... vede poradenství o možnostech využití externích zdrojů pro zajištění technické a personální pomoci; podává projekty v oblasti vzdělávání, které mají řešit problémy postižených; ... usiluje v součinnosti s komunální úrovní o to, aby mohli postižení participovat na společenském životě“¹⁷⁹

¹⁷⁷ Disability in Higher Education 2003, s. 109 a níže.

¹⁷⁸ Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz vom 3.11.1986

¹⁷⁹ Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz vom 3.11.1986

K zajištění služeb má být podle doporučení využívána spolupracující síť uvnitř i mimo univerzitu, například ve smyslu angažovanosti centrálních administrativních pracovišť (studijní oddělení, centrální poradenská zařízení), všech dalších úřadů a institucí, které zasahují do sociální situace studentů (pojišťovny) a organizací zastupujících studenty.

Poslední doporučení Konference rektorů bylo vyhlášeno v roce 2009. Nalezneme v něm odkazy na legislativní předpisy přijaté v posledním desetiletí v oblasti rovných příležitostí i terciárního vzdělávání. Materiál rozvíjí a doplňuje v systémech podpory prvky, které se dříve osvědčily. Text upozorňuje na některá slabá místa systém, jejichž řešení se zdá aktuální – mimo jiné je to podpora studentů se ZP před přijetím na vysokou školu. Univerzity mají zajistit pro uchazeče kariérové a studijní poradenství. Doporučení apeluje na to, aby přijímací řízení dostatečně zohledňovalo specifické potřeby a také aby docházelo k modifikacím přístupových kritérií stanovených jednotlivými institucemi. Uchazeči se ZP mají mít prioritu při výběru místa složení zkoušky i při volbě místa studia. Pro zajištění práce pověřených osob se uvádí, že rektorát má jejich činnosti zajistit z hlediska prostoru, infrastruktury ale i alokací vlastního rozpočtu a propojením se všemi relevantními rozhodovacími procesy.

Podmínky vstupu a míra účasti

V posledních letech došlo k několika změnám v přístupových kritériích pro přijetí ke studiu v institucích terciárního vzdělávání. Kritéria se liší podle typu instituce – pro univerzity je vyžadováno složení maturitní zkoušky na gymnáziu (*Allgemeine Hochschulreife*), pro některé obory je dostačující odborná maturita (*Fachgebundene Hochschulreife*). Ve stanovených případech je také vyžadováno složení přijímací zkoušky. Každý uchazeč, který složil maturitní zkoušku, se může zapsat na zvolenou školu a obor studia. Pro obory s převisem poptávky (například lékařské obory, studium psychologie) jsou stanoveny přístupové kvóty. V roce 2004 byl přijat dodatek Vysokoškolského zákona, kterým školy získaly více pravomocí rozhodovat o výběru uchazečů a tím předcházet vysoké míře nedokončování studia, respektive jim byla umožněna selekce studentů podmíněčně zapsaných v prvních ročnících. Do přístupového kritéria se započítává průměr známek z maturitní zkoušky a doba, po kterou student čeká na přijetí. Více než polovinu bodů přiděluje škola na základě vlastních postupů (testy, pohovory apod.).

Od roku 2005 **mohou země rozhodnout o zavedení školného**, skutečná aplikace závisí na konkrétní vysoké škole. Jeho maximální výše činí 500 euro, vedle toho přispívají studenti menšími částkami na administrativní úkony a za členství ve studentských spolcích.

Uchazeči se hlásí ke studiu buď přes Centrálu pro podávání přihlášek, která administruje přijímací řízení v oborech, pro něž platí na úrovni celého Německa numerus clausus, případně provádí zprostředkování přihlašovacích formulářů pro další obory, u nichž platí numerus clausus pro určitý region, školu nebo které mají přístup bez omezení. K některým oborům studia se uchazeč hlásí přímo ve zvolené instituci. Studenti se ZP mohou k přihlášce připojit přílohu, která poskytuje informace o jejich zdravotním stavu včetně druhu a závažnosti zdravotního postižení či znevýhodnění, oprávněnost požadavků není možné prokázat pouze kopií průkazu postiženého, k žádosti se také dokládá lékařský posudek. **Pokud přihláška prochází přes přijímací centrálu, může uchazeč uvést informace o zdravotním postižení nebo zdravotním znevýhodnění přímo do standardizovaného formuláře**, pokud je přihláška administrována jednotlivou školou, záleží na jejích vnitřních předpisech, jaká je cesta informací. V případech, kdy jsou okolnosti dostatečně závažné (tj. uchazeč má těžké postižení, zdravotní či sociální znevýhodnění), jsou takto doložené informace **důvodem pro bonifikaci**, za **zvláštních okolností** mají uchazeči s těžkým ZP na vysokých školách **přednostně rezervovaná studijní místa, jsou přijati přímo** (*sofortige Zulassung*) bez ohledu na přijímací kritéria. Bonifikace se projeví například zlepšením studijního průměru v případě, že v posledních třech letech studia na střední škole měl uchazeč zdravotní problémy, které vedly k dlouhodobým absencím, nebo žil v obtížné sociální situaci, nebo pečoval o dítě, staral se o osobu blízkou apod. Bere se také v úvahu možný pozitivní dopad studia pro uchazeče se ZP, pokud například studium může rozšířit jeho možnosti uplatnění na trhu práce nebo může být studium chápáno jako součást pracovní rehabilitace.

Německý studentský spolek ve spolupráci se zemskými spolky organizuje od roku 1951 pravidelně sociologická výběrová šetření o ekonomické a sociální situaci studujících na univerzitách a vysokých školách aplikovaných věd. Sběr dat je založen na náhodném, anonymním a korespondenčním dotazování vybraného vzorku, díky metodickému postupu je zaručena vedle reprezentativnosti i dostatečná míra důvěryhodnosti. O celé akci je vedena také dostatečná kampaň, proto jsou všichni potenciální respondenti o významu a smysluplnosti průzkumu informováni, což zaručuje i poměrně vysokou návratnost. V roce 2006 se v dotazníku objevily také otázky zjišťující zdravotní stav. Zdravotní znevýhodnění

různého druhu a rozsahu uvedlo 19% studentů.¹⁸⁰ Hned následující otázka se zaměřila na míru studijního znevýhodnění, které se chápe jako překážky a omezení vzniknuvší v důsledku zdravotního znevýhodnění.¹⁸¹ 56 % respondentů uvedlo, že nepocítují žádné studijní znevýhodnění, pouze 8% označilo znevýhodnění jako těžké. Mezi nejčastějšími problémy se vyskytují alergie a onemocnění dýchacích cest (60 %), dále zraková postižení (16 %), onemocnění kůže (14 %), pohybové postižení (13 %), vnitřní onemocnění a poruchu látkové výměny (12 %), psychická onemocnění, sluchové postižení a další postižení.

System podpory ve vybraných institucích

První poradnou pro studenty se ZP v (tehdejší) Německé spolkové republice byla poradna v Dortmundu založená v roce 1977.¹⁸² Zásady, ze kterých pracoviště zakládalo svou filosofii, jsou platné i do dnešní doby – uveďme tři příklady:

1. *„Integrace zdravotně postižených musí být principem na všech stupních vzdělávacích institucí, tedy i na vysokých školách.*
2. *Postižený člověk musí smět zůstat postiženým člověkem. Instituce, tedy universita, musí své podmínky studia přizpůsobit zdravotně postiženým studentům, a ne aby se zdravotně postižení studující přizpůsobili těmto pro ně nevhodným podmínkám.*
3. *Tyto podmínky se musí zavést na všech univerzitách, nesmí být vázány na jeden obor nebo centralizovaně existovat jen na některých univerzitách. Jen tak je zaručena vhodná volba studijních oborů a studijních regionů, ...“*

Jak bylo řečeno výše, na rozvoji systémů podpory se podílely například orgány reprezentace německých univerzit, ale také studentské spolky a především postupně přijímaná legislativa.

Humboldtova univerzita (*Humboldt-Universität zu Berlin*)¹⁸³ byla založena v roce 1810 podle plánu a koncepce W. von Humboldta, v níž se pod vlivem myšlenek filosofů Fichta a Schaleiermachera sloučil cíl výzkumný a vzdělávací. Rozvoj a význam instituce byl úzce spojen s politikou pruského státu, který se zasloužil o výstavbu a rozvoj univerzity. O kvalitě práce profesorů a vědeckých pracovníků během 19. století a v prvním desetiletí 20. století svědčí dlouhý seznam jmen nositelů Nobelovy ceny. Po temném období nacionálního socialismu, kdy byli mnozí studenti a učitelé z rasových a politických důvodů

¹⁸⁰Viz 18. Sozialerhebung de Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem.

¹⁸¹ Hodnocení je plně závislé na tom, do jaké kategorie se zařadí sám jedinec, jedná se tedy o subjektivní výpověď, která se nepotvrzuje žádnou lékařskou zprávou.

¹⁸² Solarová-Heese 2002.

¹⁸³ Viz www.hu-berlin.de

z akademické půdy vyhnání, začala rekonstrukce školy, ovšem již pod vlivem nastupující sovětské ideologie. V době socialismu byla Humboldtova univerzita největší terciární institucí v NDR. V první polovině devadesátých let došlo k reformě struktury školy, řada oborů studia změnila svůj obsah a organizační formu výuky aktuálně podle vývoje, který nastal ve vědních oborech. V akademickém roce 2009/2010 studovalo na jedenácti fakultách přibližně 35 tisíc studentů, z toho více než čtyři tisíce cizinců.

Pro organizaci německého terciárního školství je typické, že jednotlivé spolkové země vydávají vlastní vysokoškolskou legislativu. Pro Berlín je to Zákon o berlínském vysokém školství, kde jsou jasně uvedena také opatření a povinnosti školy v zájmu studentů se ZP:

„Vysoká škola zohledňuje specifické potřeby studentů a studentek s postižením a zajišťuje ve všech oblastech žádoucí opatření k integraci studentů s postižením. V průběhu studia a během zkoušek musí být použity takové prostředky, aby bylo při zachování stejných nároků vyrovnáno znevýhodnění.“¹⁸⁴

„Při sestavování studijních řádů mají být hledány způsoby, jak v případě prokázaného zdravotního znevýhodnění nebo zdravotního postižení nahradit část nebo celý průběh zkoušení jinou srovnatelnou formou.“¹⁸⁵

System podpory na Humboldtově univerzitě je na jednu stranu centralizovaný díky práci úřadu pověřené osoby pro studenty se ZP (*Beauftragter für die Belange der behinderten und chronisch kranken Studierenden*), která je organizačně přiřazena k centrálnímu poradenskému systému, jenž zajišťuje celé spektrum poradenských a informačních služeb včetně administrativních úkonů v souvislosti s přijímacím řízením. Centrální poradenské pracoviště poskytuje také servis, konzultace a podporu jednotlivým fakultám.¹⁸⁶ O přijímacím řízení platí, co bylo popsáno výše. Evidence uchazečů se ZP a později i studentů se ZP zajišťuje centrální poradenské pracoviště, respektive pověřená osoba, která archivuje dokumentaci včetně lékařských zpráv a má ze své pozice přístup do studijního informačního systém, může tak kontrolovat průběh studia a studijní výsledky. Pověřená osoba má roli koordinátora, vede jednání a porady s dalšími pracovníky školy a institucemi, především studentským spolkem a akademickými orgány.

Zákon ukládá berlínským vysokým školám zajišťovat podporu studentům, některé služby a oblasti podpory ale poskytuje na základě dohod s univerzitami Berlínský studentský

¹⁸⁴ Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin Berliner Hochschulgesetz (BerIHG), § 4, odst. 7.

¹⁸⁵ BerIHG, § 32, odst. 3

¹⁸⁶ Zde vychází autor z návštěvy univerzity v roce 2006, z korespondence s pracovníky poradenského centra a z analýzy dostupných dokumentů na www stránkách univerzity.

spolek, který nabízí například studijní asistenci (zapisování poznámek při přednáškách, načítání zvukových knih), komunikační podporu (především tlumočení do znakového jazyka, přepisování přednášek), technickou podporu (finanční příspěvky na nákup kompenzačních pomůcek, technických pomůcek pro studium) a příspěvek na pořízení studijní literatury. Na tyto služby získává Spolek finanční prostředky od univerzit podle počtu studentů se ZP, o které se stará, a z dalších zdrojů. Zatímco pověřená osoba je kompetentní zajišťovat organizační stránku (přístupnost budov, úprava zkoušek, komunikace mezi vyučujícím a studentem), případně poskytovat poradenství v součinnosti s centrálním poradenským pracovištěm, Spolek poskytuje podporu personální, materiální a technickou.

6.4 Velká Británie

Kontext

Vysokoškolské vzdělání na britských ostrovech se začalo rozvíjet od 12. a 13. století založením univerzit v Oxfordu a Cambridge a později dalších, soukromých a nezávislých škol. Tento typ soukromých univerzit si uchoval své specifické místo ve vzdělávacím systému do dnešní doby, byť se stát spolupodílí na financování jeho fungování. Teprve od přelomu 19. a 20. století začaly být zakládány státní univerzity a další typy neuniverzitních institucí, například univerzitní koleje a polytechniky, které se specializovaly na vzdělávání pro sektor obchodu a průmyslu.

