

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra sociální práce

Diplomová práce

Bc. Tereza Maňourová

Rovné příležitosti ke vzdělání – v terciárním školství (vysoké školy)

(v českém jazyce)

Equal Opportunities for Education – in the Tertiary Education (Universities)

(v anglickém jazyce)

Praha 2015

Vedoucí práce: Prof. JUDr. Igor Tomeš, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů literatury a dalších odborných zdrojů uvedené na konci mé diplomové práce v seznamu použitých zdrojů a literatury. Práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 30. dubna 2015

.....

Tereza Maňourová

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu diplomové práce Prof. JUDr. Igoru Tomešovi, CSc. za cenné rady, věcné připomínky, ochotu a pozitivní přístup. Mé poděkování patří též doc. Ing. Holdovi, CSc. za rady týkající se výzkumné části práce.

Abstrakt

Vzdělání hraje stále důležitější roli v dosažení životního úspěchu a postupu na sociálním žebříčku, proto každý jedinec by měl mít stejnou šanci studovat bez ohledu na jeho původ, sociální charakteristiky, vzdělanostní historii rodiny či jiné askriptivní faktory.

Diplomová práce se zabývá přístupem k vysokoškolskému vzdělání pro osoby, které pocházejí z nízkopříjmových rodin či rodin, kde vysokoškolské vzdělání nemá vybudovanou historii. Popisuje a analyzuje současný přístup k terciárnímu vzdělávání v České republice v kontextu vyrovnávání příležitostí studentů z rodin bez vysokoškolské tradice nebo s nižším socioekonomickým statutem.

Teoretická část má za úkol představit informační rámec problematiky přístupu k vysokoškolské vzdělanosti. Vysvětluje pojmy, se kterými se v práci často pracuje, popisuje historický vývoj práva na vzdělání a cestu k právu na rovný přístup k terciárnímu vzdělání v dnešní moderní společnosti. Dále jsou popsány sociologické teorie týkající se vzdělanostních nerovností a jsou aplikovány na konkrétní faktory ovlivňující rovnost přístupu k terciárnímu vzdělávání. V neposlední řadě nastiňuje aktuální vývoj v České republice.

Praktická část popisuje systém podpory na největší univerzitě v České republice. Výzkumné šetření se zabývá podporou studentů na Univerzitě Karlově se zvláštním zřetelem na studenty z nízkopříjmových rodin. Zkoumá překážky ve studiu a zdroje podpory, které tyto překážky pomáhají překonávat, a zjišťuje, zda existuje rozdílný přístup ke studiu mezi studenty s různými socio-ekonomickými charakteristikami.

Klíčová slova:

Vzdělanostní nerovnosti; terciární vzdělávání; přístup k vyššímu vzdělání; studenti z nízkopříjmových rodin; motivace ke studiu; zdroje a překážky ve studiu; úspěšnost studia

Abstract

Education plays an increasingly important role in achieving success in life and the social ladder, because every individual should have the same opportunity to study regardless of their origin, social characteristics, educational family history or other ascriptive factors.

This thesis deals with an access to higher education for those who come from low-income families or families where a higher education has no family history. It describes and analyzes the current access to tertiary education in the Czech Republic in the context of the equalization of opportunities of students from families with no tradition of higher education or lower socio-economic status.

The theoretical part presents information about the issue of access to higher education. It explains the concepts which are often mentioned in this thesis, describes the historical development of the right to education and the path to the right of equal access to tertiary education in a modern society. The following describes the sociological theories on educational inequality and they are applied to the specific factors influencing equity of access to tertiary education. Finally, it outlines the current development in the Czech Republic.

The practical part describes the support system for the largest university in the Czech Republic. This research deals with the support of students at Charles University, with a special focus on students from low-income families. It examines the barriers to study and support resources to help overcome these obstacles, and determines whether there is a different approach to tertiary education among students with different socio-economic characteristics.

Keywords:

Educational inequalities; tertiary education; access to higher education; students from low-income families; motivation to study; resources and barriers to study; success of study

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 11 |
| 1 Základní pojmy | 14 |
| 1.1 Sociální nerovnost a příbuzné pojmy ve vzdělávacím kontextu | 14 |
| 1.2 Vzdělanostní nerovnost, nerovný přístup ke vzdělání | 18 |
| 1.3 Různá pojetí koncepce rovných příležitostí | 19 |
| 1.3.1 Rovnost přístupu ke vzdělání | 19 |
| 1.3.2 Rovnost podmínek ke vzdělávání | 20 |
| 1.3.3 Rovnost dosažených výsledků | 20 |
| 1.4 Vzdělání, vzdělávání | 21 |
| 1.5 Terciární vzdělávání | 22 |
| 1.6 Terciární vzdělávání v České republice | 24 |
| 2 Právo na vzdělání | 26 |
| 2.1 Mezinárodní rámec | 26 |
| 2.1.1 OSN | 26 |
| 2.1.2 Mezinárodní organizace práce | 27 |
| 2.1.3 Rada Evropy | 28 |
| 2.1.4 Význam vzdělávání v Evropské unii | 28 |
| 2.2 Právní rámec České republiky | 30 |
| 2.3 Boloňský proces | 31 |
| 3 Významné přístupy k rovnosti a spravedlnosti k terciárnímu vzdělávání | 35 |
| 3.1 Teorie spravedlnosti politických filozofů | 35 |
| 3.1.1 Utilitarismus | 36 |
| 3.1.2 Rawlsova teorie spravedlnosti | 36 |
| 3.1.3 Libertariáni | 36 |
| 3.2 Teorie vzdělanostní nerovnosti z pohledu sociologů | 36 |
| 3.2.1 Modernizační teorie (Blau-Duncan, 1967; Featherman-Hauser, 1978) | 37 |
| 3.2.2 Sociálně-psychologický model/ Wisconsinický model (Hauser-Sewell, 1986) | 38 |
| 3.2.3 Teorie vzdělanostní reprodukce, teorie „maximálně udržované nerovnosti“ | 38 |
| 3.2.4 Teorie sociální reprodukce | 38 |
| 3.2.5 Teorie kulturní reprodukce (Bourdieu, 1986) | 38 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.2.6 | Teorie „nerovnosti udržované ve výsledku“ (Lucas, 2001) | 39 |
| 3.2.7 | Teorie racionálního jednání (Goldthorpe, 1996; Breen-Goldthorpe, 1997)..... | 39 |
| 3.2.8 | Hypotéza socialistické transformace (Matějů, 1993)..... | 40 |
| 3.2.9 | Teorie udržování statusu (Hanley-McKeever, 1997)..... | 40 |
| 4 | Příčiny nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání | 42 |
| 4.1 | Vliv rodiny (sociálně-ekonomického původu) a sociálního okolí | 42 |
| 4.2 | Vliv školy a institucionálního rozdělení (míra diverzifikace)..... | 43 |
| 4.3 | Vliv struktury terciárního vzdělávání a jeho financování | 46 |
| 4.3.1 | Vliv expanze terciárního vzdělávání k přístupu na vysoké školy | 46 |
| 4.3.2 | Vliv míry diverzifikace a struktury systému terciárního vzdělávání..... | 47 |
| 4.3.3 | Vliv přijímacího řízení pro vstup do terciárního vzdělávání..... | 47 |
| 4.3.4 | Financování institucí terciárního vzdělávání a finanční pomoc studentům | 48 |
| 5 | Vývoj nerovností v přístupu ke vzdělání v České republice | 50 |
| 5.1 | Vývoj nerovností k vysokoškolskému vzdělání v letech 1948 - 1989 | 50 |
| 5.2 | Vývoj vysokoškolského vzdělání v České republice po roce 1989 | 52 |
| 5.3 | Aktuální stav terciárního vzdělávání a přístupu k němu | 55 |
| 5.3.1 | Mezinárodní srovnání českého školství | 55 |
| 5.3.2 | Aktuální situace vysokého školství v kontextu rovných příležitostí v ČR..... | 56 |
| 5.3.3 | Reforma vysokých škol v ČR..... | 57 |
| 6 | Podpora studentů na Univerzitě Karlově | 61 |
| 6.1 | Stipendia..... | 63 |
| 6.2 | Ubytování a stravování | 66 |
| 6.3 | Informačně-poradenské služby a další | 66 |
| 7 | Výzkumná studie a její fáze | 68 |
| 7.1 | Teoretické východisko | 68 |
| 7.2 | Formulace výzkumných otázek..... | 71 |
| 7.3 | Konstrukce dotazníku..... | 72 |
| 7.4 | Charakteristika výzkumného souboru, průběh šetření a interpretace dat..... | 72 |
| 7.5 | Zpracování získaných dat (Analýza dat)..... | 74 |
| 7.6 | Vyhodnocení a prezentace výsledků..... | 74 |
| 7.6.1 | Motivace k vysokoškolskému studiu | 74 |
| 7.6.2 | Úspěšnost ve studiu..... | 77 |
| 7.6.3 | Překážky ve studiu | 79 |

| | | |
|--|---|-----------|
| 7.6.4 | Zdroje a formy podpory při studiu | 81 |
| Závěr | | 87 |
| Seznam použité literatury a odborných pramenů | | 90 |
| Seznam obrázků | | 97 |
| Příloha | | 98 |

Seznam zkratek

| | |
|-------|---|
| 1. LF | 1. Lékařská fakulta |
| 2. LF | 2. Lékařská fakulta |
| 3. LF | 3. Lékařská fakulta |
| BKTV | Bílá kniha terciárního vzdělávání |
| ČR | Česká republika |
| ECTS | Jednotka zavedená v rámci Evropského kreditního systému |
| EHEA | Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání |
| EHS | Evropské hospodářské společenství |
| ETF | Evangelická teologická fakulta |
| EU | Evropská unie |
| FaF | Farmaceutická fakulta v Hradci Králové |
| FF | Filozofická fakulta |
| FHS | Fakulta humanitních studií |
| FSV | Fakulta sociálních věd |
| FTVS | Fakulta tělesné výchovy a sportu |
| HTF | Husitská teologická fakulta |
| IQ | Intelligenční kvocient |
| ISCED | Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání |
| KaM | Koleje a menzy |
| KTF | Katolická teologická fakulta |
| lat. | latinsky |
| LF HK | Lékařská fakulta v Hradci Králové |
| LFP | Lékařská fakulta v Plzni |

| | |
|---------|--|
| MFF | Matematicko-fyzikální fakulta |
| MOP | Mezinárodní organizace práce |
| MŠMT ČR | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky |
| OECD | Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj |
| OSN | Organizace spojených národů |
| PedF | Pedagogická fakulta |
| PF | Právnická fakulta |
| PřF | Přírodovědecká fakulta |
| UK | Univerzita Karlova v Praze |
| UNESCO | Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu |
| VŠE | Vysoká škola ekonomická |

Úvod

Vzdělání patří se zaměstnáním a příjmy k nejdůležitějším ukazatelům sociálního statusu v moderní společnosti, na jejichž základě si jedinec tvoří životní úroveň. V případě, že je v těchto kritériích neúspěšný, obrací se na stát a využívá systém sociální péče. Podle Beveridge je negramotnost a nevzdělanost jedním z moderních pěti sociálních zel (Tomeš, 2001, s. 55) a jak uvádí Keller (2011, s. 74) vysokoškolský diplom je dnes jednou z hlavních pojistek proti novým sociálním rizikům a v podmínkách České republiky proti nim své nositele pojišťuje¹ dosud vcelku spolehlivě².