Po druhé světové válce se terciární vzdělávání ve Velké Británii stalo podobně jako v dalších evropských zemích politickou prioritou. Barlowova zpráva z roku 1946 doporučila zdvojnásobit počty studentů, Robinsonova zpráva v roce 1963 vedla k dalšímu rozšiřování účasti na terciárním vzdělávání a k institucionální diverzifikaci. Začala výstavba nových univerzitních kampusů a transformace některých kolejí na technické univerzity. Přijetím Zákona o školské reformě¹⁸⁷ (*Education Reform Act*) v roce 1988 byly koleje a polytechniky vyňaty ze správy místních školských úřadů a získaly autonomii.

Pro pochopení aktuální situace je zásadní sledovat vývoj a reformní snahy v posledních dvou dekadách. Roku 1992 byl přijat Zákon o dalším a vysokoškolském vzdělávání (*Further and Higher Education Act*), který sjednotil organizaci a financování vysokoškolských institucí. Od tohoto data působí v Anglii tradiční univerzity (tzv. **pre-1992 universities**, např. Oxford, Cambridge, k této skupině náleží i řada škol založených

¹⁸⁷ České názvy jsou přeloženy v souladu s publikací Systémy vzdělávání 2005.

v 19. a 20 století), nové univerzity (tzv. **post-1992 universities**), které nejčastěji vznikaly z tradičních polytechnik, a **instituce neuniverzitního typu** - koleje vysokoškolského vzdělávání (*higher education colleges*), univerzitní koleje (*university colleges*) a různé typy institucí dalšího vzdělávání (např. koleje dalšího vzdělávání, *further education colleges*). Pro záležitosti financování byla ustanovena Rada pro financování vysokoškolského vzdělávání (*Higher Education Funding Council for England – HEFCE*), obdobná struktura existuje i pro Skotsko, Wales a Severní Irsko.

Ve vývoji anglických vysokých škol lze vystopovat podobné tendence jako v dalších zemích Evropy – projevuje se demokratizace, masifikace a zaměření na posilování národní ekonomiky. Ashwin uvádí,¹⁸⁸ že ještě v Robbinsově zprávě z roku 1963 byly funkce vysokých škol stanoveny rovnoměrně a vyváženě (vzdělávání mělo stimulovat národní ekonomiku, rozvíjet schopnosti myslet, rozvíjet znalosti jedince a prospívat společnosti jako celku). V soudobých koncepčních dokumentech se dostává do popředí výkon a efektivita. Dearingova zpráva z roku 1997 už podstatně více prosazuje rozšiřování možností ke studiu. Postupně se v koncepčních dokumentech objevují cílové požadavky na poloviční účast mladých lidí do 30 let v terciárním vzdělávání,¹⁸⁹ což je také základní doktrína vzdělávací politiky labouristů. Bílá kniha anglického vysokoškolského vzdělávání prosazuje hodnoty, na kterých má stát systém terciárního vzdělávání a které mají být podstatné pro nové návrhy reformy:

- 1) *„Vysokoškolské vzdělávání představuje ohromné národní bohatství. Životně důležitým způsobem přispívá k sociálnímu a ekonomickému blahobytu.*
- 2) *Prostřednictvím výzkumu se posouvá hranice lidského poznání a je základem rozvoje člověka. Prostřednictvím výuky vzdělává a připravuje národ pro budoucnost, ve které budou dominovat znalosti. Absolventům má přinést intelektuální i osobní naplnění. Díky spolupráci s průmyslem se posiluje ekonomika, absolventi jsou velmi důležití ve veřejných službách. Rozšíření přístupu k vysokoškolskému vzdělávání pomůže vytvořit společnost více osvícenou a sociálně spravedlivou.*
- 3) *V rychle se měnícím a stále více soutěživém světě je centrálním úkolem vysokého školství předávat zaměstnancům potřebné dovednosti přiměřeným způsobem, podněcovat inovace, podporovat produktivitu a obohacovat kvalitu života. Přínos kvalitního vysokoškolského vzdělávání je dalekosáhlý; je nepřijatelné riskovat snížení jeho úrovně.“¹⁹⁰*

¹⁸⁸ Ashwin 2006.

¹⁸⁹ Ashwin 2006.

¹⁹⁰ The Future of Higher Education.

V souvislosti se záměrem zvyšovat míru účasti na terciárním vzdělávání a po zavedení školného jsou státní správou v anglickém školství vytvářeny nástroje pro podporu dostupnosti terciárního vzdělávání. Úřad pro spravedlivý přístup (*The Office for Fair Access – OFFA*) je nevládní veřejná instituce, která **dohlíží nad zachováním rovných šancí při vstupu na vysokou školu**, využívá přitom finančních i nefinančních prostředků. HEFCE vyčlenila zvláštní fondy, které mají být použity pro zvýšení účasti na vzdělávání studentů ze znevýhodněného prostředí, mají pomoci udržet studenty ve vzdělávání a vytvářet opatření pro podporu studentům s postižením.

Legislativní a koncepční dokumenty

Podle množství publikací i na základě získaných zkušeností by se mohlo zdát, že britský systém podpory studentů se ZP na terciárním stupni vzdělávání představuje vzor pro ostatní evropské státy. Neznamená to, že by situace byla i v minulosti ideální, naopak s většími změnami směrem k otevření a zpřístupnění univerzit se začalo, jak uvádějí Borland a James,¹⁹¹ na počátku 90. let, kdy Rada pro financování poskytovala první cílené finanční prostředky na zlepšení přístupnosti vysokých škol. Finanční příspěvky pro školy měly rozvojový charakter a bylo třeba o ně žádat prostřednictvím dílčích projektů, podobně jako v České republice v posledních letech. Další pobídka souvisela s možností použít část rozpočtu, který byl alokovan pro vybudování infrastruktury institucí, na úpravy prostředí a odstraňování bariér.

Situace studentů se speciálními potřebami se opírá o několik legislativních předpisů. Většina opatření vychází ze Zákona proti diskriminaci osob s postižením (*Disability Discrimination Act*) z roku 1995 v jeho pozdější úpravě z roku 2005. Tato norma definuje postižení a stanovuje rozsah povinností, které musí při ochraně práv osob se ZP zajistit veřejné instituce, tedy i vysoké školy. Již Zákon o dalším a vysokoškolském vzdělávání však ustanovil školám povinnost vydávat Prohlášení¹⁹² (*Disabilities Statement*), jehož prvotním účelem je informovat budoucí studenty s konkrétním postižením o službách, které pro ně může instituce poskytnout. Prohlášení vymezovalo rozsah opatření a bylo nástrojem pro zajištění odpovědnosti instituce vzhledem k potřebám společnosti (*accountability*). Instituce byly dále povinné ustanovit osobu – koordinátora (*Disability coordinator*), která na služby dohlíží a na kterou se mohou obracet uchazeči, studenti i

¹⁹¹ Borland, James 1999.

¹⁹² Těžko přeložitelné slovní spojení *disability statement* lze volně převést jako prohlášení o politice školy vzhledem k osobám s postižením – to ale postrádá stručnost a výstižnost originálu.

akademičtí pracovníci s dotazy. Nedostatkem při zavádění systémů podpory byla absence mechanismů kontroly kvality služeb. Ve Spojeném království platí také samostatný Zákon o speciálních vzdělávacích potřebách a postižení (*Special Educational Needs and Disability Act, SENDA*) a další předpisy přijaté v posledních letech, které například určují všem veřejným institucím, aby usilovaly o naplnění požadavků na rovný přístup.

Po prvních průkopnických letech, ve kterých dominovalo plošné financování a podpora iniciativ či projektů, došlo k vyhodnocení získaných zkušeností a byly realizovány další kroky – v oblasti financování vyčlenily státní orgány prostředky, které byly rozdělené podle počtu studentů se ZP (*Disability Premium*). Diskutovat se začalo intenzivně o procesuální stránce poskytování podpory, konkrétně kdy, jakým způsobem a kdo má diagnostikovat speciální vzdělávací potřeby. Při zveřejňování informací o postižení bylo prosazeno, aby se o této skutečnosti mohl vyjádřit dobrovolně již uchazeč prostřednictvím samostatné položky v univerzálně používané přihlášce ke studiu, což zůstalo zachováno do dnešní doby. Změnil se i přístup v hodnocení vysokých škol, jejichž evaluace řízená Agenturou pro zajišťování kvality ve vysokém školství (*Quality Assurance Agency in Higher Education, QAA*) se začala také věnovat kvalitě zpřístupňování studia pro osoby znevýhodněné. Do Předpisu pro zajišťování kvality a standardů ve vysokoškolském vzdělávání (*Code of practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education*) byla zařazena část tři, věnovaná studentům s postižením (*Code of Practice for Students with Disabilities, QAA*). Dokument není zákonnou normou, ale navazuje na legislativní předpisy (*DDE, SENDA*) a přidává některá doporučení navíc, mimo jiné i příklady pro dobrou praxi, tedy opatření doporučená, nikoliv povinná.

Od roku 2006 platí pro vysoké školy pravidla stanovené samostatným nařízením (*Disability Equity Duty*) stejná jako pro další veřejné instituce – jsou povinné hodnotit dopad svých politik, postupů a nařízeních, která uplatňují při zajišťování svých funkcí směrem k osobám s postižením. Každá veřejná instituce má povinnost připravit **Plán pro vyrovnávání příležitostí osob s postižením** (*Disability Equity Scheme, DES*), respektive Jednotný plán pro zajištění rovných příležitostí (*Single Equity Scheme, SES*), který se zaměřuje především na tzv. proaktivní opatření. *DES* zahrnuje **popis opatření pro vyrovnání příležitostí** osob s postižením, dále metody **hodnocení dopadu** činností instituce a **zlepšování těch oblastí, které jsou vnímány jako slabá místa**. Instituce musí sestavit akční plán, který identifikuje klíčové aktivity pro zlepšení politiky v přístupu k lidem s postižením. Také musí instituce vysvětlit, jak se budou sami lidé s postižením zapojovat

při tvorbě *DES* a jak bylo využito informací o efektivitě dřívějších kroků v přípravě dalšího plánu. Všechny informace musí být veřejně dostupné.

Podmínky vstupu a míra účasti

Celkový počet studentů, kteří mohou studovat v terciárním vzdělávání, určuje vláda. Existují různé podmínky pro zahájení vysokoškolského studia. V minulosti převažoval požadavek na složení dvou nebo tří zkoušek typu GCE A-level ze všeobecně vzdělávacích předmětů (*General Certificate of Education Advanced-level*), stejně jako získání minimálního počtu certifikátů ze středoškolského vzdělávání (GCSE) s určitým požadovaným výsledkem. Cesty pro splnění přístupových podmínek se rozšířily a tím bylo umožněno většímu spektru zájemců podávat přihlášku. Týká se to především žáků odborně zaměřených středních škol a starších uchazečů. Administrativu přihlášek zajišťuje Služba pro přijímání na univerzity a koleje (*Universities and Colleges Admissions Service – UCAS*). O přijetí nebo nepřijetí rozhoduje nezávisle každá vysokoškolská instituce.

Politika vlády, především od nástupu labouristů v devadesátých letech, podporuje rozšiřování účasti na terciárním vzdělávání – pro rok 2010 bylo cílem, aby 50 % populace ve věku 18 až 30 let vstoupila do některé z forem terciárního vzdělání. Jmenovitě se v koncepčních dokumentech píše o skupinách znevýhodněných sociálně a studentech se zdravotním postižením. Podpora nemá pouze zajišťovat vstup, ale především udržení (*retention*) studentů ve vzdělávání, tedy předcházet předčasnému ukončení studia (*drop-out*). Rozšiřování účasti je doprovázeno opatřeními, která mají zajistit úspěšnost učení, především jsou investovány prostředky do rozvoje studijních dovedností.

Systém podpory ve vybraných institucích

Kolej umění a designu v Plymouthu¹⁹³ (*College of Art and Design*) je jednou ze čtyř nezávislých uměleckých škol ve Spojeném království, počtem studentů patří k menším institucím (kolem 1 200 studentů ve všech typech a formách studia). Založena byla roku 1859. V dnešní době je tato instituce zajímavá z několika hledisek. Patří ke kolejím dalšího vzdělávání (*further education college*), pod jednou střešou se zde spojuje mnoho forem nižšího terciárního vzdělávání (různé diplomy v uměleckých oborech), postsekundární vzdělávání (*further education*) určené pro absolventy středních škol, ale i dospělé, kteří se z různých důvodů vrací do školy, aby prohloubili či rozšířili svou

¹⁹³ Zdrojem informací byly rozhovory s pracovníky koleje během návštěvy Plymouthu v roce 2008, studium materiálů školy a dodatečná korespondence.

kvalifikaci, a vysokoškolské vzdělání, kdy jsou výsledné tituly uděleny ve spolupráci s jinými univerzitními institucemi.¹⁹⁴

Rozmanitost je typická i pro různé obory vzdělání, které mají společného jmenovatele ve výtvarném umění, a formy vzdělávání, jež neprobíhá pouze prezenční formou, ale i jako kombinovaná či dálková výuka (*part-time*), některé kurzy jsou soustředěné jen do několika dní v měsíci, někdy se výuka realizuje i mimo hlavní kampus na odloučených pracovištích. Kolej je tak příkladem mnohorozměrné diverzifikace terciárního vzdělávání.

Podporu studentů se ZP má na starosti několik zaměstnanců, jedním z nich je poradce pro studenty s postižením (*disability advisor*). Organizačně jsou systémy podpory ohraničeny jako oddělení pro studijní dovednosti (*learning skills team*). Potřeby studujících se liší podle oboru vzdělání a typu studia – větší výskyt specifických nároků je v programech dalšího a celoživotního vzdělávání. První kontakt mezi studentem a kolejí vzniká již při podávání přihlášky, která obsahuje dotaz na zdravotní stav a zdravotní postižení.¹⁹⁵ V případě pozitivní reakce zasílá kolej podrobnější formulář se žádostí, aby uchazeč doložil svůj zdravotní stav, což může provést buď samotná škola, která má pro některé oblasti certifikované hodnotitele (např. dyslexie), nebo musí student navštívit externí autorizované pracoviště, které může diagnostiku provést nebo vystavit povrzení¹⁹⁶. Ještě před rozhodnutím o zápis ke studiu navštíví uchazeč poradce, je seznámen s nároky studia a podmínkami podpory. Všichni studenti na Koleji mohou projít screeningovým vyšetřením specifických poruch učení, standardizovanými testy čtení a dílčí kognitivních výkonů. Vstupní testování je základem pro vytvoření plánu a strategie podpory. Poradci také pomáhají s vyplňováním žádostí o příspěvek pro studenty s postižením a s řešením otázek.

Větší část aktivit představuje studijní poradenství, studijní asistence (například vyhledání zapisovatelů poznámek z přednášek, příprava studijních materiálů, handoutů apod.), nesespecifická individuální práce (rozvoj studijních a organizačních dovedností a návyků, rozvoj základní studijních dovedností, například práce s textem, reedukace kognitivních funkcí) a specifická individuální práce (výuka s tutorem). Oddělení pro studijní dovednosti pomáhá také se zajištěním kompenzačních pomůcek, primárním zdrojem financování jsou

¹⁹⁴ Kolej nemůže udělovat vysokoškolské tituly, v některých případech tak činí ve spolupráci s univerzitami, například s Open University.

¹⁹⁵ Ve Velké Británii jsou standardně shromažďované některé údaje u uchazečích a přijatých, mimo zdravotního stavu je to socioekonomický status, typ dříve navštěvované školy, etnicita, region nebo využití programu bezplatných obědů (jedná se o indikátor pro rodiny z ekonomicky slabého prostředí).

¹⁹⁶ V případě poruch učení je upřednostňováno provést novou diagnostiku speciálních potřeb, pokud nebyl uchazeč vyšetřen v posledních dvou letech.

místní pedagogická centra (*local educational authorities*). Pracovníci oddělení připravují školení pro pedagogy v problematice speciálních potřeb, včetně nácviku praktických dovedností, jako je komunikace, mobilita a tvorba vhodných textových opor. Celkově je cílová skupina, která studuje Kolej umění a designu, značně variabilní a nepatří z hlediska výsledků studia na středních školách ke špičce. Instituce reaguje na různorodost populace studujících plošnou a intenzivní studijní podporou, která je adresovaná především studentům prvních ročníků.

Univerzita v Plymouthu¹⁹⁷ (*The University of Plymouth*) byla založena v roce 1862, v současné době patří k největším univerzitám na jihovýchodě Anglie (30 tisíc studentů), která se profiluje jako výzkumná prestižní organizace, úzce spolupracuje s průmyslem a podnikatelskou sférou v oblasti vývoje nových technologií a uplatnění znalostí. Celkem má 6 fakult, které se dále člení, a další odloučená pracoviště. Většina budov univerzity byla postavena po druhé světové válce, kampus působí moderním dojmem, v jeho areálu se nachází vše podstatné pro studium a život – ubytování, menzy, univerzitní knihovna.

Systémy podpory pro studenty se ZP jsou v gesci prorektora pro pedagogické záležitosti a mají centralizovanou povahu. Univerzita deklaruje, že její podpora studentů se ZP je v souladu se záměrem „*provádět výuku a výzkum na světové úrovni, sloužit regionu, být školou přístupnou a otevřenou a efektivně pracovat ve spolupráci s ostatními členy občanské komunity*“¹⁹⁸ Základní postoje a přístupy univerzity ke studentům se ZP obsahuje veřejně přístupné **prohlášení** (*Disability Equality Scheme, DES*), nad dodržováním pravidel a opatření rovného přístupu dohlíží **nezávislá komise** (*Equality and Diversity Committee*), služby a podporu napříč všemi organizačními jednotkami **zajišťuje samostatné poradenské pracoviště** (*Disability Assistance Services, DAS*), které disponuje odpovídajícím personálním, materiálním a finančním zázemím a slouží všem fakultám a studentům. Některé fakulty mají vlastní komise pro rovné příležitosti a diverzitu, které garantují podmínky na lokální úrovni.

V roce 2006/2007 bylo na univerzitě evidováno 9,3 % studentů se ZP, nárok na příspěvek (*Disability Student Allowance*) mělo 8,1 % (z toho nejvíce je dyslektiků – 6 %, studentů se zrakovým a studentů s těžkým pohybovým postižením 0,2 %, se sluchovým postižením 0,4 %), což prakticky dvojnásobně převyšuje britský průměr. Mezi všemi zaměstnanci

¹⁹⁷ Viz www.plymouth.ac.uk.

¹⁹⁸ University of Plymouth Disability Equality Scheme (DES) 2006.

vysoké školy deklarovalo postižení přibližně 6 %.¹⁹⁹ Zajímavá je samotná **příprava univerzitní politiky** – v době, kdy se začínalo připravovat prohlášení o podpoře studentů se ZP, proběhla na univerzitě kampaň, která vysvětlovala smysl a cíle aktivit, do pracovního kruhu byli přizváni zástupci lidí s různými typy znevýhodnění, včetně pracovníků externích organizací. Na základě konzultací, průzkumů a sběru dalších informací byly definována témata a priority, na které se má univerzita soustředit – jsou to především **oblast budov a stavebních úprav** (vyhodnocování přístupnosti budov a vytvoření registru přístupnosti, kontrola nových stavebních projektů, vytvoření parkovacích míst, přístupnost ubytování, lékařských zařízení, menz, proškolení osob sloužících na recepcích a vrátnicích), **oblast řízení a managementu**, **oblast administrativy**, **oblast financování**, **oblast lidských zdrojů**, **oblast informačních technologií** a podpory studia či oblast výzkum. Celkově je pro tento systém podpory typická **transparentnost, důraz na kvalitu a výsledky**. Vedle konkrétních forem podpory se dbá na **formální stránku**, především **prováděcí předpisy a postupy** (kodex praxe).

Mezi úkoly poradenského pracoviště patří speciálně pedagogické a pedagogické poradenství a diagnostika, pomoc při vyplňování žádosti o příspěvek, všeobecná studijní asistence (příprava studijních materiálů, záznam poznámek z přednášek), podpora v oblasti studijních dovedností a další služby, které nemají lékařskou povahu. Poradna dále vyjednává s dalšími pracovišti univerzity, zajišťuje úpravy při zkoušení, pomáhá studentům, kteří mají jít na praxi (*placement*).

6.5 Česká republika

Kontext

Česká republika jako jediná ze srovnávaných zemí (pomineme-li Německou demokratickou republiku jako součást dnešního sjednoceného Německa) prošla jako člen tzv. východního bloku totalitní zkušeností,²⁰⁰ která skončila v roce 1989 krátkým a bouřlivým obdobím politické revoluce, ve které byly znovu restaurovány systémy hodnot, obnoveny demokratické instituce a některým z nich vrácena jejich původní role. Terciární vzdělávání vstupovalo do nové historické epochy jako monolitický útvar, pro který byla před rokem 1989 charakteristická vysoká míra kontroly státní mocí počínajíc přijímacím

¹⁹⁹ University of Plymouth Disability Equality Scheme (DES) 2006.

²⁰⁰ Zde není prostor pro podrobný výklad, o historických aspektech obou totalit a rolích, které v nich hrálo vysoké školství, informuje například práce P. Urbáška Vysokoškolský vzdělávací systém v době normalizace.

řízením, přes výběr akademických pracovníků až po samotný obsah vzdělávacích programů. Svoboda volby vzdělávací dráhy byla oktrojována systémem plánování s byrokraticky stanovenými směrnými čísly pro počet přijatých uchazečů v konkrétním oboru studia. Navíc některá kritéria přijetí ani nepostihovala studijní předpoklady a schopnosti adeptů, ale také hlediska politická.

Historicky a kulturně bylo české vysoké školství nejprve pod vlivem Humboldtova systému, po roce 1948 však převážil model sovětský, podle kterého se odštěpila samostatná centra bádání – pracoviště a ústavy Akademie věd a další resortní výzkumná pracoviště. Totalita navíc **zmrazila spolkovou činnost**, která fungovala za první republiky jako svébytný projev života akademické obce, včetně charitativních a sociálních iniciativ, jako například působení nadací. Mimo krátké období konce šedesátých let byla pluralita názorů nahrazena jednotnou ideologií. Důsledky tohoto historického vývoje doznávaly ještě v době obnovy celého terciárního systému po roce 1989.

Před rokem 1989 se problematika studentů se ZP nacházela mimo ohnisko zájmu vedoucích představitelů škol, politických grémií a úředníků. Přihlášených studentů se ZP na vysokých školách bylo minimum a v těchto výjimečných případech znamenalo studium pro dotčené osoby mimořádné úsilí při překonávání bariér ve všech oblastech. Ani společnost jako taková nebyla připravená na integraci. O mnoha komplikacích a problémech s překonáváním bariér v přístupu k terciárnímu vzdělávání podává svědectví memoárová literatura.²⁰¹

Po roce 1989 se školský systém vydal na cestu postupné obrody v duchu principů demokratické společnosti. Nový vysokoškolský zákon z roku 1991 očistil instituce terciárního vzdělávání od ideologického balastu, vrátil jim akademické svobody, autonomii a samosprávu. Dostupnost vzdělávání se zvýšila rozšířením působnosti regionálních vysokých škol, ale také zřízením nového typu neuniverzitních institucí – vyšších odborných škol. Dalším zlomovým momentem bylo přijetí v polistopadové době druhého vysokoškolského zákona platného od roku 1999, který mimo jiné vytvořil prostor pro působení soukromých vysokých škol. Česká republika se připojila k evropským reformám vysokého školství a začala intenzivně implementovat změny v souladu s myšlenkou jednotného Evropského vysokoškolského prostoru (o jednotlivých krocích byla řeč výše).

²⁰¹ Viz dobře známá kniha V. Neumanové aj.

K dnešnímu dni lze konstatovat, že ve většině oblastí se české vysoké školství přibližuje k cílům stanoveným v Boloňském procesu.

Shrňme tedy, jaké jsou nejdůležitější znaky vývoje českého terciárního vzdělávání po roce 1989. Obecně zůstává velmi nízká účast dospělé populace ve vysokoškolském vzdělávání, stejně jako je celkově ve srovnání s jinými státy Evropy nízký počet jedinců, kteří již dosáhli vysokoškolského titulu. Od roku 1995 nastal rychlý nárůst počtu studijních míst, skupina vysokoškoláků se za deset let zdvojnásobila, již 50 procent žáků z maturitního ročníku vstupuje do některé z forem terciárního vzdělávání. Začaly se tak naplňovat tendence, o kterých bylo pojednáno výše – především demokratizace, masifikace, diverzifikace (institucionální, ve studijních programech, ve složení populace studujících) a regionalizace terciárního sektoru (těžiště studia se přesouvá do krajských měst, některé univerzity budují vzdělávací centra v regionech, například ve spolupráci s vyššími odbornými školami).