Vzdělávací systém má v dnešní době dva hlavní úkoly: zajistit vysoce kvalitní vzdělávání a aby k tomuto vzdělání měl každý spravedlivý přístup dle jeho možností a schopností bez ohledu na sociální či zdravotní znevýhodnění. Kvalita vzdělávání se zvyšuje s nároky na lidské zdroje, vědou a výzkumem. Míra dostupnosti vysokoškolského vzdělávání může mít závažné ekonomické a sociální důsledky v jednotlivých zemích, ovlivňuje celkovou vzdělanost národů a tím i jejich konkurenceschopnost v mezinárodním prostoru. Moderní (postindustriální) společnosti se stávají společnostmi vědění (tzv. „knowledge society“), kde vědění je klíčovou hodnotou (v předchozích společnostech byly těmito hodnotami zemědělství, průmysl a služby),

¹ Jan Keller ve své publikaci *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna* (2008, s. 23) symbolicky popisuje proměny vzdělání a vzdělanosti, kterými označuje jednotlivé fáze, jimiž prošel celý vzdělávací systém vyspělých zemí v průběhu posledního století. Nejprve působila škola jako jakýsi chrám vědění a byla dostupná pouze úzké elitě vyvolených. Od přelomu 50. a 60. let se celá vlna přelévá na školy vysoké a vzdělání má sloužit jako výťah, s jehož pomocí se široké vrstvy obyvatel postoupí výše na sociálním žebříčku. Od poslední čtvrtiny 20. století se škola proměňuje v jakousi pojišťovnu, již negarantuje vzestup zdaleka tak spolehlivě jako dříve, ale spíše ochraňuje před sociálními riziky.

Jako pojišťovnu proti sociálním rizikům bychom vysokoškolské vzdělání mohli brát z důvodu nižší nezaměstnanosti. V roce 2012 byla nezaměstnanost vysokoškolsky vzdělaných osob na úrovni 2,9 % (průměr EU je 6,2 %) a tento ukazatel nikdy nepřesáhl hodnotu 3,3 % za doby ČR, nezaměstnaní vysokoškoláci čelí méně často dlouhodobé nezaměstnanosti a rychleji si v případě nezaměstnanosti najdou místo (Strategie 2020, 2014).

² Avšak již nyní se potýkáme s problémem uplatnitelnosti absolventů vysokých škol z důvodu rostoucích rozdílů mezi vývojem vysokého školství a počtu jejich absolventů a poptávkou na trhu práce. Zaměstnavatelé své kvalifikační nároky nadsazují, protože nabídka pracovních sil převažuje nad poptávkou, absolventi jsou překvalifikovaní a obtížně se uplatňují na trhu práce. Je jisté, že role vzdělání se opět brzy změní. Dá se předpokládat, že význam vyššího vzdělání a jeho prestiž bude ve společenském uplatnění stále důležitý a stane se povinností pro většinu příslušné populace (viz podkapitola 1.5 Terciární vzdělávání – fáze). Stehr (2002, s. 136 - 138) dovozuje, že plná zaměstnanost není ve společnosti vědění udržitelná a že v ní dochází k rozštěpení dvou tradičně koexistujících jevů - ekonomického růstu a vysoké zaměstnanosti.

znalosti se stávají cenným zbožím a ekonomika je založena na vědomostech (tzv. „znalostní ekonomika“³).

Takovou společnost částečně definuje i počet absolventů vysokých škol a jejich úroveň vzdělanosti, ačkoliv poměřovat ji pouze podle tohoto podílu by bylo krátkozraké. Zdálo by se tedy oprávněně, aby všechny země usilovaly o co největší míru dostupnosti tohoto vzdělávání pro své občany (vzdělání slouží společnosti jako celku, i jednotlivcům, skrze vzdělání se získává kulturní identita a zajišťuje politická soudržnost). Tento trend se skutečně v mezinárodním kontextu projevuje, avšak zároveň se střetává s protichůdným trendem – s opatřeními, která musí omezovat dostupnost terciárního vzdělávání na základě určitých kritérií, předpokladů, podmínek⁴. Souhrnně bývá tato záležitost označována termínem „přístup k vysokoškolskému vzdělávání“.

Vzdělání hraje důležitou roli v posilování sociální soudržnosti, protože jeho prostřednictvím je vytvářena společná identita a jsou formovány hodnoty. Také může být i jedním z řešení stárnutí populace a nemuselo by docházet ke zvětšování rozdílů mezi generacemi, pokud by vzdělání bylo přístupné pro všechny sociální skupiny a ve vzdělávání by pokračovaly i starší generace. Proto je pro nás vzdělání důležité nejen jako konečný stav dosažením určité úrovně vzdělanosti, ale především bychom ho měli vnímat jako celoživotní proces, protože jinak hrozí vzdělanému jedinci vyčlenění ze společnosti a může se stát nepoužitelným. Vzdělání však může mít i opačný vliv. Pokud jsou velké rozdíly v dosaženém vzdělání, pak mohou být příčinou sociálních nerovností. V případě, že tyto rozdíly vznikají z jiných důvodů než jsou vlastní píle a schopnosti, pak je vzdělávací systém nevhodně nastaven a podněcuje sociální nerovnosti, které se mohou reprodukovat jak mezi generacemi, tak i uvnitř generací.

³ Kritika této teorie se týká přílišného zaměření na ekonomické výsledky a pomíjení opravdového významu vědění a chápání světa (Keller, 2008, s. 13).

⁴ Expanze vzdělávacího systému a počet přijatých studentů (kvantita) nesmí ovlivnit negativně kvalitu vzdělávání. Proto testování studijních předpokladů, motivace a aspirace na další pracovní kariéru je důležité pro udržení určité úrovně vzdělávání. Pokud by byly vysoké školy otevřeny všem, pak by došlo k významnému snížení jejich úrovně jako např. v Rusku, kde komunistický režim zpřístupnil vysoké školy i studentům, jejichž schopnosti neodpovídaly požadavkům a tím snížil úroveň původně kvalitních vysokých škol na úroveň českých průmyslových škol.

V České republice expanze vysokého školství způsobila, že na vysokých školách začali převažovat absolventi středních odborných škol a učilišť (ještě v 90. letech to byli absolventi gymnázií a studenti, kteří pocházeli z rodin s vysokoškolskou tradicí – dnes je to zhruba třetina) a došlo k výraznému poklesu kompetencí (Souvisíme.cz [online], 2013). S expanzí terciárního vzdělávání a přechodem z masové do univerzální fáze se některým oborům a vysokým školám snižuje prestiž v důsledku diverzifikace vysokého školství.

Rovnost přístupu ke vzdělání je zde ústřední téma a touto problematikou se odborníci zabývají od 60. let minulého století⁵. Vzdělání je významným faktorem dosažení vyššího společenského postavení, protože výrazně snižuje riziko nezaměstnanosti (v České republice byla v roce 2005 nezaměstnanost u vysokoškolsky vzdělaného jedince dvanáctkrát nižší než u jedince se středoškolským vzděláním⁶) a ovlivňuje výši budoucích příjmů (v průměru má vysokoškolák o 30 % vyšší průměrný plat než středoškolák s maturitou⁷). Toto téma je stále aktuální a velmi diskutované. Ačkoliv naše společnost vypadá jako společnost rovných šancí, výzkumy bohužel potvrzují, že nerovnosti v přístupu ke vzdělání stále přetrvávají a ne každému jedinci, který má zájem o studium a má k němu předpoklady, umožní studovat.

Tato práce navazuje na disertační práci *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením* (Šámalová, 2014), která se zabývá přístupem zdravotně znevýhodněných na vysoké školy. Toto téma je zde zpracováno z hlediska studentů z nízkopříjmových rodin a rodin bez vysokoškolské tradice. Na začátku výzkumné studie byly položeny otázky, které zjišťují vliv socioekonomických charakteristik studenta a jeho rodiny na začátek a průběh studia, jak pociťují studenti jednotlivé překážky při studiu a jaké existují formy podpory na UK. Tyto otázky jsou významné jednak z hlediska určení, zda existují rozdíly mezi studenty podle socioekonomického původu v přístupu k vysokoškolskému studiu a zda jsou významné, jednak z hlediska určení potřeb studentů a užitečnosti stávajících služeb a podpory ze strany UK, aby docházelo k co nejnižšímu předčasnému odchodu ze studia.

⁵ Problematika vzdělanostní nerovnosti byla řešena již mnohem dříve. První reformy provedla Marie Terezie zavedením povinné školní docházky na základním stupni, čímž se otevřelo vzdělávání všem dětem. V případě vysokých škol šlo o zavedení sociálních stipendií, avšak sociologičtí teoretici se rovností ve vzdělávání začali věnovat od 60. let 20. století (viz podkapitola 3.2 Teorie vzdělanostní nerovnosti z pohledu sociologů).