V posledních dvou letech probíhá v českém prostředí intenzivní diskuse o reformě terciárního školství. Podkladem pro úvahy o budoucí podobě vysokých škol byla Tematická zpráva OECD, vypracovaná skupinou zahraničních expertů, a na ni navazující vydání Bílé knihy terciárního vzdělávání. Není cílem této práce analyzovat všechny směry navrhovaných reforem, jedna skutečnost však zůstává podstatná – problém rovných příležitostí a spravedlivého přístupu považují všechny zainteresované strany za jeden z pilířů plánovaných změn, i když na prvním místě je myšlena rovnost mezi sociálními skupinami, tedy prevence negativního dopadu socioekonomického statusu rodiny, dosaženého vzdělání rodičů či kulturních odlišností. Přesto může být vyznění textu Bílé knihy terciárního vzdělávání v některých aspektech aplikovatelné i na problematiku studentů se ZP, jak vidíme na úvodních pasážích k její sedmé kapitole:

„Vývoj směrem k ekonomikám, jejichž dynamika se opírá v první řadě o inovační potenciál, přirozeně zvyšuje význam vzdělání nejen pro konkurenceschopnost a ekonomickou prosperitu, ale ve stejné míře též pro životní úspěch jednotlivců, pro jejich příjmy, sociální mobilitu, prestiž a celkovou kvalitu života. Čím významnějším zdrojem ekonomického úspěchu, sociálního vzestupu, prestiže a kvality života se stává vyšší a kvalitnější vzdělání, tím větší důraz lidé přirozeně kladou na to, aby přístup k takovému vzdělání byl otevřený a spravedlivý. To nevyhnutelně vyvolává otázku otevřenosti, komu se vyššího vzdělání dostane, komu nikoli a proč.“²⁰²

²⁰² Bílá kniha terciárního vzdělávání, s. 51

Zdá se, že v posledních několika letech dochází ke spojení snahy pracovní skupiny MŠMT pro reformu terciárních školství a dalších subjektů (Česká konference rektorů, Rada vysokých škol, Vládní výbor zdravotně postižených, Národní rada osob se zdravotním postižením) a začíná se vytvářet prostor pro koncepční, ucelené a efektivní vyřešení organizace podpory studia osob se ZP na terciárním stupni. Spolupráce mezi exekutivou a vysokými školami se rozvíjí na půdě dvou reprezentativních organizací, které pracují ve smyslu § 92 Vysokoškolského zákona. Je to Rada vysokých škol (RVŠ), v níž zasedají zástupci akademických obcí, a Česká konference rektorů (ČKR) jako orgán vrcholných představitelů vysokých škol. S reprezentacemi má ministerstvo mimo jiné projednávat důležitá připravovaná opatření, proto se jednalo v posledním roce intenzivně o reformách terciárního sektoru. I mezi reprezentanty vysokých škol dochází k systematické snaze o zvyšování povědomí o možnostech studia osob se ZP, jak vidíme například v Programovém prohlášení Rady vysokých škol na období 2009 – 2011, kde je uvedeno, že RVŠ bude sledovat a vyhodnocovat vzdělávací procesy, výsledky a přínosy Boloňského procesu a to včetně vztahu „*ke studentům a uchazečům o studium pocházejícím ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a rovněž zaměří pozornost na zpřístupňování vysokoškolského studia uchazečům a studentům se zdravotním postižením a jiným znevýhodněním.*“²⁰³ Rada vysokých škol usiluje o spolupráci na vývoji různorodých metod pro oblast vnějšího řízení a hodnocení kvality, a to včetně **rozšíření dosavadních modulů a souborů kritérií evaluace** vysokých škol o **nové samostatné téma zpřístupňování vysokoškolského studia** uchazečům a studentům se zdravotním postižením a jiným znevýhodněním.

K otázkám systémového zpřístupňování českého vysokého školství přispěl kulatý stůl svolaný v rámci individuální národního projektu Reforma terciárního vzdělávání 1.2.2010 v Senátu Parlamentu ČR. V jednom z výstupů²⁰⁴ byla navržena opatření, která mají vést ke změně současného stavu a to ve spolupráci s připravovanými reformami terciárního vzdělávání. Mimo jiné jde o snahu explicitně formulovat požadavky na přístupné prostředí a rovné příležitosti v legislativě, využít vhodných kritérií pro vyhodnocení přístupnosti akreditovaných studijních programů či jasněji řešit otázku financování studentů se ZP a jejich podpory během studia.

²⁰³ Programovém prohlášení Rady vysokých škol na období 2009 – 2011.

²⁰⁴ Strategie systémového zpřístupňování 2010.

Legislativní a koncepční dokumenty

Specifikem českého terciárního stupně je existence dvou typů institucí, které podléhají odlišným legislativním normám. Zatímco vysoké školy fungují podle Zákona o vysokých školách,²⁰⁵ vyšší odborné školy se řídí Školským zákonem.²⁰⁶

Při snaze zajistit spravedlivý přístup a rovné šance ve vzdělávání se česká legislativa (podobně jako je tomu v jiných vzdělávacích systémech) odvolává na mezinárodní úmluvy a dokumenty, především Všeobecnou deklaraci lidských práv a svobod a Listinu základních práv a svobod, která je součástí Ústavy. Česká republika také na podzim 2009 ratifikovala Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením, přenesení jednotlivých ustanovení do nižších legislativních předpisů a interních norem je prioritou nejbližšího období.

Práva studentů se ZP v Zákonu o vysokých školách **nejsou explicitně uvedena**, pouze některé odstavce velmi volně poukazují na povinnosti spojené se zachováním rovných příležitostí. Hned v úvodním ustanovení zákon říká, že „vysoké školy umožňují v souladu s demokratickými principy přístup k vysokoškolskému vzdělání.“²⁰⁷ Dále zákon uvádí, že k základním akademickým právům patří právo „učit se zahrnující svobodnou volbu zaměření studia v rámci studijních programů a svobodu vyjadřovat vlastní názory ve výuce.“²⁰⁸ Norma ukládá vysokoškolským institucím povinnosti „poskytovat uchazečům o studium, studentům a dalším osobám informační a poradenské služby související se studiem a s možností uplatnění absolventů studijních programů v praxi, činit všechna dostupná opatření pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole, provádět pravidelně hodnocení činnosti vysoké školy a zveřejňovat jeho výsledky.“²⁰⁹

Koncepci podpory občanů se ZP vychází z několika strategických dokumentů. V roce 2004 byla schválena Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením (na období 2004 – 2009), která obsahuje následující ustanovení:

„Předpokládá se další rozvoj možností vysokoškolského vzdělání pro občany se zdravotním postižením. Prostřednictvím dostupných normativních a finančních nástrojů bude stát dbát na zvyšování přístupnosti vysokých škol a zajištění nediskriminačního přístupu ke studentům se zdravotním postižením.“

²⁰⁵ Zákon č. 111/1998 Sb.

²⁰⁶ Zákon č. 561/2004 Sb.

²⁰⁷ Zákon o 111/1999, §1 b)

²⁰⁸ Zákon o 111/1999, §4 c)

²⁰⁹ Zákon o 111/1999, § 21, odst. 1, d), e), f).

Od roku 1992 byla koncepce státní politiky formulovaná v národních plánech. Předposlední z nich, Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením 2006 – 2009, mimo jiné definoval cíle také v terciárním vzdělávání, konkrétně doporučoval, aby se ve vyšších odborných školách a na vysokých školách věnovala zvláštní pozornost organizaci vzdělávacích programů distančního vzdělávání zaměřeného na jednotlivé typy zdravotních postižení, zejména zrakové, sluchové, tělesné postižení. Dále bylo doporučeno pokračovat v grantové a dotační podpoře vysokých škol s cílem podpořit projekty zpřístupnění možností vysokoškolského vzdělání pro občany se zdravotním postižením.²¹⁰ Od letošního roku vstoupil v platnost **Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014**, který považuje situaci v terciárním vzdělávání jako nedořešenou a doporučuje podmínky vzdělávání osob se ZP na terciárním stupni cíleně systémově řešit a zajistit systematicky dořešit. Ministerstvo školství bylo pověřeno úkolem vypracovat metodiku k zajištění rovného přístupu k vysokoškolskému studium, která má být *„nástrojem pro realizaci přístupného studia institucím v oblasti terciárního vzdělávání, tj. zejména vysokým školám a subjektům činným v rozhodovacích procesech terciárního stupně vzdělávání.“*²¹¹ Metodika má rozlišovat podmínky přístupnosti vzdělávání a kritéria přístupnosti vzdělávacích programů. Národní plán také počítá s kampaní mezi manažery vysokých škol a implementaci ustanovení o rovném přístupu a nediskriminaci do legislativních předpisů, především těch, které právě vznikají. V dlouhodobých úkolech zůstalo zachován záměr podporovat finančními nástroji zpřístupňovat vysokoškolské vzdělávání *„pro co největší počet osob se zdravotním postižením.“* Ministerstvo bylo také vyzváno, aby cíleně sledovalo *„kvalitu činnosti vysokých škol se zaměřením na vzdělávání zdravotně postižených osob, a to zejména prostřednictvím Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 - 2015 a výročních zpráv vysokých škol.“*²¹²

Citovaná místa naznačují, že v českém systému terciárního vzdělávání nastává přechod od extenzivní, více nahodilé a partikulární podpoře k systémům, které budou mít jasné parametry a které stanoví pro aktéry (poskytovatele a příjemce vzdělávání, státní správu) podmínky a rámce pro realizaci podpůrných opatření. Záměr odstraňovat a snižovat bariéry

²¹⁰ Národní plán podpory integrace občanů se zdravotním postižením 2006 – 2009, opatření 1.17 a 1.18.

²¹¹ Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014, opatření

²¹² Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014, opatření 9.23.

v přístupu ke vzdělávání a během studia se stal cílem výše zmíněného Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015. Ministerstvo bude v příštích pěti letech „*podporovat studium smyslově, pohybově nebo obdobně znevýhodněných studentů případně studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a zajistí systémové změny ve financování těchto aktivit.*“²¹³ Vysoké školy pak mají v této oblasti mimo jiné vytvářet podmínky pro studium zdravotně znevýhodněných studentů a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami, inovovat studijní programy s ohledem na snazší přístup ke studijním materiálům a pomůckám, spolupracovat se základními a středními školami při rozvoji motivace žáků a jejich přípravě pro studium na vysoké škole. Nástrojem k dosažení těchto cílů mají být rozvojové projekty do té doby, než bude zavedeno systémové řešení.

Podmínky vstupu a míra účasti

Podle Zákona o vysokých školách rozhoduje o přijetí ke studiu rektor. Určování počtu přijatých a podmínky přijímacího řízení jsou v samosprávné působnosti vysokých škol. Podmínkou přijetí ke studiu v bakalářském a magisterském studijním programu je dosažení úplného středního nebo úplného středního odborného vzdělání. Podmínkou přijetí ke studiu v magisterském studijním programu, který navazuje na bakalářský studijní program, je rovněž řádné ukončení studia v bakalářském studijním programu. Vysoká škola nebo fakulta může stanovit další podmínky přijetí ke studiu týkající se určitých znalostí, schopností nebo nadání nebo prospěchu z předchozího vzdělávání. V případě přijímání ke studiu v magisterském studijním programu, který navazuje na bakalářský studijní program, též podmínky týkající se příbuznosti studijních oborů nebo počtů kreditů získaných během studia ve vybraných typech předmětů. Kromě toho může stanovit nejvyšší možný počet přijímaných uchazečů, kteří splnili stanovené podmínky; splní-li tyto podmínky větší počet uchazečů, rozhoduje pořadí nejlepších.²¹⁴ Splnění těchto podmínek se ověřuje zpravidla přijímací zkouškou.

Absolutní i relativní počet poprvé zapsaných roste, stejně jako celkový podíl populace, která studuje nebo vystudovala terciární stupeň. V České republice v roce 2008 přibližně 22 % procent populace ve věku 20 – 29 let participovalo na terciárním vzdělávání,²¹⁵ ve

²¹³ Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015.

²¹⁴ Zákon o 111/1999, § 48 a §49.

²¹⁵ Education at a Glance 2009, indikátor C1

skupině 19 a 20letých podíl dosahuje 30 %.²¹⁶ Průměrně byla míra uspokojení uchazečů, tj. počet přijatých vzhledem k počtu podaných přihlášek přibližně 33 %.²¹⁷

Kritéria přijetí ke studiu jsou pro studenty se ZP na první pohled stejná. Citelné obtíže nastávají ve způsobu, jakým je zajišťovaná přístupnost přijímacích zkoušek, především ve smyslu zachování principu spravedlnosti a srovnatelnosti. Vzhledem k tomu, že úpravy v přijímacím řízení leží v kompetenci jednotlivých škol, mohou se nároky lišit – zatímco v některých případech fungují již zcela profesionální, standardizované testy (např. upravená národní srovnávací zkouška společnosti Scio), v jiných případech je přijímací řízení více improvizované, například pro zkoušení studenta se zrakovým postižením je nahrazena písemná verze testu ústním položením otázky, při které nemusí být kognitivní reprezentace testovaného učiva zdaleka srovnatelná, ne vždy mají vysoké školy k dispozici tlumočníky do znakové řeči apod. Druhou otázkou je praxe lékařských potvrzení, která jsou na některých školách pro některé obory vyžadována. Není často jasné, co lékař potvrzuje, zda schopnost jedince studovat, způsobilost ke studiu ve smyslu možných rizik či omezení, nebo zda se vyjádření týká budoucího pracovního uplatnění. Některé školy často netransparentně diskriminují uchazeče, aniž by posouzení bylo kvalifikované a legitimní.

Podpora ve vybraných institucích

Podpora studentů v České republice se začala rozvíjet na jednotlivých vysokých školách a fakultách po roce 1989. K prvním patřila Akademická poradna v Liberci, centrum Tereza na ČVUT nebo Centrum pomoci handicapovaným na Univerzitě Palackého v Olomouci. Každé pracoviště by si zasloužilo dostatečný prostor pro popis historie a přítomnosti činností určených studentům se ZP. Níže uvedeme jen některé příklady několika vysokých škol. V době, kdy tento text vznikal, probíhal průzkum zadaný MŠMT, jehož smyslem bylo přinést informace reprezentativní a také převážně (ale nejen) kvantitativní.

Vznik systémů podpory na českých a moravských vysokých školách šel ruku v ruce s finanční podporou ve formě přidělených grantů, především z Fondu rozvoje vysokých škol a později také rozvojových projektů MŠMT. Jednotlivé systémy se v osobitých prostředích terciárních institucí vyvíjely odlišně, například pokud jde o jejich organizační

²¹⁶ Ústav pro informace ve vzdělávání, Výkonové ukazatele 2008/2009, kapitola F a data Českého statistického ústavu, vlastní výpočet

²¹⁷ Ústav pro informace ve vzdělávání, Výkonové ukazatele 2008/2009, kapitola F, vlastní výpočet

začlenění, vzhledem k obsahu nabízené podpory a vzhledem ke kombinaci s dalšími formami nabízených služeb.

Masarykova univerzita patří v poslední dekádě k vzdělávacím institucím výzkumného charakteru, které vykazují rychlý rozvoj a v mnoha aspektech jsou na špičce terciárního školství. K 31. 12. 2008 studovalo v devíti fakultách a 230 studijních programech více než 40 tisíc studentů.²¹⁸ Na univerzitu se hlásilo v roce 2008 hlásilo přibližně 30 tisíc uchazečů, přijato ke studiu bylo necelých 10 tisíc. V přijímacím řízení je na většině fakult využívána Národní srovnávací zkouška společnosti Scio.

Organizace podpory studentů se ZP má na Masarykově univerzitě podobu, jaké nebylo dosaženo na jiných místech v České republice. Počátky zájmu o studenty s postižením sahají do devadesátých let, jejich ohniskem byla fakulta informatiky, která hledala možnosti využití informačních technologií pro osoby se ZP, fakulta pedagogická s kvalitním pedagogickým a poradenským zázemím na katedře speciální pedagogiky,²¹⁹ a někteří vyučující filozofické fakulty,²²⁰ kteří usilovali o usnadnění studia osobám se zrakovým postižením, které v té době studovaly. Při zakládání a rozvíjení služeb byli také ve hře lidé bez vzdělání ve speciální pedagogice, kteří usilovali o hloubkové a poctivé pochopení problému studenta a následného řešení, které bylo okamžitě použito.²²¹

V akademickém roce 1999/2000 bylo působení rozšířeno na celou univerzitu, která za účelem zajištění studijních oborů zřídila Střediska pro pomoc studentům se specifickými nároky Teiresiás.²²² Pro toto pracoviště je charakteristické, že od svého zřízení je mu přiřazena celouniverzitní kompetence poskytovat podporu studentům se ZP, jak je uvedeno také ve Statutu Masarykovy univerzity – středisko je „*účelovým zařízením MU s celouniverzitní působností. Jeho posláním je zajišťovat podmínky pro to, aby studium na MU bylo v největší možné míře přístupné studentům a účastníkům celoživotního vzdělávání se zdravotními handicapy různého typu. K tomuto účelu spolupracuje se specializovanými pracovišti mimo MU a metodicky ovlivňuje činnost MU v této oblasti.*“²²³ Ve své činnosti

²¹⁸ Masarykova univerzita – výroční zpráva o činnosti 2008, podle Statistické ročenky školství studovalo na Masarykově univerzitě přibližně 37 tisíc studentů.

²¹⁹ Viz Vítková 2002.

²²⁰ Autor zde vychází z rozhovoru s pracovníky Střediska pro pomoc studentům se specifickými nároky, který byl veden 28. 4. 2009, dále z dokumentů na <http://www.teiresias.muni.cz/?chapter=2-2>.

²²¹ Tento fakt snad nepřijde čtenáři jako nový či překvapivý. Na základě shromážděných poznatků se však ukazuje, že posun či inovaci často vnáší někdo, kdo je schopný dívat se na problém jinak než profesionál. Řešení problému tak vyžaduje (při zachování pravidel hry) schopnost myslet nekonvenčně, tzv. „out of box“.

²²² Detailní informace na www.teiresias.muni.cz.

²²³ Statut Masarykovy university.

slučuje Středisko podporu technickou a technologickou s podporou pedagogickou. Cílové skupiny se postupně rozšiřují od původně dominantní skupiny studentů se zrakovým postižením po studenty s postižením sluchovým, pohybovým a se specifickými poruchami učení. Středisko je výukovým centrem (čemuž odpovídají i jeho současné prostorové dispozice a především personální zajištění), kde probíhají lektorské kurzy, které nahrazují řádnou výuku, a celoživotní vzdělávání. Středisko má vlastní studijní oddělení s „*právem registrace, zápisu a průběžné kontroly studia postižených studentů v Informačním systému MU.*“²²⁴ Pracoviště také zajišťuje tlumočnické služby a provozuje asistenční dispečink, vydává knihy v Braillově písmu a realizuje výzkumné a vývojové aktivity. Podle výroční zprávy studovalo na podzim roku 2009 na Masarykově univerzitě 101 nevidomých nebo těžce zrakově postižených, 100 neslyšících nebo těžce sluchově postižených, 62 studentů s tělesným postižením a 51 studentů se specifickými poruchami učení. Z prostého porovnání uvedených čísel a počtu všech studujících je jasné, že na Masarykově universitě jsou osoby se ZP z českých vysokých škol relativně nejvíce zastoupeny.

Filosofie střediska je založená na myšlence, že služby mají vycházet z maximálně kvalitní technické podpory, která se kombinuje s odborností studovaného programu, tj. např. matematiku učí matematik. Studentovi jsou přitom zajištěny veškeré potřebné informace, které potřebuje pro své studium, respektive materiály v potřebném formátu a podle možností v dostatečném předstihu před zahájením výuky. Normativně vychází podpora ze směrnice kvestora a dalších interních dokumentů. U směrnice se na chvíli zastavme, neboť popisuje také organizaci a koordinaci podpůrných opatření.

Pokud se uchazeč se ZP obrátí na některé studijní oddělení univerzity, dostává zároveň s informacemi o možnostech studia odkaz na Středisko. Středisko informuje uchazeče o specifických postupech během přijímacího řízení. Podá-li uchazeč přihlášku ke studiu, v níž žádá zohlednění svých specifických potřeb,²²⁵ „*uvědomí studijní oddělení neprodleně Středisko, předá mu kopii přihlášky ke studiu a informace o podmínkách platných pro uchazeče nespécifické (zejména termíny přijímací zkoušky, požadované znalosti, forma zkoušky apod.)*“²²⁶ Dále se uvádí, že

„Středisko je povinno navázat se specifickým uchazečem osobní kontakt, vyšetřit povahu a rozsah specifického nároku (v odůvodněných případech si tento nárok nechá potvrdit od uchazečova ošetřujícího lékaře) a navrhnout

²²⁴ Statut Masarykovy university.

²²⁵ Elektronická přihláška umožňuje studentovi se ZP označit, že má specifické nároky.

²²⁶ Směrnice rektora o studiu osob se specifickými nároky 4/2003.

studijnímu oddělení modifikaci přijímacího řízení v souladu s ustanoveními čl. 7 této směrnice. Přitom dbá zásady, že navrhovaná úprava se má odchylovat od běžného postupu v nejmenší nutné míře a má kromě předpokladů pro studium zvoleného studijního programu dále ověřovat připravenost uchazeče využívat standardních technologií, které jsou pro překonání daných specifických bariér k dispozici (kompenzační pomůcky, výpočetní technika, znalost znakové řeči nebo hmatového písma apod.).“²²⁷

Vzhledem k tomu, že koncepce, kterou směrnice zavádí, je svým způsobem ojedinělá, uvádíme několik dalších oblastí studia, kterých se týká. Ve fázi přípravy na přijímací řízení nebo v období kolem počátku studia může využívat uchazeč přípravné kurzy a také si vyzkoušet způsob skládání písemných přijímacích testů společnosti Scio. Cílem kurzů je i seznámení s dostupnými technologiemi a zvyšování kompetencí s jejich obsluhou. Podle směrnice spolupracuje Středisko s tutorem, tj. akademickým pracovníkem, který absolvoval stejný obor, jaký studuje osoba se ZP, na vypracování individuálního studijního plánu vždy na nejbližší dva semestry a to tak, aby postup plnění studijních povinností neznamenal prodloužení celkové doby studia daného cyklu více než dvakrát, v případě magisterského studia o jeden rok. Program má zahrnovat i speciální dovednosti, které souvisejí například s četbou odborných textů v brailleském písmu a ovládnutím kompenzačních pomůcek. Směrnice dává řediteli střediska řadu oprávnění – například vyžadovat od garantů předmětu a vyučujících anotace a seznam literatury a v případě, že nejsou podklady připravené, je oprávněn odmítnout zápis předmětu z důvodu technologické nezabezpečení. V případech, že didaktický postup nedovoluje sledovat výuku v běžné podobě, zajistí ji lektor přímo ve Středisku, podobně jako výuku dalších předmětů (jazyky, výpočetní technika), které mohou vyučovat přímo pracovníci Střediska.

Univerzita Karlova je nejstarší a v počtu studentů největší česká instituce terciárního vzdělávání, ve které se v sedmnácti fakultách vzdělává kolem 50 tisíc studentů. Velká rozmanitost je daná nejen množstvím organizačních složek, ale také vysokým počtem studijních programů, akreditovaných oborů vzdělávání a také značným regionálním rozptěním – tři fakulty sídlí mimo hlavní město, ale i v metropoli je umístění pracovišť rozptěněné. Univerzita vedle výuky dosahuje vysokého uznání v činnostech vědeckých a výzkumných, jak dotazují ohlasy na vědecké práce a postavení na žebříčcích hodnocení

²²⁷ Směrnice rektora o studiu osob se specifickými nároky 4/2003.

světových vysokých škol.²²⁸ Zájem o studium je tradičně vysoký, nezanedbatelný je podíl studujících ze zahraničí.

Začátky organizace podpory studentů se ZP spadají do počátku devadesátých let (tím nechceme tvrdit, že by jednotliví studenti se ZP na univerzitě nebyli přítomní i dříve, avšak neexistovala ještě podpora, kterou by bylo možné označovat jako systematickou). **Počet studentů se zdravotním postižením se pohybuje kolem 120.** Významným okamžikem z hlediska institucionální politiky by se mohlo zdát přijetí dokumentu **Standardy podpory**, který navazuje na iniciativu sdružení evropských univerzit UNICA.²²⁹ Posláním dokumentu je definovat a deklarovat práva studentů a uchazečů se speciálními potřebami. Univerzita přijímá povinnost „*poskytovat každému studentovi a uchazeči o studium se speciálními potřebami takovou podporu nebo úpravy studia a prostředí, jejichž cílem je kompenzace důsledků postižení projevujících se v akademickém životě*“²³⁰ Úpravy a služby však nemají snižovat úroveň studia potřebnou pro dosažení zvolené kvalifikace. Do kategorie studentů se speciálními potřebami Standardy řadí vedle smyslového a pohybového postižení také osoby se specifickými poruchami učení, psychologickými a psychiatrickými poruchami, s chronickým somatickým onemocněním nebo oslabením a s kombinovaným postižením. Předpis převádí do kompetence garantů oboru „*stanovovat speciální požadavky na zdravotní či jiné předpoklady uchazeče o studium, které jsou nutné pro řádné plnění studijních povinností a kontrol studia a/nebo řádný výkon profese, nebo tyto požadavky navrhopvat.*“²³¹ Jako základní nástroje má být použito poskytování informací, zajištění specifické podpory pro konkrétní skupiny, zvyšování povědomí akademické obce o problematice studentů se ZP, poskytování asistence při studiu, zajištění technické pomoci a vybavení pomůckami pro univerzitní pracoviště a monitorování poskytované podpory.

Standardy definují základní organizační rámec pro podporu studentů se ZP, tedy vztahy mezi centrem (rektorát), fakultami (pověřené osoby), specializovanými pracovišti a poradnami a studenty. Podobně jako v některých sousedních zemích (Rakousko, Německo) jsou jmenovány na fakultách tzv. pověřené osoby. Mezi úkoly, které musí zajistit, patří například kontakt s uchazečem o studium, který žádá v přihlášce zohlednění svých

²²⁸ Viz Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy v Praze za rok 2008.

²²⁹ Minimální standardy podpory poskytované studentům a uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově, opatření rektora č. 25/2008.

²³⁰ Minimální standardy

²³¹ Minimální standardy, část III

specifických nároků, příprava modifikovaného přijímacího řízení a spolupráce s relevantními pracovišti v rámci Univerzity (např. katedry, ústavy a speciální pracoviště).²³² Činnost specializovaných pracovišť se má soustředit na poradenství a poskytování služeb, individuální a modifikované studium, technickou podporu, půjčování knih a zajištění sportovních aktivit. Zvláštní nároky jsou kladeny na vyučující, a s ohledem na celkové zatížení akademických pracovníků mohou být některé požadavky plněny jen s krajním osobním nasazením pedagoga – jde zejména o individuální přístup, zajištění modifikovaného způsobu ověřování výsledků učení a garanci přístupnosti informací předávaných během výuky. Z dokumentu lze usuzovat, že míra úprav závisí často na úvaze a rozhodnutí vyučujícího. Je to vyučující, který má například předat nevidomým studentům v elektronické podobě před zahájením studia osnovu výuky a seznam literatury, dále je to opět vyučující, který má ve spolupráci s kontaktní osobou a specializovanými pracovišti zajistit zpřístupnění studijní literatury. Student je mimo jiné oprávněn pořizovat zvukový či obrazový záznam výuky za účelem vlastního studia, student s poruchami učení má nárok na nadstandardní čas při zkoušení. Kontaktní osoby ve spolupráci s vyučujícím zajišťují tlumočení do znakového jazyka a zapisovatelské služby.