⁶ Zdroj: OECD. No More Failures: Ten Steps to Equity in Education. Paris, 2007

⁷ Vyplývá to z analýzy a průzkumu platů z roku 2010 společnosti Profesia (Profesia.cz [online], 2010).

Teoretická část

1 Základní pojmy

1.1 Sociální nerovnost a příbuzné pojmy ve vzdělávacím kontextu

„Princip rovnosti znamená, že na biologicky a psychicky odlišné jedince se pohlíží jako na sobě rovné, tj. jako na jedince s rovnými přirozenými právy... Ve skutečnosti si občané nejsou rovni schopnostmi, genetickými předpoklady ani zdravotním stavem (Šanderová, Šídová, 2009). Proto se přirozené nerovnosti mezi občany musí kompenzovat, aby bylo dosaženo rovnosti“ (Tomeš, 2011, s. 18).

„Rovnost před zákonem zahrnuje nejen popření privilegií, ale také úsilí o:

- *rovné zacházení ve společnosti,*
- *v ekonomické činnosti a zaměstnání,*
- *rovné příležitosti ke vzdělání,*
- *rovnou dostupnost nabízených a poskytovaných služeb, zejména zdravotnických a sociálních“ (Tomeš, 2011, s. 19).*

Odlišnost a nerovnost existuje mezi lidmi od pradávna. Avšak narozdíl od biologické odlišnosti (určuje biologickou roli samec-samice, ke které se přihlíží v případě ochrany v těhotenství a mateřství), která je dána genetickou výbavou⁸ jedince, nerovnost vzniká až

⁸ Pro nás zajímavým faktorem distribuce spravedlnosti ve vzdělávání je inteligence. Člověk se rodí s mentálními dispozicemi, otázkou zůstává, do jaké míry jsou tyto dispozice dědičné. Ve vztahu k faktorům, které se mají vyrovnávat, aby byl zajištěn rovný přístup ke vzdělání, existují různé názory, zda je inteligence jedním z faktorů, které se mají „kompenzovat“ či nikoliv. Jak uvádí Giddens (1999, s. 404), pojem inteligence nelze přesně definovat, protože jeho součástí je mnoho různých aspektů. Někteří psychologové navrhuji definici jako „to, co se měří IQ testem“, avšak pak by se jednalo o definici kruhem, která tento problém nevyřeší.

Herrnstein a Murray (Greger, 2006, s. 32) tvrdí, že na základě mentálních schopností se posiluje vliv dědičnosti na životní úspěch jedince. Jejich dílo *The Bell Curve* uvádí, že výše inteligence je ovlivněna jak geneticky, tak i socializací jedince a dle toho lze předpokládat budoucí úspěch spíše, než ze socioekonomického statusu rodičů nebo úrovně vzdělání. Rawlsova teorie (podkapitola 3.1.2) považuje za nespravedlivé vzdělanostní nerovnosti pramenící z rozdílného sociálního zázemí, tak i nerovnosti pramenící z rozdílu ve schopnostech či inteligenci (Greger, 2006, s. 29). Naopak „meritokratická myšlenka jako spravedlivé akceptuje nerovnosti mezi jednotlivci, nicméně rozdílů mezi skupinami lidí, ať již jsou to skupiny definované sociálním statutem, kulturním a etnickým původem, rasou, pohlavím, nebo skupiny podle geografické příslušnosti, považuje za nespravedlivé“ (Greger, 2006, s. 30).

Problematické je i měření inteligenčního kvocientu, kdy velkou měrou záleží na kulturním a jazykovém prostředí. Znamená to, že člověk se stejnými dispozicemi, avšak žijící v jiné kultuře, může mít „nižší“ IQ než jedinec vychovávaný a vzdělávaný v sociálním prostředí, ze kterého test měřící IQ pochází.

setříděním jedinců dle jejich odlišností na pomyslném sociálním žebříčku. Jinak řečeno, biologická odlišnost se stává nerovností ve chvíli, kdy ji lidé tak definují.

Každá lidská společnost se vyznačuje určitou formou sociální nerovnosti. Mezi základní faktory nerovnosti patří: moc (ovlivňovat ostatní členy společnosti), prestiž (míra ocenění a úcty) a bohatství (materiální podmínky života). Nerovná distribuce těchto faktorů je příčinou sociální nerovnosti a stratifikace (Winkler [online], 2004). Nerovnosti existují ve všech typech společností již od neolitické společnosti, kdy se měnil způsob obživy z lovu na zemědělství (v primitivních společnostech je založena například na pohlaví, věku nebo schopnostech lovit⁹), avšak významné nerovnosti se objevují až se vznikem státu, který vznikl především z důvodu ochrany vlastnictví a vytvoření mocenských struktur.

V průběhu dějin se stát snažil nerovnosti a nerovné příležitosti vyrovnávat¹⁰, ale „*teprve moderní společnosti, které se už od počátku pojímaly jako vstupující do věku rozumu, daly vznik myšlence sociální spravedlnosti... spravedlnost a nespravedlnost je jedním z rysů běžných sociálních praktik, které tvoří předivo společenského dění*“ (Hájek, 2007, s. 9, 234). Meritokratická (výkonová, otevřená, rovná) společnost, kde by každý měl rovné šance bez ohledu na sociální původ jen dle svých schopností a úsilí, neexistuje a ani není reálná¹¹.

Sociální stratifikace¹² (též sociální rozvrstvení) je hierarchické uspořádání lidí ve společnosti, nejobvyklejší členění společnosti je na základě společenských tříd¹³ (Jandourek, 2001, s. 240). Machonin (1996, s. 20) označuje sociální strukturu za podstatnou stránku každého fungujícího sociálního systému, tedy každé víceméně ustálené společnosti s relativně stabilizovanými prvky (popř. subsystémy). Sociální stratifikace zachycuje relativně stálou hierarchii sociální nerovnosti (Matoušek, 2008, s. 204). Můžeme ji dělit na horizontální (sociální

⁹ Jak uvádí Winkler (2004) např. věk má v různých společnostech zcela odlišný význam. Ve společnosti australských Aboriginů mají staří lidé vysokou prestiž. V západoevropské kultuře je stáří spojeno zpravidla s nižšími příjmy a získává v moderní společnosti velmi různorodý význam.

¹⁰ Ovšem jsou také případy zemí, kde se naopak snaží nevědomost využívat jako např. v naftových arabských zemích, kde nevědomost je zdroj moci Al Kaidy.

¹¹ To se potvrdilo v minulosti i v naší zemi, kdy se komunistická idea beztrždní společnosti a sociální rovnosti pokusila nastolit režim „všichni podle svých možností, všem podle jejich potřeb“. I tato myšlenka se ukázala jako utopická ideologie.

¹² stratum (lat.) - vrstva

¹³ Podle stupně otevřenosti či uzavřenosti, podle míry rozložení životních šancí a podle převažující stratifikační dominanty můžeme rozlišovat tři základní typy stratifikačních systémů. Jsou označovány jako kastovníctví, stavovský systém a třídní systém (Winkler [online], 2004).

kategorie lidí zaujímající přibližně stejný status) a vertikální (kdy statusy vytvářejí „společenský žebříček“).

„Podle Maxe Webera je stratifikace založena na třech faktorech: vlastnictví, prestiži a moci.

- *Vlastnictví znamená nejen materiální statky nějakého člověka, ale také jeho životní šance. Pokud má totiž někdo bohatství, je schopen řídit a ovlivňovat životy druhých.*
- *Prestiž znamená úctu a dobrou pověst.*
- *Moc znamená, že někdo může druhé donutit jednat tak, jak on chce. K tomu není nutné vlastnit bohatství. Ten, kdo se podílí na vládní moci, nemusí být ještě bohatý”* (Jandourek, 2008, s. 175).

Podle Katrňáka (2005, s. 5) sociální stratifikaci definují dva typy nerovností: nerovnost v životních podmínkách a nerovnost v životních šancích. Nerovnost v životních podmínkách znamená, že lidé se vždy liší zdroji, které mají aktuálně k dispozici (ekonomické, sociální, kulturní nebo symbolické zdroje), zatímco nerovnost v životních šancích odkazuje na nerovné příležitosti k tomu, aby lidé tyto zdroje získali a změnili své postavení na společenském žebříčku (např. získání vzdělání, vyššího příjmu nebo společenské prestiže). Zařazení do sociálních vrstev ovlivňuje budoucí příležitosti a možnosti, tudíž i přístup ke vzdělání.

Sociální mobilita znamená pohyb mezi jednotlivými sociálními vrstvami, změnu sociálního statusu. Sociální mobilita může být: horizontální (změna soc. postavení, profese)/ vertikální (dostat se do jiné vrstvy např. sňatkem), vzestupná/ sestupná, intragenerační (v rámci jedné generace - srovnání sociální pozice ve dvou okamžicích životní dráhy)/ intergenerační mobilita (srovnání profesní pozice otce a syna). Ve vztahu k intra- a intergenerační mobilitě bývá velmi často položena otázka, jakou úlohu v ní plní vzdělání (Jandourek, 2001. s. 161).

Dle možností sociální mobility můžeme rozdělovat stratifikační systém na otevřený (individuálním úsilím je možné změnit sociální status nabytý narozením) a uzavřený (změna sociální vrstvy jen zcela výjimečně, např. kastovní systém v Indii). V otevřeném systému je možné díky vzdělání postoupit na společenském žebříčku. „*International Encyclopedia of the Social Sciences (1968) říká, že cesta sociální mobility vede přes školství: vzdělávací systém přiděluje mladým lidem status podle počtu let strávených ve škole. Podstatnou roli při tom hraje třídní příslušnost, etnicita, pohlaví či rasa. Vzdělání podle této encyklopedie znamená dnes především problém rovnosti*“ (Simonová [online], 2010).

Sociální status (sociální postavení ve společnosti) ve stratifikačním systému má významné důsledky ve většině oblastí života. Předurčuje možnosti dosáhnout cílů (šance), které jsou v dané společnosti žádoucí. Existuje souvislost mezi materiálním zajištěním a sociální pozicí, ale také dosaženým vzděláním, zdravotním stavem a střední délkou života. Rozlišujeme status vrozený (pohlaví, rasa, věk), získaný (vlastním úsilím jedince např. skrze vzdělání, zaměstnání) a připsaný (neboli askriptivní, např. dědictví, společenské postavení získané bez vlastního úsilí, může jedince zvýhodňovat nebo znevýhodňovat). Pokud mají askriptivní faktory vliv na přístup ke vzdělání, pak se nejedná o rovnou společnost. V rovné společnosti by měl být jedinec posuzován bez ohledu na svůj sociální původ a faktory, které nemůže vlastní vůlí ovlivnit.

Existují dva přístupy k vysvětlení sociální stratifikace (Winkler, 2004):

- Funkcionální přístup (strukturální funkcionalismus)

Tato teorie vychází z toho, že ve společnosti slouží instituce, role a normy nějakému účelu a chápe stratifikaci jako nutnou pro fungování společnosti. Ptá se, k jakému účelu a funkci slouží stratifikace. Vychází z předpokladu, že pokud ve společnosti existují společenské vrstvy, tak musí mít společenský účel. Tímto účelem má být stabilita a rovnováha společenského systému.

Zakladatelem této teorie je Pitirim Sorokin, který zformuloval tři základní myšlenky funkcionalistické teorie. Za prvé, že každá společnost je nějakým způsobem rozvrstvená. Za druhé, že nerovnoměrné postavení lidí je důsledkem společenského života (dělbou práce a společenského soužití). Za třetí, že sociální stratifikace se ztotožňuje se sociální nerovností.

Davis a Moore (1945) uvádějí, že pro fungování společnosti je nezbytné, aby alokace zdrojů probíhala efektivně. Tato alokace má probíhat podle důležitosti vykonávaných činností pro společnost (např. manažer má více peněz než dělník, protože manažer vykonává důležitější funkci). Tato teorie ovšem naráží na kritiky, kteří především poukazují na to, že nelze přesně určit, která pozice je pro společnost nejdůležitější.

- Konfliktologický přístup (teorie konfliktu)

Teorie konfliktu vychází z myšlenek Karla Marxe, kdy základem sociálních nerovností ve společnosti jsou sociální vztahy při vlastnictví a distribuci výrobních prostředků. Neustálé napětí a konflikty mezi různými skupinovými nebo třídními zájmy zajišťuje utváření společnosti.

Tvrdí, že ve všech společnostech existuje vládnoucí třída (vlastníci výrobních prostředků, kteří ovládají a vykořisťují ty, kteří je nemají) a třída ovládaná. Třídní konflikt je řešitelný revoluční změnou, kdy dojde k zespolečenštění výrobních prostředků.

Kritici zde poukazují na to, že ve společnosti se uplatňují také jiné než jen ekonomické zájmy a lidé mohou být motivováni různými hodnotami či normami. Také jeho řešení konfliktu zájmů nemusí být řešeno revoluční cestou. Později se ukázalo, že třídní konflikty mohou být řešeny v rámci sociálního dialogu mechanismem sociálních reforem (politickou silou a tlakem odborů byla prosazena celá řada opatření, jako např. pracovní doba, minimální mzda, zákony proti dětské práci, atd.). Další výtku se týká jeho generalizace konfliktu ekonomických zájmů jako základ stratifikace každé společnosti.

Max Weber se odlišuje od Marxe jinou definicí zdroje sociální nerovnosti a stratifikace. Kromě důležitosti tržních vztahů (uznává např. i hodnotu pracovních schopností narozdíl od Marxe) hraje roli také skupinová příslušnost (sociální status) a politická, vojenská a organizační moc (možnost rozhodovat).

1.2 Vzdělanostní nerovnost, nerovný přístup ke vzdělání

Sociální původ zásadním způsobem ovlivňuje míru dosaženého vzdělání¹⁴. Tento vliv je způsoben rodinným zázemím, přenosem genetických předpokladů, podporou a sociálním okolím, které jedince formuje.

Vzdělanostní nerovnost je stav po dokončení vzdělávacího procesu, avšak „*ne každá vzdělanostní nerovnost musí být nutně nespravedlivá: může pramenit z rozdílů v inteligenci, individuálním úsilí, dosažených školních výsledcích a znalostech, což jsou bezesporu faktory, které významně determinují další vzdělávací dráhu a otevírají odlišné dveře*“ (Simonová, Soukup, 2010, s. 353). Cílem není, aby všichni dosahovali stejné úrovně vzdělání, ale aby jejich příležitosti a šance byly při vstupu vyrovnané bez ohledu na majetek, moc či další askriptivní faktory. Různost ve vzdělání je nežádoucí v případě, pokud ji tyto faktory ovlivňují a pak se stává sociálně nespravedlivou.

¹⁴ Vyplývá to i z expertizní studie *Nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání v České republice a v Evropě* (Koucký, Bartušek, 2009, s. 27), která potvrzuje vliv sociálního statusu rodiny v České republice (definovaný dle čtyř proměnných: vzdělání a povolání otce a vzdělání a povolání matky) na dosažení terciárního vzdělání. Z analýzy vyplývá, že pro absolventy terciárního vzdělání v České republice v letech 1990 - 2007 platí, že téměř 54 % z nich pochází ze čtvrtiny českých rodin s nejvyšším sociálním statutem. Necelých 23 % absolventů pak přichází z druhé nejvyšší statusové skupiny rodin, přibližně 14 % z druhé nejnižší statusové skupiny a pouze přes 9 % absolventů terciárního vzdělání v České republice pochází ze čtvrtiny českých rodin s nejnižším sociálním statutem.

Nerovný přístup ke vzdělání znamená různé šance na dosažení určité úrovně vzdělání pro jedince z různých sociálních vrstev či jedince různého pohlaví nebo rasy. Pro zkoumání rovnosti přístupu ke vzdělání jsou však pro nás důležitější takové faktory, které jsou nespravedlivé (jak bylo zmíněno výše jako jsou např. biologické faktory: pohlaví, rasa, etnikum, ale také to mohou být faktory, které jsou středem diskuzí jako např. sociální prostředí, motivace nebo struktura vzdělávacího systému).

Celkový sociální status člověka je sociology zpravidla konstruován dle šesti ukazatelů: vykonávaná profese/zaměstnání, prestiž vykonávané profese, moc, nejvyšší dosažený stupeň vzdělání, výše příjmů a životní styl. Ve většině anglosaských zemí se pro měření celkové pozice člověka používá sociálně-ekonomický status (SES), který se zjišťuje za pomoci tří charakteristických sociálních vlastností jedince: profese, vzdělání a příjmu (Winkler [online], 2004). Tento status vyjadřuje úctu, se kterou se tato pozice ve společnosti pojí.

Všechny tyto ukazatele spolu úzce souvisí. Můžeme vidět, že stupeň dosaženého vzdělání není zanedbatelným faktorem životního úspěchu. Existuje zde silná souvislost mezi rodinným zázemím a dosaženým vzděláním.

1.3 Různá pojetí koncepce rovných příležitostí

Rovnost přístupu ke vzdělání je nejčastěji chápána jako rovnost v přístupu ke vzdělání srovnatelné kvality (stejně podmínky k dosažení srovnatelného vzdělání, stejná pravidla pro dosažení úspěchu). V této práci je rovnost chápána rovněž takto. Avšak pojetí a chápání rovnosti přístupu ke vzdělání není jednoznačné, mění se a vyvíjí v čase a v různých společnostech jinak.

Zatímco v rozvojových zemích (země s nízkou životní úrovní obyvatelstva - vysoká chudoba, nedostatek potravy a čisté vody, nízká úroveň vzdělanosti a zdravotnictví, také bývají označovány jako země tzv. třetího světa) není stále zajištěn přístup všech dětí k základnímu vzdělání, moderní společnosti řeší ve vzdělávací oblasti především problém spravedlivého přístupu ke vzdělání v terciárním sektoru (Greger, 2006, s. 21).

1.3.1 Rovnost přístupu ke vzdělání

Tato rovnost je zakotvena v *Listině základních práv Evropské unie* (čl. 14) a v *Listině základních práv a svobod ČR* (čl. 33), čemuž se práce věnuje v následující podkapitole 2.1 Právo na vzdělání. Avšak již je poukazováno na to, že pouhý přístup k nějakému vzdělání nestačí, ale je potřeba, aby všichni měli přístup ke vzdělání stejné kvality. Proto se odlišuje od rovnosti v přístupu ke vzdělání tzv. rovnost podmínek ke vzdělávání.

1.3.2 Rovnost podmínek ke vzdělávání

Rovnost podmínek akceptuje nerovnosti, ale pouze za předpokladu, že byla dodržena pravidla rovného zacházení (dodržují se stejné podmínky a stejná pravidla – např. stejné školní pomůcky, srovnatelné sociální složení třídy, srovnatelně kvalitní učitelé). Greger (2006, s. 22) uvádí, že je třeba všem poskytnout rovné zacházení a stejnou péči, ale je již na každém, jak s tím naloží. To znamená, že vzdělanostní nerovnosti jsou akceptovány, ale jen v případě, že byly poskytnuty stejné podmínky pro vzdělávání.

Podobný názor zastává i „meritokratický princip“¹⁵, který za spravedlivé považuje jen ty nerovnosti, které jsou způsobeny schopnostmi jedince a jeho úsilím (jsou důležitější než zděděná privilegia). Kritici však poukazují na to, že tímto můžeme snadno ospravedlnit nerovnost, protože se tyto pojmy jen stěží definují, a zdůrazňují, že cílem má být především snižování počátečních vzdělanostních nerovností mezi jednotlivými žáky (Greger, 2006, s. 22 - 23).