V organizačních předpisech a oficiálních dokumentech se uvádí, že systém podpory lze charakterizovat jako decentralizovaný. Podle informačního letáku²³³ a výročních zpráv tvoří systém podpory především kontaktní osoby pro studenty se speciálními potřebami na příslušných fakultách, Kancelář pro studenty se speciálními potřebami, působící na celouniverzitní úrovni, specializovaná pracoviště a poradny, studijní oddělení jednotlivých fakult a další individuální subjekty podpory. Kancelář je jako rektorátní pracoviště začleněná pod Informačně poradenské centrum na základě Organizačního řádu rektorátu University Karlovy²³⁴, kde však není vymezeno explicitně její poslání, kompetence nebo organizační provázanost s dalšími jednotkami systému. V dalších materiálech a na internetových stránkách kanceláře se deklaruje, že například:

*„...zajišťuje **informovanost o podmínkách studia na UK uchazečům s handicapem, věnuje zvláštní pozornost studentům se speciálními potřebami prvních ročníků, studentům se speciálními potřebami poskytuje poradenské služby, aktivně se zasazuje o řešení jejich individuálních studijních záležitostí a získává od nich zpětnou vazbu na služby Univerzity, koordinuje služby a další pomoc studentům se speciálními potřebami na univerzitě (např. asistenci při***

²³² Minimální standard, část V

²³³ Základní informace o podpoře pro studenty se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově v Praze, 2009.

²³⁴ Viz Opatřením rektora 3/2010.

studiu), zajišťuje informovanost o službách UK pro studenty se speciálními potřebami, doplňuje a aktualizuje speciální webovou stránku, aktualizuje a každoročně vydává informační brožuru a zajišťuje její cílenou distribuci, za účelem řádného plnění studijních povinností studentů se speciálními potřebami spolupracuje s kontaktními osobami na jednotlivých fakultách, s pracovníky studijních oddělení, s dalšími pracovišti na UK a zároveň i s ostatními odděleními IPC, eviduje subjekty (státní i evropské instituce, nadace, grantové agentury) poskytující finanční prostředky, a to jak pracovištím, tak i jednotlivcům – studentům se speciálními potřebami, koordinuje celouniverzitní projekty zaměřené na oblast podpory studentů se speciálními potřebami, spolupracuje s obdobnými pracovišti na jiných vysokých školách a se zájmovými organizacemi lidí s postižením, sleduje nové podněty, nové metody, nová zařízení aj., informuje o nich, event. iniciuje jejich zavádění na UK. „²³⁵

Citovaná pasáž poukazuje na skutečnost, že poradenské centrum vystupuje více v roli koordinátora, plní úkoly informační a poradenské, garantuje některé služby a opatření na celouniverzitní úrovni, nemá ale v popisu práce přímo zajišťovat opatření v souvislosti s výukou a studiem. Celkově vystupují na povrch ještě další rysy systémů podpory v rámci UK – je to větší důraz na zodpovědnost vyučujícího, ale i studenta.

7 Diskuse a závěry

Je přirozené, že systémy podpory, které byly výše popsány, jsou do značné míry variabilní. Rozdíly mohou být způsobeny různými faktory, z nichž mnohé jsme ani v práci neměli možnost sledovat – od proměnných makroprostředí (HDP daného státu, výdaje na vzdělávání, způsob financování vzdělávání, historický vývoj školské soustavy a její současné organizace, demografické a kulturní charakteristiky společnosti aj.), až po velmi jemné a těžko postřehnutelné vlivy lokálního charakteru (specifická organizace a přístupy v jedné vysoké škole, osobní nasazení a filosofie konkrétních pracovníků poradenských středisek, vnitřní univerzitní prostředí apod.). Vzhledem k tomu, že participace studentů se ZP v terciárním vzdělávání se stala realitou, budou systémy podpory i přes značnou variabilitu dále fungovat a rozvíjet se.

Jedním znakem, který vystupoval ve všech sledovaných příkladech na povrch, je existence či (v České republice) absence legislativních předpisů pro zamezení nerovného zacházení. Zdá se, že **dochází k pnutí mezi autonomií vysokoškolských institucí a zákonodárnou mocí**, která kodifikuje práva občanů se zdravotním postižením a příslušníků dalších marginalizovaných skupin. V některých případech je vůle samosprávných akademických

²³⁵ Základní informace o podpoře pro studenty se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově v Praze, 2009. Tučně J.V.

orgánů vstřícnější, než určuje zákon. Jindy nastává mezi oběma stranami k rovnováze, například ve Velké Británii, kde legislativa určuje povinnosti a sankce za jejich nedodržení, tedy penalizaci za diskriminaci. Způsob zajištění minimálních standardů je více na odpovědnosti vedení škol. Vedle legislativy, která předchází znevýhodňování některých skupin ve společnosti, je důležité, zda probíhá hodnocení reálné praxe vysokých škol. Zdá se, že míra participace je vyšší v zemích, kde fungují také kontrolní mechanismy (Velká Británie), například jako součást procesů zajištění a stanovení kvality terciárního vzdělávání.

Velmi nesourodý je ve sledovaných případech způsob zajištění rovného přístupu k terciárnímu vzdělávání **ve fázi přihlašování a přijímání**. Velmi často vysoké školy využívají pro selekci uchazečů výsledky vzdělávání z předchozích stupňů, například maturitní vysvědčení (Rakousko, Německo) nebo stanovený typ zkoušky (Velká Británie). Pouze na britských ostrovech je v systému centrálního přihlašování poskytnuta všem uchazečům možnost identifikovat své specifické vzdělávací potřeby a tím informovat školu o budoucím využití podpory během studia. V České republice ale i v Rakousku a Německu závisí praxe na postupu, který si zvolí každá z institucí. Často je prvním kontaktním článkem tzv. pověřená osoba nebo celé pracoviště, které nabízí ještě ve fázi zvažování o podání přihlášky uchazečovi studijní poradenství, případně jej připravuje na vstup na vysokou školu. S přístupem souvisí i systematický sběr a vyhodnocování dat o studentech se ZP. Ve Velké Británii jsou data k dispozici díky centrále pro podávání přihlášek. V Německu a Rakousku se informace o situaci studentů se ZP získávají pomocí pravidelně se opakujících sociologických průzkumů, které jsou reprezentativní a mají relativně vysokou výpovědní hodnotu. Na našem území se obdobná praxe neprovádí a průzkumy jsou nahodilé a nesystematické. Během letních měsíců roku 2010 proběhne první plošné zjišťování situace, jedná se však pouze o analýzu sekundárních dat, která archivují vysoké školy, nikoli o výběrové šetření mezi studenty. Výhodou systematického sledování může být získání bohatšího spektra poznatků, například o sociální situaci studentů se ZP, jejich původu, zázemí, předcházejícím vzdělání apod.

Mezi národními systémy jsou patrné rozdíly ve způsobu reprezentace vysokoškolských studentů na akademické půdě. V německy mluvících zemích je tradičně zachovaná spolková činnost, studentské spolky jednotlivých vysokých škol a zemí se sdružují na celostátní úrovni, kde jsou partnery ministerstvům a vládám. Spolky hospodaří s vlastními prostředky, provozují některá zařízení (koleje, menzy) a zajišťují služby, mezi které patří i

poradenství. Mezi představiteli spolků bývá i osoba, která se věnuje přímo otázkám studentů se ZP. Ve Velké Británii sice existují různá studentská sdružení, avšak vyvíjely více doplňkovou, společenskou aktivitu. V České republice mohou studenti zasahovat do řízení vysokých škol prostřednictvím zvolených zástupců v akademických senátech.

Celkem obdobné jsou způsoby dělení kompetencí a zarámování systémů podpory do celku prostředí na vysoké škole i mimo ni. Na výše uvedených příkladech jsou patrné dva základní modely – **decentralizovaný systém podpory** je reprezentovaný jedním celouniverzitním pracovištěm, případně pověřenou osobou, a mnoha dalšími jednotkami v rámci univerzity i mimo ni. V centru se distribuují informace, primární je koordinace služeb, ne jejich přímé zajišťování. Mezi základní nabízené formy podpory patří poradenství, ať už studijní, psychologické nebo kariérové. **Centralizovaný systém podpory** sdružuje na jedno celouniverzitní pracoviště kompetence manažerské, koordinační i výkonné, obvykle je garantem nejen servisu poradenského, ale většiny dalších oblastí podpory. Žádný systém podpory nikdy není zcela centralizovaný, rozhodující je, kde leží těžiště rozhodování, ale také, kde jsou alokované prostředky na financování podpory. Příkladem centralizovaného pojetí je středisko Teiresiás na Masarykově univerzitě v Brně. Na Univerzitě Johanna Keplera v Linci pracuje také jedno ústřední pracoviště, to se však dělí o některé sféry s dalšími organizačními jednotkami, například studentský spolek řeší problematiku bydlení, stravování nebo financuje osobní asistenci.

Při pohledu na vybrané příklady systémů podpory a s ohledem na shromážděné prameny položíme nyní otázku, jaká jsou kritéria pro hodnocení kvality systémů podpory? Není jednoduché stanovit obecná doporučení, jak by měly systémy podpory studentů se ZP vypadat a jak fungovat. Skutečnost, že akademické prostředí se vyznačuje vysokou mírou autonomie, bude i nadále nechávat pravomoci představitelům terciárních institucí rozhodovat o vlastní politice a tím také pružněji a efektivněji reagovat na skutečné potřeby a objednávku. V odborné literatuře i v praxi existuje několik kritérií, která vypovídají o kvalitě systémů podpory. Jsou jimi například:

- Existence jasných a jednotných pravidel a povinností stanovených na úrovni celého vzdělávacího systému, určení minimálních standardů přístupnosti vysokoškolského prostředí

- Vhodná prezentace národní politiky zpřístupňování vysokoškolského studia a prostředí vysokých škol (informační kampaně, vhodné www stránky, brožury)
- Jasně stanovení pravidel financování systémů podpory, důraz na delší perspektivu a rozlišení podpory proaktivní a reaktivní (specificky vázané na konkrétní potřeby konkrétního studenta)
- Povinnost vysokoškolských institucí vytvořit a zveřejnit zásady zpřístupnění dané školy (například formou vnitřního předpisu) a postup opatření pro jejich zlepšení (obdoba dlouhodobých záměrů, ale v ideálním případě podle britského modelu)
- Prosazení efektivních strategií, metod a forem vysokoškolské výuky s důrazem na přesně definované očekávané výstupy učení a s dostatečně variabilními didaktickými postupy a organizačními formami, které umožní individuálnější přístup
- Zvyšování povědomí akademických pracovníků o cílech, principech a metodách inkluzivního vzdělávání a odstraňování bariér v oblasti postojů
- Zavedení vnitřní i vnější evaluace přístupnosti institucí terciárního vzdělávání pro studenty se ZP, včetně auditu fyzického prostředí (přístupnost budov) a vyhodnocení kvality v dalších oblastech (především přístupnost informačních systémů a pramenů potřebných pro studium)
- Budování proaktivních forem podpory plošně ve všech institucích terciárního vzdělávání, pokud možno s využitím pravidel jednotného přístupu (*universal design*)
- Kooperace a sdílení kapacit mezi institucemi, aby prostředky byly využívány efektivně

Navržená opatření jistě nejsou vyčerpávající. Pro zlepšování situace studentů se ZP je důležité, jak snadno se bude dařit změny v národní politice a v politikách vysokých škol prosadit. Zájem o rozšiřování přístupnosti vysokoškolského studia nikdy nebude ve všech institucích stejný, podobně ani v zahraničí nejsou všechny vysoké školy stejně připravené přijímat uchazeče se ZP a počty přijatých, kteří mají specifické nároky, kolísá. Pro úspěšné zavedení nových principů ve vzdělávací politice je důležitá příhodná doba a to, jak vnímají navrhované změny ti, kterých se dotknou. V případě studentů se ZP předpokládáme, že ocení větší množství příležitostí studovat, například v tom smyslu, že budou mít **dostatečně variabilní nabídku studijních programů i jednotlivých institucí**, na které se budou hlásit. Na straně vysokých škol bude motivace různá podle toho, na jaké pozici se

právě nacházejí – na těch místech, kde má podpora tradici a byla vybudována poradenská centra, bude **snaha udržet úroveň poskytovaných služeb**. V případě jiných institucí záleží na tom, jaké priority identifikuje jejich vedení. V ideálním případě dojde k naplňování alespoň minimálních standardů přístupnosti, jak je definují i některé dokumenty, byť se nejedná o zákon. Obecně může být konstatováno, že **rozvoj systémů podpory je úměrný poptávce a ta zatím není uspokojena** ani v těch zemích (Spojené království), kde mají s integrací vysokoškolských studentů dlouhou tradici a kde by se proto dalo očekávat, že křivka růstu uchazečů se ZP dosáhla stropu.

Tabulka 15: Nárůst počtu studentů se ZP ve Spojeném království²³⁶

Forma studia	Podíl studentů, kteří obdrželi příspěvek pro studenty se ZP (DSA) ze všech v dané formě, podle akademického roku v %		
	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Denní studium	4,3	4,5	4,8
Dálkové studium	2,3	2,5	2,7

Bylo řečeno, že zavádění změn vyžaduje vhodný okamžik a jejich přijetí je podmíněno tím, jak aktéři novou situaci vnímají - jaký užitek pro sebe očekávají nebo naopak čím se cítí ohroženi. Není pochyb o tom, že primárně se je dopad zlepšování přístupnosti vysokoškolského studia **ziskem především pro studenty se ZP**, kteří díky vyššímu dosaženému vzdělání mohou usilovat o lepší uplatnění při hledání zaměstnání, zvyšuje se jejich kvalita života, posiluje nezávislost a samostatnost. **Motivace institucí terciárního vzdělávání** rozvíjet systémy podpory může být rozličná. V průběhu studia osob se ZP vzniká mnoho výzev, otázek a problémů k řešení. Zde leží zárodek vývoje a testování nových technologií či kompenzačních pomůcek. Z nových rolí a funkcí vysokých škol vyplývá, že budou poskytovat stále více vzdělávání celoživotní, kterého se účastní věkové kategorie studujících, u nichž je předpokládán výskyt zdravotních postižení vyšší, tedy i poptávka po podpůrných službách bude stoupat. Změnu v přístupu škol podpoří i snaha o vytvoření pozitivního obrazu a dobrého jména instituce na veřejnosti.

M. Fullan ve svých textech popisuje, jak organizace – a především školy – přijímají a rozvíjejí změny a inovace. Podle Fullana je proces implementace zjednodušeně řečeno třífázový. Po iniciaci, počátečním impulzu ke změně, přichází implementace, zavádění a

²³⁶ Zdroj - Higher Education Statistics Agency, tabulka t7 k příslušnému akademickému roku, viz. www.hesa.ac.uk.

rozvíjení inovace. Poslední fáze je institucionalizace, při které změna nabývá přesné a kodifikované podoby, jsou pro ni určena pravidla, standardy a podobně. Bude zajímavé sledovat, jak bude v českém prostředí i v ostatních zemích přechod od inicializace k institucionalizaci vypadat jaká bude podoba systémů podpory v budoucnosti.

8 Seznam literatury

ADAMS, M.; BROWN, S. *Towards Inclusive Learning in Higher Education*. London and New York: Routledge, 2006.

ALBRECHT, G. L. – SEELMAN, K.D. – BURY, M. (Ed.) *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks: Sage, 2000. ISBN 0-7619-1652-0.

ALTRICHTER, R. - POSCH, P. Austria in POSTLETHWAITE, T. N. *International Encyclopedia of National Systems of Education*. Elsevir, 1995. ISBN: 0080423027.

ASHWIN, P. (Ed.) *Changing Higher Education. The Development of Learning and Teaching*. Londýn a New York: Routledge, 2006. ISBN 0-415-34128-0.

BAUEROVÁ, D. – PEŠKOVÁ, K. – VAHALÍKOVÁ, M. *Handicap v příbězích*. Ostrava: Institut inovace vzdělávání, Ekonomická fakulta, VŠB-TU, 2008. ISBN: 978-80-248-1771-2

BIGGS, J. – TANG, C. *Teaching for quality learning at university*. New York: Society for Reserach into Hihger Education & Open Universtiy Press, 2007. ISBN: 0-335-22126-2.

BIRZEA, C. *Quality Education within the Council of Europe context*. 5th Prague Forum on Educationa Reforms in Europe. Praha, 2008 (Materiál k semináři)

BORLAND, J. - JAMES, S. The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A Case Study of a UK University. *Disability & Society*, roč. 14, č. 1, rok 1999, s. 85-101. ISSN 0968-7599.

BRAY, M. - ADAMSONS, B. – MASON, M. *Comparative education research. Approaches and methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, Springer, 2007. ISBN: 978-962-8093-53-3.

CLOERKES, G. *Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Universiätsverlag Winter, 2007. ISBN: 978-3-8253-83343-3.

Coombs, P. H. *The World Education Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press, 1968.

DAVID, M. (Ed.) *Improving Learning by Widening Participation in Higher Education*. London: Routledge, 2010. ISBN: 0-415-49541-5.

Disability in Higher Education. Paris: OECD, 2003. ISBN 92-64-10505-0.

DRAPELA, J. V. - HRABAL, VL. *Vybrané poradenské směry*. Praha: Univerzita Karlova 1995. ISBN 80-7184-011-4.

DUPRIEZ, V. - DUMAY, X. Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative education*, roč. 42, č. 2, r. 2006, s. 243-260.

Education at a Glance. Paris: OECD, 2009.

EIS, Z. *Starost a starosti*. Praha: Ježek, 1995. ISBN 80-85996-02-2.

ECKES, S.E. – OCHOA, T. A. Students with disabilities. Transitioning from High School to Higher Education. In *American Secondary Education*, roč. 33, č. 3, r. 2005. ISSN

Education at a Glance 2009.

EARLE, S. – SHARP, K. Disability and Assessment in the UK_ should we compensate disabled students? *Tieaching in Higher Eucationi*, roč. 5, č. 4, rok 2000, s. 541-545. ISSN: 1356-2517.

- ESPINOSA, O. Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, roč. 49, č. 4, r. 2007. ISSN 0013-1881.
- FIALA, J. (Ed.) *Obnova ideje univerzity: Soubor statí o významu a postavení univerzit v současném světě*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN: 80-246-0887-1.
- FIALA, P. – SCHUBERT, K. Moderní analýza politiky: uvedení do teorií a metod policy analysis. Brno: Barrister & Principal, 2000. ISBN: 80-85947-50-1.
- FIELD, S. - KUCZERA, M. - PONT, B. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD, 2007. ISBN:
- Focus on higher education in Europe 2010. The impact of Bologna process*. [online] Brussels: Eurydice, 2010. Citováno dne [15.5.2010]. Dostupné na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf> ISBN: 978-92-9201-086-7.
- FREIBERGOVÁ, Z. *Vysokoškolské poradenství*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2000. ISBN: 80-86302-11-3.
- FULLER, M. – HEALEY, M. – BRADLEY, A. – HALL, T. Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, roč. 29, č. 3, rok 2004, s. 303-318. ISSN 0307-5079.
- FULLER, M. – BRADLEY, A. – HEALEY, M. Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, roč. 19, č. 5, rok 2004, s. 455-468. ISSN: 0968-7599.
- GIESINGER, J. Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, roč. 53, č. 3, r. 2007, s. 362 – 381. ISSN
- GOOD, J. 'Managing' disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, roč. 22, č. 1, rok 2007, s. 35-38. ISSN 0968-7599.
- HADJIKAKOU, J. – HARTAS, D. Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, roč. 55, č. ..., r. 2008, s. 103-119. ISSN
- HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HAMPTON, G. – GOSDEN, R. Fair Play for Students with Disability. *Journal of Higher Education Policy and Management*, roč. 26, č. 2, r. 2004, s. 225-238. ISSN 1469-9508.
- HANAFIN, J. – SHEVLIN, M. – FLYNN, M. Responding to student diversity: lessons from the margin. *Pedagogy, Culture & Society*, roč. 10, č. 3, r. 2002, s. 409 – 423. ISSN
- HANAFIN, J. – SHEVLIN, M. – KENNY, M. – MCNEELA, E. Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, roč. 54, č. 3, r. 2007, s. 435 – 448. ISSN: ? 0018-1560.
- HEGARTY, S. (Ed.) *Provision for students with disabilities in higher education*. [on-line] Paris: UNESCO, 1999. Citováno dne [16.6.2006]. Dostupné na: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128761eo.pdf>>
- Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. [online] Brussels: Eurydice, 2009. Citováno dne [20.5.2010]. Dostupné na: www.eurydice.org
- Higher Education Statistic Agency on-line <http://www.hesa.ac.uk/>

Informace pro studenty se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově v Praze, akademický rok 2009/2010 [on-line] Praha: Univerzita Karlova, Informační a poradenské centrum RUK 2009. Citováno dne [21.3.2010]. Dostupné na < http://www.cuni.cz/UK-60-version1-Publikace_Informace.pdf> ISBN 978-80-246-1750-3.

JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3.

Key data on higher education in Europe. [on-line] Brussels: Eurydice, 2007. Citováno dne [15.5.2010]. Dostupné na <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/088EN.pdf> ISBN: 978-92-79-05691-8.

Key data on education in Europe 2009. [on-line] Brussels: Eurydice, 2009. Citováno dne [15.5.2010]. Dostupné na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf> ISBN: 978-92-9201-033-1

KLEŇHOVÁ, M. *Ukazatele hodnotící přístup, účast a výstupy z terciárního vzdělávání aneb Kolik vlastně máme studentů - hodně nebo málo?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-211-0547-8.

KLEŇHOVÁ, M. – ŠTASTNOVÁ, P. *Výkonové indikátory ve vzdělávání. Indikátory OECD – Metodická příručka*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, divize nakladatelství Tauris, 2008. ISBN 978-80-211-0563-8.

KLEŇHOVÁ, M. *Ekonomické indikátory ve vzdělávání. Indikátory OECD – Metodická příručka*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, divize nakladatelství Tauris, 2009. ISBN 978-80-211-0568-3.

KLEŇHOVÁ, M. – ŠTASTNOVÁ, P. – CIBULKOVÁ, P. *České školství v mezinárodním rovnání. Stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-211-0582-9

KONUR, O. Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*. Roč. 11, č. 3, r. 2006, s. 351 – 363.

KOŠČO, J. *Poradenská psychologie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1987.

Klasifikace vzdělávacích programů. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003. ISBN 80-211-0440-6.

KVĚTOŇOVÁ, L. (Ed.) *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálněpedagogických potřeb*. Brno: Paido, 2007.

KRHUTOVÁ, L. K přístupnosti vzdělávacího prostředí studentům vysokých škol se zdravotním postižením ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska a v České republice. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. Roč. 17, č. 1, r. 2009, s. 20-29. ISSN 1210-6658.

LEATHWOOD, C. A Critique of Institutional Inequalities in Higher Education: (or an Alternative to Hypocrisy of Higher Educational Policy). *Theory and Research in Education*, roč. 2, č. 1, rok 2004, s. 31 – 48.

MADRIAGA, M. Enduring disablism: students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability and Society*, roč. 22, č. 4, r. 2007, s. 399 – 412. ISSN: 0968-7599.

MARTIN, M. J. Stigma and student mental health in higher education. *Higher Education Research & Development*, roč. 29, č. 3, r. 2010, s. 259 – 274. ISSN 0729-4360.

MATĚJŮ, P. – STRAKOVÁ, J. (Ed.) *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN: 80-200-1400-4.

MENCLOVÁ, L. – BAŠTOVÁ, J. *Vysokoškolský student v České republice roku 2005*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005. ISBN: 80-86302-35-0.

NOVOSAD, L. (Ed.) *Vysokoškolské studium bez bariér*. Sborník příspěvků z III. národní konference se zahraniční účastí a XII. ročníku odborné konference s mezinárodní účastí. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-465-8.

NOVOSAD, L. (Ed.) *Vysokoškolské studium bez bariér*. Sborník příspěvků z II. národní konference se zahraniční účastí a XI. ročníku odborné konference s mezinárodní účastí Handicap 2007. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-314-9.

NOVOSAD, L. (Ed.) *Vysokoškolské studium bez bariér*. Sborník příspěvků z I. národní konference zaměřené na trendy ve zpřístupňování studia na vysokých školách lidem se zdravotním postižením a specifickými potřebami. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007.

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2006.

Organisation of school system in Germany 2007/08. [on-line] The Information Network on Education in Europe Eurydice. Citováno dne [21.2.2010] Dostupné na: <www.eurydice.org>

PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PARKER, V. UK initiatives to promote inclusion in higher education for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, roč. 13, č. 2, rok 1998, s. 189-199. ISSN:

PARSONS, T. – PLATT, G. M. *The American university*. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press, 1975. ISBN: 674-02920-8.

PEŇÁZ, P. Středisko Teiresiás pro pomoc nevidomým a slabozrakým studentům MU Brno. In JESENSKÝ, J. *Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia*. Hrade Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN: 80-7041-041.

PINC. Z. Vzdělávání a povolání – příspěvek k ideji university. *Aula*, roč. 17, č. 1, rok 2009, s. 1 – 4. ISSN 1210-6658.

POUSSU-OLLI, H.-S. To Be a Disabled Universtiy Student in Finland. *Disability & Society*, roč. 14, č. 1, rok 1999, str. 103 – 113. ISSN 0968-7599.

PRUDKÝ, L. – PABIAN, P. – ŠIMSA, K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3009-7.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN

PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008.

Přehled možností studia na VŠ a VOŠ pro studenty se zdravotním postižením – 2006. [on-line] Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2006. Citováno dne [21.2.2009]. Dostupné na <<http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/vvzpo/dokumenty/prehled-moznosti-studia-na-vs-a-vos-pro-studenty-se-zdravotnim-postizenim---2006-18610/>>

RAMSDEN, P. *Learning to teach in higher education.* London: Routledge, 1995. ISBN 0-415-06415-5.

RIDDELL, S. - TINKLIN, T. - WILSON, A. *Disabled students in higher education.* London and New York: Routledge 2005.

RIDDELL, S. - TINKLIN, T. *Disabled students in higher education: the impact of anti-discrimination legislation on teaching, learning and assessment.* [on-line] Bristol, 2002. Citováno dne [3.3.2009]. Dostupné na: <http://www.bristol.ac.uk/education/research/esrc_seminar/papers/1_2RiddellTink1.doc> .

RIDDELL, S. - WEEDON, E. - FULLER, M. et al. Managerialism and equalities: tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, č. 54, rok 2007, s. 615 – 628.

RIDDELL, S. - TINKLIN, T. *Disabled Students in Higher Education.* New York: Routledge, 2005.

ROSADO, D. L. – DAVID, M. E. A massive university or a university for the masses? Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, roč. 21, č. 3, rok 2006, s. 343 – 365. ISSN 0268-0939.