1.3.3 Rovnost dosažených výsledků

Sociální spravedlnost by neměla být pouze ve smyslu rovnosti příležitostí, ale měla by zajišťovat rovnost výsledků. Pak by podle amerického sociologa Daniela Bella (1973) vznikla „spravedlivá meritokracie“ a došlo by místo k rovnosti škol k rovnosti studentů. Avšak není možné, ani žádoucí, aby všichni studenti opustili školu se stejným rozsahem znalostí, proto se stalo cílem funkční minimum, které má umožnit plnohodnotný život (dále se vzdělávat, uplatnit se na trhu práce, mít zájmy, být občansky aktivní). Greger (2006, s. 24) však podotýká, že než o rovnost výsledků jde spíše o jejich vyrovnávání.

Na těchto pojetích vidíme vývoj konceptu rovných příležitostí ke vzdělání. *„Stejný přístup ke vzdělání mají mít všichni občané, tj. i zdravotně nebo sociálně znevýhodnění. Nadané děti ze slabých příjmových rodin mají mít stejné šance na vyšší vzdělání; stát by jim měl poskytnout hmotnou podporu na dosažení tohoto vzdělání“* (Tomeš, 2011, s. 70). Rovnost v přístupu ke

¹⁵ Meritokracii (meritocracy) definuje Sociologický slovník (2001, s. 155) jako výkonovou společnost. Taková podoba společnosti, ve které se jedinec stává příslušníkem vládnoucí vrstvy na základě svých schopností, výkonů a zásluh, v níž panuje rovnost šancí pro všechny, což má být předpokladem odstranění sociální nerovnosti. Pojetí moderní společnosti jako výkonové je blízké především strukturálnímu funkcionalismu. Kritici meritokracie poukazují na to, že není jednoduché určit, co je výkon a způsob jeho odměňování, aby se tímto směřovalo k rovné společnosti. Tvrdí, že úspěch ve společnosti není dán inteligencí a schopnostmi, nýbrž je určený od počátku sociálním a kulturním kapitálem, který je získán z rodiny a vlivem sociálního okolí. Výraz „meritokracie“ poprvé použil v roce 1958 Michael Young ve své satirické knize *Rise of the Meritocracy (Vzestup meritokracie)*, ve které popisuje společnost budoucnosti, kde se místa přidělují zásadně podle výsledků měření IQ.

vzdělání je prvním krokem, další kroky následují např. v úsilí o inkluzivní vzdělávání, kdy se žák/student nepřizpůsobuje společnosti/škole, ale naopak škola je připravena na všechny odlišnosti, kterým je otevřená a které vítá a oceňuje.

OECD (2012) uvádí, že spravedlnost ve vzdělání je stav, kdy osobní a sociální situace jedince nejsou překážkou k dosažení plného vzdělávacího potenciálu (fairness - spravedlnost) a že všichni jedinci dosáhnou alespoň základní minimální úrovně dovedností (inclusion - inkluze). Ačkoliv se inkluze týká především nižších vzdělávacích úrovní, může pomoci vysvětlit vztah mezi expanzí a spravedlivostí v terciárním systému, protože její zvýšení se projeví v úrovni celé společnosti zvýšením vzdělanosti a kvalifikace. Studenti s nízkým sociálně-ekonomickým statutem jsou dvakrát méně výkonní než ostatní, což znamená, že osobní a sociální poměry jsou překážkou pro dosažení jejich maximální vzdělávací úrovně a tudíž zapříčiňují nespravedlnost.

1.4 Vzdělání, vzdělávání

„Vzdělávání je proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a zvláštních zájmů. Jde o proces utváření osobnosti, individualizaci společenského vědomí, tedy je součástí socializace. Dělíme ho na vzdělání jako činnost učitele a vzdělání jako činnost účastníků vzdělávacího procesu“ (Palán, 2002, s. 237). Tomeš (2011, s. 67) rozlišuje vzdělávání *„z hlediska sociální politiky jako obecný proces ovlivňující status člověka a přípravu na povolání, jež je neopomenutelnou součástí politiky zaměstnanosti“*.

Velký sociologický slovník (1996, s. 1417) definuje pojem vzdělávání jako proces získávání poznatků, schopností a dovedností (souhrnně je můžeme označit jako vědomosti) a prostředek nabytí kulturního kapitálu. Vzdělávání je v individuálním pojetí součástí výchovy, v psychologickém smyslu typem učení a v sociologickém je pojímáno především jako součást socializace, prostředek sociální mobility a společenská instituce. Vyústěním a jedním z cílů procesu vzdělávání je integrace do kultury dané společnosti a participace na jejím rozvoji. Vzdělání je výsledkem procesu vzdělávání a také ukazatelem dosažené úrovně vzdělávací kultury a celkové kultury. Vzdělávání probíhá ve školách a vzdělávacích institucích (vzdělávací etapy bývají zakončené obdržením certifikátu), ale jedinec se může i sebevzdělávat. Dosažení vyšších stupňů vzdělání je prostředek k nabytí společenské prestiže, která zpravidla roste s rostoucí

úrovni vzdělání. Podstatný vliv na vzdělanostní aspirace člověka má jeho rodinné zázemí a vzdělanostní klima rodiny.

Kulturním kapitálem se označují „*jazykové a kulturní dovednosti a schopnosti jedinců. Mezi soc. třídami existují v těchto schopnostech nerovnosti, které se potom transformují v ekonomické nerovnosti. Zatímco tedy děti ze středních vrstev tyto schopnosti mají a školy je vyžadují, děti z nižších vrstev nikoli, a tak se tato nerovnost reprodukuje. Tvůrcem pojmu k.k. je P. Bourdieu*“ (Sociologický slovník, s. 118, 2001). Do kulturního kapitálu patří i dosažené vzdělání (viz podkapitola 3.2.5).

Ke vzdělávání by nedocházelo bez potřeby se vzdělávat, protože lidé se vzdělávají vždy k nějakému účelu. Vzdělávací potřeba nemusí mít pouze ekonomický charakter, ale může být také subjektivní potřebou se vzdělávat pro vzdělání samotné. S pojmem potřeby se pojí pojem motivace, které se věnuje podkapitola 7.6.1 v praktické části práce.

1.5 Terciární vzdělávání

Terciární vzdělávání je vzdělávání pokračující po maturitní zkoušce, a to nejen na vysokých školách, ale např. i na vyšších odborných školách a částečně i na konzervatořích. Avšak zásadní roli v terciárním vzdělávání hrají vysoké školy, které jsou nejvyšším článkem vzdělávací soustavy České republiky, a proto se v práci věnuji především přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Pro mezinárodní komparace je termín terciárního vzdělávání (tertiary education) kodifikován v Mezinárodní normě pro klasifikaci vzdělávání (v anglické zkratce ISCED¹⁶), která strukturuje vzdělávací soustavy podle úrovně vzdělávacích programů a podrobně vymezuje, co do kterého stupně patří. Terciární stupeň (označován jako ISCED 5 a ISCED 6) zahrnuje veškeré standardní vzdělávání navazující na dosažené střední vzdělávání, které vede k získání vyššího stupně vzdělání.

¹⁶ V klasifikaci ISCED se terciární vzdělávání člení na tři základní druhy programů:

- Vzdělávací programy **ISCED 5A** jsou založeny především na teoretické přípravě a mají poskytovat dostatečnou kvalifikaci pro získání k vyšším vědecko-výzkumným studijním programům a k profesím s vysokými kvalifikačními požadavky. V ČR se mezi tyto programy řadí bakalářské a magisterské studium na vysokých školách.
- Vzdělávací programy **ISCED 5B** jsou zaměřeny spíše prakticky (odborně na konkrétní povolání) na rozdíl od programů ISCED 5A. Mezi tyto programy se řadí studium na vyšších odborných školách a ve dvou nejvyšších ročnících na konzervatořích.
- Vzdělávací programy **ISCED 6**, označovány jako druhý stupeň terciárního vzdělávání, vedou přímo k udělení vědecko-výzkumné kvalifikace. Zahrnuje doktorské studijní programy na vysokých školách, resp. vědeckou přípravu.

Univerzitní terciární vzdělávání (university tertiary education, university higher education) probíhá na vysokých školách (univerzitách), kde se přednáší o vědě ve více oborech a kromě vzdělávací funkce má i funkci vědecky-badatelskou, může provozovat i činnost vědeckou a výzkumnou, vývojovou nebo uměleckou. Univerzita se člení na fakulty, které se dále člení na katedry nebo ústavy.

Neuniverzitní terciární vzdělávání (non-university tertiary education) je vzdělávání, které je poskytované školskými institucemi, jež nejsou součástí vysokých škol, a nevede k udělení certifikátů/diplomů osvědčujících vysokoškolskou kvalifikaci. Porovnáme-li tato vymezení obou druhů vysokých škol, zjistíme, že neuniverzitní vysoká škola se odlišuje od univerzitní vysoké školy ve třech vlastnostech:

- realizuje převážně bakalářské studium;
- nevykonává vědeckou činnost;
- není rozčleněna na fakulty.

V České republice mohou existovat vysoké školy veřejné (26), soukromé (46) a státní (2).

Podle amerického sociologa Martina Trowa (1974 in Bomberová, 2012, s. 8 - 12) můžeme terciární vzdělávání rozdělit dle rozšířenosti ve společnosti do tří základních fází (dle podílu věkové skupiny vstupující na vysoké školy):

- elitní fáze: vyznačuje se účastí asi do 15 % studujících příslušné věkové skupiny, možnost studia na vysoké škole je vnímána jako privilegium;
- masová fáze: vyznačuje se účastí do 50 %, studium vnímáno jako právo všech, kteří splňují podmínky pro přijetí, dědičné privilegium je doplněno o neakademická kritéria, která mají za cíl snižovat nerovné příležitosti;
- univerzální fáze: nad 50 % účasti, studuje většina příslušné populace, postupně se z vysokoškolského studia stává povinnost (především ve vyšších sociálních vrstvách), vysokoškolské vzdělání je považováno za samozřejmost, jedinou podmínkou pro vstup je zájem studovat, otevřený přístup je doplněn o cíl dalšího vyrovnávání vzdělávacích aspirací u skupin tradičně vyloučených z vysokoškolského studia.