SCHLIPPE, A. – SCHWEITZER, J. *Systemická terapie a poradenství.* Brno: Cesta, 2001. ISBN 80-7295-013-4.

SHEVLIN, M. - KENNY, M. - MCNEELA, E. Participation in Higher Education for students with Disabilities: an Irish perspective. *Disability and Society*, roč. 19, č. 1, leden 2004. ISSN 0968-7599.

SOLAROVÁ-HEESE, S. Integrace postižených studentů v nové době. In JESENSKÝ, J. *Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia.* Hrade Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN: 80-7041-041.

Správa a řízení vysokého školství v Evropě. Principy, struktury, financování a akademičtí pracovníci. Brusel: Eurydice, Informační síť o vzdělávání v Evropě a Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. ISBN 978-92-79-0918180.

SWIFT, A. *Základní otázky moderní politologie.* Praha: Portál, 2005.

Struktury systémů vzdělávání, profesní přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Spojené království.

ŠTASTNOVÁ, P. Pracovníci a pracovní podmínky ve vzdělávání. Indikátory OECD – Metodická příručka. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, divize nakladatelství Tauris, 2009. ISBN 978-80-211-0578-2.

Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 2005

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_UN_CS.pdf

TAYLOR, M. – BASKETT, M. – WREN, C. Managing the transition to university for disabled students. *Education and Training*, roč. 52, č. 2, r. 2010, s. 165 – 175. ISBN 0040-0912.

Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN 80-211-0269-1.

TIGHT, M. – MOK, K. H. – HUISMAN, J. – MORPHEW, CH. C. (Ed.) *The Routledge International Handbook of Higher Education.* New York: Routledge, 2009. ISBN: 0-415-4326-2.

TINKLIN, T.; RIDDELL, S. Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: the current state of play. *Studies in Higher Education*, roč. 29, č. 5, rok 2005.

TINCANI, M. Improving outcomes for college students with disabilities: ten strategies for instructors. *College Teaching*, roč. 52, č. 4, rok 2004, s. 128-132. ISSN: 8756-7555.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. [on-lin] Sběrka mezinárodních slum č. 10/2010. Citováno dne: [25.5.2010]. Dostupné na: <www.mvcr.cz/soubor/sb004-10m-pdf.aspx>

VÁŇOVÁ, M. *Úvod do srovnávací pedagogiky.* Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2005. ISBN: 80-86723-12-7.

VAŠUTOVÁ, J. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1999.

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.

VAVERKA, F - VÁLKOVÁ, H. *Vzdělávání zdravotně postižených na VŠ a vytvoření podmínek k tomu: Sborník příspěvků obsahujících výsledky řešených projektů Fondu rozvoje vysokých škol 1993.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. ISBN: 80-7067-385-0.

Velký sociologický slovník. Praha: Univerzita Karlova, Karolínu, 1996. ISBN: ...

VICKERMAN, P. – BLUNDELL, M. Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, roč. 25, č. 1, rok 2010, s. 21-32. ISSN 0968-7599.

VÍTKOVÁ, M. (Ed.) *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální.* Brno: Paido, 2004.

VÍTKOVÁ, M. (Ed.) *Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.* Brno : Paido, 2002. ISBN: 80-7315-027-1.

VOIGT, K. Individual choice and unequal participation in higher education. *Theory and Research in Education*, roč. 5, č. 1, rok 2007, s. 87 – 112. ISSN:

Vysokoškolské poradenství a vzdělávání v Evropě. Karviná: Slezská univerzita, Obchodně podnikatelská fakulta, 1998. ISBN: 80-7248-005-7.

Vysokoškolský zákon

VOTAVA, J. Přístupy ke komparaci systémů podpory studentů se speciálními vzdělávacími potřebami in *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu.* Plzeň: Západočeská univerzita, 2006.

VOTAVA, J. Podpora studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na vysokých školách v České republice a Rakousku. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, roč. 16, č. 1, r. 2008, s. 52-65. ISSN 1210-6658.

VOTAVA, J. Racionální opatření pro zpřístupnění vysokých škol studentům se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu poradenského systému vysokých škol. *Vysokoškolské*

poradenství versus vysokoškolská pedagogika. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, 2009. ISBN 978-80-213-2007-9.

Vysokoškolské poradenství a vzdělávání v Evropě: stručná čítanka. Karviná: Slezská univerzita, Obchodně podnikatelská fakulta, 1998. ISBN: 80-7248-005-7.

WALTEROVÁ, E. *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN: 80-7290-269-5.

WEEDON, E.; RIDDELL, S. *Disabled Students in higher education: Experiences and outcomes*. [on-line] Centre for Research in Education Inclusion and Diversity, 2008. Citováno dne [3.3.2009]. Dostupné na: <http://www.creid.ed.ac.uk/Papers/briefing12_june08.pdf>.

WHITEHEAD, A. N. *The Aims of Education and Other Essays*. London : E. Benn, 1970. ISBN 0-510-43511-4.

Zaostřeno na strukturu vysokého školství v Evropě. Vývoj v jednotlivých zemích v rámci Boloňského procesu 2004/05.

Prameny - Rakousko

The education system in Austria 2008/09. [on-line] Brussels: Eurydice, 2009. Citováno dne [1.3.2010]. Dostupné na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php>

WROBLEWSKI, A. – UNGER, M. – SCHILDER, R. *Soziale Lage gesundheitlich beeinträchtigter Studierender 2006*.

UNGER, M. et al. *Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*. [on-line] Wien: Institut für Höhere Studien, 2010. Citováno dne [8.6.2010]. Dostupné na: <<http://www.ihs.ac.at>>

Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002) v znění platném k 1.1. 2009. [on-line] Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2009. Citováno dne [6.3.2010]. Dostupné na <http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/UG_2002_Stand_1._Jaenner_2009.pdf>

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), ve znění platném k 5.1.2008. [on-line] Citováno dne [6.3.2010]. Dostupné na: <<http://www.verfassungen.de/at/indexheute.htm>>

Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz)
<http://www.chancen-gleichheit.at/NR/rdonlyres/F3D06E36-029A-4BE5-B578-D06B51BAA32E/1963/BundesGleichbehandlungsgesetz.pdf>

Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz, BGStG) [on-line] Citováno dne [6.3.2010]. Dostupné na: <<http://www.chancen-gleichheit.at/ChancenGleichheit/Gesetze/AT/Bundesrecht/default.htm>>

Studienförderungsgesetz, StudFG

Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002, UG) [on-line] Citováno dne [6.3.2010]. Dostupné na: <http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/UG2002_011009.pdf>

Universitätsjahresbericht 2008 JKU [on-line] Citováno dne [30.5.2010] Dostupné na: <http://www.jku.at/PR/content/e13544/e13537/e13511/e13484/e42800/JKU_Jahresbericht_08_ger.pdf>

Organisation der Johannes Kepler Universität Linz.
<http://www.jku.at/content/e213/e152/e118/>

Prameny - Německo

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. <http://www.antidiskriminierungsstelle.de/ADS/das-gesetz.html>

Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) [on-line] Citováno dne [15.3.2009] Dostupné na:
<<http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html>>

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Berlín: Deutscher Bundestag, 2010.
<<https://www.btg-bestellservice.de/index.php?navi=1&subnavi=50&anr=10060000>>

Hochschulrahmengesetz (HRG) [on-line] Citováno dne [25.5.2009] Dostupné na:
<http://www.bmbf.de/pub/hrg_20020815.pdf >

Sozialgesetzbuch, SGB. Buch IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen

*18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-
Informations-System. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der
Bundesrepublik Deutschland 2006.* [on-line] Citováno dne [25.5.2009] Dostupné na:
<<http://www.studentenwerke.de/main/default.asp?id=02201>>

*Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin Berliner Hochschulgesetz (BerlHG, Zákon o
berlínském vysokém školství).* [on-line] Citováno dne [15.3.2009] Dostupné na:
<<http://www.berlin.de/sen/wissenschaft-und-forschung/rechtsvorschriften/>>

Prameny - Spojené království

*Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education.
Section 3: Disabled students.* [on-line] Mansfield: Quality Assurance Agency for Higher
Education, 2. vydání 2010. ISBN 978-1-84979-069-7. Citováno dne [26.4.2010]. Dostupné
na
<<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section3/Section3Disabilities2010.pdf>>

*Struktury systémů vzdělávání, profesní přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Spojené
království 2003.* [on-line] Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. Citováno dne
[20.4.2010]. Dostupné na: <<http://www.uiv.cz/clanek/516/954>>

*University of Plymouth Disability Equality Scheme (DES) 2006 - 2010 Revised October
2009.* [on-line] Citováno dne [29.5.2010]. Dostupné na:
<www.plymouth.ac.uk/files/.../Disability%20Equality%20Scheme.pdf>

Prameny - Česká republika

Bílá kniha terciárního vzdělávání. [on-line] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a
tělovýchovy, 2008. Citováno dne [26.3.2010]. Dostupné na
<<http://www.uiv.cz/clanek/618/1482>>.

*Bílá kniha terciárního vzdělávání. Příloha – současný stav, srovnání a širší kontext
reformy.* Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008. Citováno dne
[26.3.2010]. Dostupné na <<http://www.uiv.cz/clanek/618/1482>>.

Programovém prohlášení Rady vysokých škol na období 2009 – 2011. [on-line] Citováno dne [5.6.2010] Dostupné na <<http://www.radavs.cz/>>.

Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách, ve znění platném k 7.5.2009. [on-line] Citováno dne [6.3.2010] Dostupné na <www.msmt.cz>.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění platném k 1.9.2008. [on-line] Citováno dne [6.3.2010] Dostupné na <www.msmt.cz>.

Ukazatele hodnotící přístup, účast a výstupy z terciárního vzdělávání aneb Kolik vlastně máme studentů - hodně nebo málo? Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. ISBN:978-80-211-0547-8.

Národní plán podpory integrace občanů se zdravotním postižením 2006 – 2009. [on-line] Citováno dne [15.5.2010]. Dostupné na <<http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-podpory-a-integrace-obcanu-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2006---2009-39734/>>

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. [on-line] Citováno dne [15.5.2010]. Dostupné na <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvoreni-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026/>>

Masarykova univerzita – výroční zpráva o činnosti 2009. [on-line] Citováno dne [26.5.2010]. Dostupné na <http://www.muni.cz/general/public_reports?lang=cs>

Směrnice rektora o studiu osob se specifickými nároky 4/2003. [on-line] Citováno dne [10.3.2009]. Dostupné na <<http://www.teiresias.muni.cz/smernice.html>>

V. úplné znění statutu Univerzity Karlovy v Praze ze dne 22. června 2009
<http://www.cuni.cz/UK-2535-version1-01UK5zUZ.pdf>

Výroční zpráva o činnosti Univerzity Karlovy v Praze za rok 2008.
<http://www.cuni.cz/UK-139-version1-VZC2008.pdf>

Základní informace o podpoře pro studenty se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově v Praze. Praha: Univerzita Kralova, Informačně poradenské centrum RUK, 2009.

Minimální standardy podpory poskytované studentům a uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově. Opatření rektora č. 25/2008.
<http://www.cuni.cz/UK-3053.html>

Strategie systémového zpřístupňování vysokoškolského vzdělávání studentům se zdravotním postižením v ČR. [on-line] Pracovní dokument Odborné skupiny Vládního výboru pro zdravotně postižené občany pro vzdělávání. Citováno dne [31.5.2010]. Dostupné na <http://www.reformy-msmt.cz/financni-pomoc-studentum/sites/default/files/imce/Strategie_VS-ZdP_VVZPO_12.12.09.pdf>

Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015. [on-line] Citováno dne [26.4.2010]. Dostupné na <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodobze-zamery-a-jejich-aktualizace>>

Statut Masarykovy university. <http://www.rect.muni.cz/statut/titul-statut.htm#pril2>

9 Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma systémů podpory	11
Obrázek 2: Komplexní model systémů podpory	13
Obrázek 3: Systémy podpory podle modelu A-G-I-L.....	16
Obrázek 4: Teorie aktivity.....	19

10 Seznam tabulek

Tabulka 1: Systém terciárního školství	21
Tabulka 2: Instituce terciárního vzdělávání	23
Tabulka 3: Vývoj počtu vysokých škol a vyšších odborných škol v ČR	25
Tabulka 4: Vývoj počtu studentů v terciárním vzdělávání v ČR	25
Tabulka 5: Indikátory OECD	29
Tabulka 6: Přínosy terciárního vzdělávání.....	31
Tabulka 7: Podíl osob s terciárním vzděláním podle věku (v %).....	34
Tabulka 8: Věk studentů a účast na terciárním vzdělávání	35
Tabulka 9: Žáci se ZP v sekundárním vzdělávání, ČR	50
Tabulka 10: Žáci se ZP v sekundárním vzdělávání podle druhu postižení	50
Tabulka 11: Počet studentů se ZP ve Spojeném království v akademickém roce 2008/2009.....	55
Tabulka 12: Počet studentů se ZP ve Spojeném království, kteří byli v akademickém roce 2008/2009 příjemci finančního příspěvku DSA.....	55
Tabulka 13: Tři roviny politiky v procesu zpřístupňování terciárního vzdělávání	65
Tabulka 14: Prostředky vydané odborem vysokého školství MŠMT na pomoc handicapovaným a na sociální stipendia	67
Tabulka 15: Nárůst počtu studentů se ZP ve Spojeném království.....	118