Koucký (2009, s. 11) uvádí, že podstatnou charakteristikou přechodu mezi fázemi je nezbytná propojenost s diverzifikací systému. Smyslem je nejen umožnit vzdělávání mnohem různorodější populaci studentů, ale také tím reagovat na potřeby pracovního trhu, připravit

studenty na rozmanité pozice ve společnosti, zachovat tradiční elitní univerzitní sektor a jeho zaměření na nejnadanější studenty, na přípravu výzkumných pracovníků a dalších špičkových odborníků. Diverzifikace pomáhá udržet vysokou úroveň části vysokoškolského sektoru, který je založen na tradičním univerzitním modelu a pro společnost je velice důležitý.

1.6 Terciární vzdělávání v České republice

Česká republika musí čelit globálním výzvám stejně jako ostatní země. V době, kdy se prohlubují rozdíly mezi bohatými a chudými, vzniká nebezpečí sociálního vyloučení, se společnost mění ve společnost znalostní, kde je kladen důraz na lidské zdroje, vzdělání a investice do výzkumu a vývoje. Proto roste důležitost tří hlavních rolí terciárního vzdělávání (MŠMT, Bílá kniha, 2009):

- vzdělávací činnost – důraz na celoživotní vzdělávání;
- propojení vzdělání a výzkumu a vývoje;
- společenská role univerzit – přímé společenské a odborné působení, tzv. „třetí role“.

Vzdělávací systém ČR musel projít mnohem rychlejší proměnou, protože jako postkomunistická země měl na to mnohem méně času než ostatní tradiční demokratické státy. Zvýšil se počet institucí i počet studentů (expanze vysokého školství), významná část vývojové činnosti se přesunula na vysoké školy, došlo k zavedení samosprávních principů v řízení vysokých škol, zapojení do mezinárodní spolupráce, vznik vyšších odborných škol, soukromých vysokých škol, provedla se strukturace studia atd.

Avšak jsou zde oblasti, které potřebují změnu, jsou jimi např.: *„omezená schopnost vysokých škol pružně reagovat na změny trhu práce a na kvalifikační potřeby zaměstnavatelů, nerovnováha v pravomocích a odpovědnosti správních rad, managementu a akademických senátů vysokých škol, špatné podmínky pro spolupráci vysokých škol s aplikační sférou a dalšími subjekty, neschopnost vysokých škol s aplikační sférou spolupracovat. Také je vytykáno, že vzdělání a výzkum neodpovídá regionálním potřebám a že výzkum nemá světovou úroveň“* (MŠMT, Bílá kniha, 2009, s. 13).

Problémy českého systému terciárního školství jsou v Bílé knize (2009) uvedeny tyto: nespokojenost zaměstnavatelů se stávající úrovní terciárního vzdělávání, nutnost diverzifikace systému, spolupráce zaměstnavatelů se sektorem terciárního vzdělávání při rozvíjení znalostí a dovedností svých zaměstnanců (celoživotní vzdělávání), zvýšit personální zajištění kvality, nízká mobilita a vysoký věk akademických pracovníků, výuková zátěž vyučujících i studentů,

nedostatečná internacionalizace studia, v důsledku malé garance finančních zdrojů není možné koncipovat a naplnit dlouhodobé strategické záměry rozvoje jednotlivých institucí.

Protože tyto cíle nebyly naplněny, navazují na Bílou knihu další strategické dokumenty ministerstva školství, které mají cíle podobné, ale systematicky rozpracované. Reforma českého vysokého školství (a školství celkově) je nevyhnutelná a nutná. Této problematice se věnuje podkapitola 5.3.3 Reforma vysokých škol v ČR.

2 Právo na vzdělání

Právo na vzdělání je jedním ze základních sociálních práv. Aby toto právo mohlo být zajištěno, je potřeba, aby ho stát učinil dostupným. Jedná se o dostupnost regionální (existence vzdělávacích institucí, aby mohlo být realizováno právo na vzdělání, školní instituce má být v dosahu, případně má být umožněno jiným způsobem do ní docházet), kvalitativní (školy stejného typu poskytují vzdělání srovnatelné kvality, kvalitní osnovy a výukové metody), finanční (náklady potřebné při studiu by neměly být překážkou) a právní (rovný přístup pro všechny bez ohledu na pohlaví, rasu či národnost)¹⁷.

2.1 Mezinárodní rámec

Lidská práva se stala zejména od 80. let 20. století předmětem velké pozornosti významných mezinárodních organizací, které přijaly řadu důležitých dokumentů. Vycházely přitom z již schválených mezinárodních smluv, jako např. ze Všeobecné deklarace lidských práv (1948).

2.1.1 OSN

Všeobecná deklarace lidských práv (1948) je základním dokumentem o lidských právech a podle ní má v článku 26 „každý právo na vzdělání, alespoň na základní úrovni by mělo být bezplatné a povinné, vzdělání na vyšších stupních má být dosažitelné pro všechny stejně“.

Všeobecná deklarace je politický dokument, právní formát dal tomuto kulturnímu právu *Mezinárodní pakt o ekonomických, sociálních a kulturních právech* (1966), v němž se státy zavazují uznat právo každého na vzdělání a souhlasí, že vzdělání bude směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a smyslu pro její důstojnost, posílení úcty k lidským právům a základním svobodám (čl.13).

Mezinárodní pakt o občanských a politických právech (1966) garantuje občanská a politická práva. Článek 18 říká, že státy mají zajistit svobodu rodičům a zákonným zástupcům, aby náboženské a morální vzdělání svých dětí zajistili podle svého přesvědčení.

V Úmluvě o odstranění všech forem diskriminace žen (1979) se smluvní strany zavazují, že přijmou veškerá příslušná opatření k odstranění diskriminace žen, aby jim byla zajištěna stejná práva s muži v oblasti vzdělání (čl. 10).

¹⁷ Zdroj: Tomeš [přednáška], 2012

Úmluva o právech dítěte (1989) zajišťuje občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva pro děti. Právo na vzdělání ustanovuje článek 28 a to na základě principu rovných příležitostí a zmiňuje základní předpoklady – bezplatné povinné základní školství a dostupnost vzdělání na vyšších stupních. V článku 29 státy uznávají právo dítěte na výchovu (osobnostní rozvoj, posilování úcty k lidským právům, rodičům, kultuře, jazyku a hodnotám své země i ostatních, k přírodnímu prostředí).

Úmluva o právech zdravotně postižených (2008) zavazuje státy poskytnout vzdělání zdravotně postiženým dětem (čl. 28) bez diskriminace, na základě rovných příležitostí a to na všech úrovních vzdělávacího procesu. Státy se zavazují, že zabezpečí, aby zdravotně postižené děti nebyly zbytečně a bezdůvodně vylučovány ze všeobecného školství, pokud jim to jejich stav dovolí, s cílem úplné inkluze. Zavazují se, že pro tyto děti zavedou doplňkovou výuku (např. výuka Braillova písma, dorozumívání neslyšících), aby bylo dosaženo plné sociální integrace. Stát se zavazuje pro tyto účely vychovat a zaměstnat učitele i z řad zdravotně postižených.

2.1.2 Mezinárodní organizace práce

MOP přijala dokumenty týkající se vzdělání dospělých a v této souvislosti povinnosti zaměstnavatelů, které umožňují zaměstnancům udržet si pracovní místo nebo si práci najít. Jedná se o *Úmluvu o placeném volnu na vzdělávání* (1975) a *Úmluvu o rozvoji lidských zdrojů* (1976). Obě jsou ratifikovány ČR.

Úmluva č. 140 o placeném studijním volnu (1974) upravuje nároky pracovníků na uvolnění ze zaměstnání ke studijním účelům s přiměřeným finančním zajištěním. Má přispívat k získání, zlepšení a přizpůsobení kvalifikace potřebné k výkonu povolání nebo funkce, i k postupu v zaměstnání a k jeho stálosti. Všeobecně má podporovat stálé vzdělávání pracovníků, jež jim umožňuje vyhovět požadavkům, které jsou na ně v současnosti kladeny. Placené studijní volno může být přiznáno zákonem, kolektivními smlouvami nebo jiným způsobem odpovídajícím vnitrostátní praxi.

Úmluvou č. 142 o rozvoji lidských zdrojů (1975) se státy zavazují vypracovat programy profesního poradenství a výcviku spojené se zaměstnáním a organizované úřady práce. Cílem má být lepší porozumění pracovnímu a sociálnímu prostředí, státy vyvinou otevřené, pružné a doplňkové systémy profesního poradenství, všeobecného, technického a profesního vzdělávání a profesního výcviku v rámci formalizovaného systému vzdělávání i mimo něj.

2.1.3 Rada Evropy

První protokol *Evropské úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod* (1952) říká, že „nikomu nesmí být odepřeno právo na vzdělání. Při výkonu jakýchkoliv funkcí v oblasti výchovy a výuky, které stát vykonává, bude respektovat právo rodičů zajišťovat tuto výchovu a vzdělání ve shodě s jejich vlastním náboženským a filozofickým přesvědčením“ (čl. 2). Podle Evropského soudu pro lidská práva tato formulace zahrnuje přístup do vzdělávacích institucí, právo na efektivní vzdělání a na oficiální uznání studia.

V *Evropské sociální chartě* (1961) je vymezeno právo „na vhodné způsoby odborného poradenství pro volbu povolání s cílem získat pomoc při volbě povolání, které by odpovídalo jeho osobním schopnostem a zájmům (čl. 9) a právo na vhodné způsoby odborné přípravy (čl. 10).“

Rada Evropy přijala řadu úmluv týkajících se vyššího a vysokoškolského vzdělávání. Jsou jimi: *Úmluva o rovnosti diplomů potřebných pro vstup na vysoké školy* (č. 15, 1953), *Úmluva o uznání rovnosti doby studia na vysokých školách* (č. 32, 1959), *Úmluva o pokračování v poskytování stipendií studentům studujícím v zahraničí* (č. 69, 1969), *Úmluva o všeobecné rovnosti dob univerzitních studií* (č. 138, 1990) a *Úmluva o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v evropském regionu* (1997). Tato úmluva zahájila tzv. boloňský proces, který se týká vytváření evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání a o kterém je pojednáno v podkapitole 2.3.

V roce 1996 Rada Evropy přijala *Evropskou dohodu o vyplácení stipendií studentům studujícím v zahraničí* (č. 069), tu však ČR neratifikovala (Tomeš, 2011, s. 74).

2.1.4 Význam vzdělávání v Evropské unii

Lidské zdroje jsou hlavním bohatstvím Evropské unie. Jsou klíčové pro tvorbu a předávání poznatků a představují jeden z faktorů, které určují inovační potenciál každé společnosti. Investice do vzdělávání a odborné přípravy jsou rozhodujícím faktorem konkurenceschopnosti, udržitelného rozvoje a zaměstnanosti v EU, a výrazně ovlivňují kvalitu života. Jedním z hlavních cílů EU je vytvořit sociálně soudržnou společnost, proto jedním z osmi úkolů Evropského procesu sociálního začleňování (zahájený v roce 2001) je i odstranit znevýhodnění v přístupu ke vzdělání (tento úkol je chápán jako základní dlouhodobá preventivní strategie při odstraňování chudoby a sociálního vyloučení). Evropský proces sociálního začleňování je založen na koordinovaném postupu prací členských zemí a je prováděn metodou otevřené koordinace (VŠE, 2012).

Oblast vzdělávání nepatří do společných politik EU, ale na rozdíl od společné měnové a celní politiky má vzdělávací politika statut tzv. doplňující politiky. Podle *Lisabonské smlouvy* (čl. 2e) je všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání, mládež a sport jednou z oblastí, kde má Unie pravomoc provádět činnosti, jimiž podporuje, koordinuje nebo doplňuje činnosti členských států. To znamená, že aktivita EU v této oblasti nezasahuje přímo do národní vzdělávací politiky, ale je omezena na podporu členských států. Podpora probíhá především prostřednictvím Programů EU (Tempus, Erasmus, Leonardi) a strukturálních fondů (Inovace ve vzdělání)¹⁸. Orgány EU mohou členským státům pouze udělit doporučení. Podstata úsilí EU ve vzdělávání spočívá v systematické a rozsáhlé finanční podpoře jednotlivých zemí a regionů. Finanční podpora se odehrává na základě společně přijatých cílů a prostřednictvím strukturálních fondů a programu celoživotního vzdělávání.

Evropská unie nechává vzdělávání v kompetenci každého státu na základě principu subsidiarity (EU může vydat směrnici, avšak provedení je již na každém státu). V rámci primárního práva podporuje a doplňuje činnosti členských států v souladu s čl. 149 „Spolupráce ve vzdělávací politice“ a čl. 150 „Politika odborného vzdělávání“ v *Amsterodamské smlouvě* ve třetí kapitole „Všeobecné a odborné vzdělávání a mládež“.

Sekundární právo upravuje přístup ke vzdělání v těchto směrnicích: *Směrnice Rady 76/207/EHS* ze dne 9. února 1976 o zavedení zásady rovného zacházení pro muže a ženy, pokud jde o přístup k zaměstnání, odbornému vzdělávání a postupu v zaměstnání a o pracovní podmínky. *Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2002/73/ES* ze dne 23. září 2002, kterou se mění směrnice Rady 76/207/EHS o zavedení zásady rovného zacházení pro muže a ženy, pokud jde o přístup k zaměstnání, odbornému vzdělávání a postupu v zaměstnání a o pracovní podmínky.

Lisabonská smlouva (2009), která měla za cíl posílit zaměstnanost, ekonomickou reformu a sociální kohezi jako součásti ekonomiky založené na znalostech, včlenila Chartu základních práv EU (2000) do primárního práva Evropské Unie. *Listina základních práv EU* (2007) udává, že „každý má právo na vzdělání a přístup k odbornému a dalšímu vzdělávání, které zahrnuje možnost bezplatné povinné školní docházky. Zaručuje se svoboda zakládat vzdělávací zařízení při

¹⁸ MŠMT ČR spravuje v oblasti strukturálních fondů EU operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání 2014 -2020, jehož smyslem je:

- a. Podpora rovnosti a kvality ve vzdělávání.
- b. Rozvoj lepších kompetencí pro trh práce.
- c. Posílení kapacit pro kvalitní výzkum a jeho přínos pro společnost.

náležitým respektování demokratických zásad a právo rodičů zajišťovat vzdělání a výchovu svých dětí ve shodě s jejich náboženským, filozofickým a pedagogickým přesvědčením musí být respektovány v souladu s vnitrostátními zákony, které upravují jejich výkon“ (čl. 14).

Vzdělávání, odborná příprava a mládež hrají zásadní roli ve znalostní ekonomice, protože podněcují hospodářský růst a zaměstnanost tím, že díky nim se obyvatelstvo stává vysoce kvalifikovaným a přizpůsobivým. Posilují také sociální soudržnost a aktivní občanství v rámci Evropské unie, tím předchází sociální vyloučenosti. Evropská unie prostřednictvím vzdělávání, odborné přípravy a programů pro mládež rozvíjí tzv. evropský rozměr, a to tím, že podporuje mobilitu a spolupráci. Od přijetí *Lisabonské strategie*¹⁹ v roce 2000 byla posílena politická spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (Přehledy právních předpisů EU, 2011) a většina současných strategických dokumentů na závěry z lisabonského zasedání odkazuje.

„Evropská unie si stanovila 5 hlavních cílů, s jejichž pomocí bude možné měřit pokrok v plnění strategie Evropa 2020. Evropa 2020 je desetiletá strategie EU, jejímž cílem je dosáhnout nového růstu. Na základě cílů EU formuluje každý členský stát své vnitrostátní cíle, přičemž se berou v úvahu rozdílné podmínky a okolnosti, které v jednotlivých státech panují. Jeden z cílů se týká oblasti vzdělání: snížit míru nedokončení studia pod 10 % a dosáhnout ve věkové kategorii od 30 do 34 let alespoň 40 % podílu vysokoškolsky vzdělaného obyvatelstva“ (Evropa 2020, 2014).

2.2 Právní rámec České republiky

Listina základních práv a svobod (čl. 33) upravuje právo na vzdělání ve třech rovinách. V první rovině říká, že každý má právo na vzdělání a zákon stanoví povinnou školní docházku. Druhá rovina (charakterem sociální) přiznává občanům právo, které má nepodmíněnou povahu, na bezplatné základní a středoškolské vzdělání. Ačkoliv se v ustanovení hovoří i o bezplatném vzdělání na vysokých školách, zde je již podmíněno schopnostmi občana a také možnostmi

¹⁹ „*Lisabonská strategie byla program reform, které měly během deseti let (do roku 2010) učinit z Evropy vysoce ekonomicky výkonnou a konkurenceschopnou oblast. O jeho realizaci se rozhodly všechny členské státy na zasedání Evropské rady na jaře 2000 v portugalském Lisabonu. Summit v Lisabonu se věnoval lidským zdrojům jako klíčovému prvku ekonomického rozvoje a uložil členským státům Unie, aby přijaly nezbytná opatření k dosažení těchto cílů“ (Člověk v tísni [online], 2006, s. 8). Mezi tyto cíle patřilo i zvýšit kvalitu a efektivitu vzdělávacích systémů a usnadnit všem přístup ke vzdělávání. Zásada rovného přístupu ke vzdělávání je zásadou vůdčí, kterou se různá opatření poměřují.*

společnosti. Třetí rovinou je rovina institucionální, kde se upravuje i zřizování jiných než státních škol. Zákonem lze stanovit podmínky, za kterých stát poskytuje občanům při studiu pomoc.

Základním právním dokumentem je *Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů* (č. 111/1998 Sb.), kde zřizovatelé jsou veřejní a soukromí (musí mít akreditaci od MŠMT), definuje vztah mezi akademií a státem, ale vnitřně by měla akademie fungovat nezávisle. Hlavními problémy v ČR je financování, akreditace a spojení vědy, výzkumu a učení.

V oblasti rovných příležitostí Česká republika aplikuje směrnici Rady 76/207/EHS ve znění směrnice 2002/73/ES ve dvou zákonech. V *Zákoníku práce* (č. 262/2006 Sb.), který upravuje právní vztahy vznikající při výkonu závislé práce mezi zaměstnanci a zaměstnavateli a v *Antidiskriminačním zákoně* (č. 198/2009 Sb.) zapracovává příslušné předpisy Evropských společenství a v návaznosti na Listinu základních práv a svobod a mezinárodní smlouvy, které jsou součástí právního řádu, blíže vymezuje právo na rovné zacházení a zákaz diskriminace ve věci přístupu ke vzdělání a jeho poskytování.

2.3 Boloňský proces

Boloňský proces je série ministerských jednání a dohod mezi evropskými zeměmi, jejichž cílem je zajistit srovnatelnost v normách a kvalitě vysokoškolských kvalifikací, čímž chtějí zvýšit dostupnost a přitažlivost vysokoškolského vzdělávání a vytvořit Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání²⁰. Jedním z dílčích cílů je podpořit mezinárodní mobilitu studentů a učitelů, zavést srovnatelné vysokoškolské tituly, aby se podpořilo vzájemné uznávání dosaženého vzdělání a tím i zaměstnatelnost absolventů. Tím dojde k vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, v němž jsou znalosti považovány za faktor sociálního a lidského růstu a za nepostradatelnou součást evropského občanství. Evropská unie toto úsilí podporuje, protože pouhé uznávání titulů není dostačující, musí se také zrovnoprávnit úroveň vzdělání získaného v jednotlivých členských státech.

Boloňský proces zahájil v roce 1999 podpis *Boloňské deklarace*, kterou podepsali ministři školství z 29 evropských zemí v rámci evropské integrace (která měla za následek přibližně ve stejnou dobu i zavedení eura). Dnes je do Boloňského procesu zapojeno 46 zemí Evropy, mezinárodní organizace zastupující vysokoškolské instituce, studenty, zaměstnavatele, agentury

²⁰ EHEA (European Higher Education Area) je instituce pověřená koordinací Boloňského procesu, včetně pořádání pravidelných konferencí, byla oficiálně vyhlášena v roce 2010 na konferenci ministrů v Budapešti a ve Vídni.

kvality a v neposlední řadě pak Evropská komise, Rada Evropy nebo UNESCO²¹. Boloňský proces nevznikl z iniciativy EU a je na ní zcela nezávislý.

Jeden rok před Boloňskou deklarací ministři školství Francie, Itálie, Německa a Spojeného království podepsali v Paříži roku 1998 Společnou deklaraci o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství, tzv. *Sorbonnskou deklaraci* (Boloňský proces [online], 2013). Ministři v ní vyzvedli význam vysokoškolského vzdělávání pro Evropu, jeho spojení s vědou a výzkumem, zdůraznili roli univerzit jako hlavních aktérů vytváření vzdělanostní Evropy i nezávislost akademických institucí. Dohodli se, že budou ve svých zemích usilovat zejména o tyto dílčí cíle:

- srovnatelný systém a čitelnost vysokoškolských titulů;
- strukturované studium do dvou (později tří) cyklů²²;
- zavedení jednotného systému kreditů (ECTS);
- uznávání studia v zahraničí, podporu mobility studentů i akademických pracovníků a spolupráce vysokých škol;
- spolupráce na zabezpečení kvality vysokoškolského studia.

Zatímco v Sorbonně a Boloni jednali o budoucnosti vysokého školství příslušní ministři, v Praze (2001) se poprvé sešli také akademičtí funkcionáři, kteří zastupovali vysoké školy, a studenti, jejichž účast v boloňském procesu je dnes samozřejmá. I jejich zásluhou se cíle boloňského procesu dostávají z evropské úrovně na úroveň, kde se mohou v praxi aplikovat a tím vzniká společný prostor evropského vysokého školství.

²¹ UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) je součástí Organizace spojených národů. Jeho posláním, zakotveným v ústavě, je rozšiřování světového míru a blahobytu podporou mezinárodní spolupráce v oblasti výchovy, vědy a kultury. UNESCO má v současné době 191 členských států. Česká republika je členem od 22. února 1993. Jedním ze zakládajících členů UNESCO bylo v roce 1946 i Československo.

²² Většina členských zemí měla zavedený systém čtyř- až šestiletého studia, který předpokládal, že se student hned po maturitě rozhodne pro určitý, ve společenských vědách většinou velmi úzký, obor. Dokud na vysoké školy vstupovalo jen několik procent věkového ročníku, mohli absolventi počítat s tím, že se v tomto oboru také uplatní jako badatelé a učitelé. Od 60. let 20. století se však počet studentů rychle zvyšoval, přibývalo nerozhodnutých uchazečů, kteří obor několikrát měnili a když počet studentů dosahoval 50 % ročníku, nebylo „dlouhé“ studium finančně únosné ani pro chudší studenty, ani pro stát.

Konference v Bergenu roku 2005 si dala za cíl rozdělit studium takto:

1. cyklus (bakalářský) – 180 - 240 kreditů
2. cyklus (magisterský) – 90 - 120 kreditů
3. cyklus (doktorský) – není vymezen kredity.

Akademický rok odpovídá 60 ECTS kreditům, to je asi 1500 - 1800 hodin studentovy práce.

Další vládní schůzky se konaly v Berlíně (2003), Bergenu (2005), Londýně (2007), v Lovani (2009), v Budapešti, ve Vídni (2010) a Bukurešti (2012), kde se tyto myšlenky dále formovaly a počet účastníků se států se rozšiřoval. Jednotlivé státy začaly reformy aplikovat, avšak každý jiným způsobem a v jiném časovém horizontu, některé prováděly změny (např. rozdělení studia) zákonem, jiné je vysokým školám a akreditačním institucím pouze doporučily.

V ČR bylo studium rozdělené do cyklů obsaženo již v Zákoně č. 111/1998 Sb. o vysokých školách, ale až v roce 2011 bylo dělení většiny studijních programů dokončeno, s výjimkou studia medicíny, práv a některých dalších oborů. České vysoké školy se podílejí na řadě společných programů podporujících mobilitu, spolupráci ve vysokoškolském vzdělávání a na různých výměnných programech v rámci programu YES Europe²³, který nahrazuje předchozí programy Erasmus a Erasmus Mundus²⁴.

Všechny výše uvedené strategie, které jsou součástí Boloňského procesu, byly zpracovány do strategických vládních dokumentů. Většinu z cílů se již podařilo splnit (rozdělení studijních programů do dvou cyklů, přijetí kreditního systému) a ostatní jsou ještě stále součástí vzdělávací politiky (např. podporování mobility studentů a celková internacionalizace výuky).

Význam Boloňského procesu je velmi specifický v tom, že jeho cíle jsou formulovány na základě dohody oprávněných autorit jednotlivých evropských zemí a od roku 2001 (Praha) podporované představiteli vysokých škol. Jde o proces řízený „zdola“, k němuž se postupně připojuje i Evropská komise, v rámci svých programů jej finančně podporuje a v současné době je v roli člena řídicí skupiny.

Evropská komise sama však také považuje vysokoškolské vzdělávání a výzkum a vývoj s ním propojený za základní prioritu vývoje Evropské unie. Její dokumenty, přestože mají doporučující charakter, jsou přijímány s veškerou vážností a podle možností v jednotlivých zemích implementovány. *„Zemím Boloňského procesu se podařilo vytvořit systém národních systémů s poměrně harmonizovanou architekturou studia řešenou ve třech stupních – bakalářském, magisterském a doktorském. Vytvořily si společné standardy a metodické postupy*

²³ **YES Europe (2014 - 2020)** je program, který v sobě sloučí všechny dosavadní evropské a mezinárodní programy pro vzdělávání, odbornou přípravu a sport (jak napovídá zkratka v angl. jazyce YES: Youth, Education and Sport). Má nahradit sedm stávajících programů, mezi kterými je i program Erasmus určen pro vysokoškolské studenty.

²⁴ **Erasmus Mundus II (2009 - 2013)** byl program EU pro zlepšování kvality vysokého školství a pro podporu mezikulturního porozumění. Účelem programu bylo podpořit evropské vysokoškolské vzdělávání, přispět k rozšíření a ke zlepšení profesních vyhlídek studentů a podpořit mezikulturní porozumění prostřednictvím spolupráce s mimoevropskými zeměmi v souladu s cíli vnější politiky EU, a přispět tak k udržitelnému rozvoji vysokoškolského vzdělávání těchto zemí.

pro zabezpečování kvality, stejně jako zastřešující rámec kvalifikací. V současné době se Boloňský proces dostal do fáze, kdy je třeba začít uvážlivě hodnotit, co se podařilo, přemýšlet, jak vylepšit to, co se plně nepovedlo, dotáhnout ty části reformy, které dosud nebyly v centru pozornosti a nejsou zatím implementovány“ (Boloňský proces [online], 2013).

Snahy Boloňského procesu o srovnatelnost kvalifikací nebyly prvními, již dříve se o to pokusila Evropská unie, která přijala Rozhodnutí Rady ze dne 16. července 1985 o srovnatelnosti kvalifikací získaných odborným vzděláváním mezi členskými státy Evropského společenství a později Směrnicí 89/48/EHS o Uznávání vysokoškolských diplomů vydaných po ukončení nejméně tříletého odborného vzdělávání a přípravy.

Další úmluvy, týkající se akademického uznávání v Evropě, byly přijaty Radou Evropy a UNESCO:

Evropská úmluva o rovnocennosti dokladů umožňujících přístup na vysoké školy

Evropská úmluva o rovnocennosti částečného studia na vysokých školách

Evropská úmluva o akademickém uznávání univerzitní kvalifikace

Úmluva o uznávání studií a diplomů týkajících se vysokého školství ve státech evropského regionu

Evropská úmluva o všeobecné rovnocennosti částí vysokoškolského studia

K těmto úmluvám přihlížely strany Lisabonské Úmluvy o uznávání (Lisbon Convention), kterou je označována *Úmluva o uznávání kvalifikací týkající se vysokého školství v evropském regionu*, přijatá v dubnu 1997 v Lisabonu. Tato Úmluva uznává, že „právo na vzdělání je lidským právem a že vysokoškolské vzdělávání, jež je nástrojem k získání a rozvíjení znalostí, tvoří mimořádné rozsáhlé kulturní a vědecké bohatství jak pro jednotlivce, tak pro společnost“, že vzdělání je nástrojem k posilování míru, respektuje různorodost vzdělávacích systémů a je přesvědčena, že „spravedlivé uznávání kvalifikací je klíčovým prvkem práva na vzdělání a odpovědností společnosti“.

3 Významné přístupy k rovnosti a spravedlnosti k terciárnímu vzdělávání

Přestože mluvíme o rovnosti příležitostí, nemáme na mysli rovnost jako cíl, ale především mechanismy vyrovnávání těchto nerovností. Vzhledem k tématu práce je nutné zmínit nejdůležitější teorie a hypotézy týkající se nerovného přístupu ke vzdělání.

3.1 Teorie spravedlnosti politických filozofů

Spravedlnost je jedna ze základních hodnot evropské tradice, podle které má každý dostat to, co mu náleží. Sociální spravedlnost je představou o tom, jak ve společnosti rozdělit vzácné statky a újmy a je synonymem distributivní spravedlnosti. Jedná se o snahu zrušit sociální nerovnosti mezi sociálními vrstvami různými sociálněpolitickými opatřeními. Objevuje se jako pojem až ve 20. století. Idea rovnosti (equality) bývá spojována spíše s politickou levicí, která chce odstranit nerovnosti vytvořené „nespravedlivým“ trhem. Idea zásluhovosti (meritocracy) bývá spojována s pravíci. Podle liberálů (F. A. Hayek) může být spravedlivé pouze lidské jednání a nikoliv neosobní mechanismy jako trh (Sociologický slovník, 2001, s. 237).

Podle Gregera (2006, s. 21) *„koncept rovných příležitostí se spíše než k ideálu rovnosti jako konečného cíle blíží k ideálu spravedlnosti jako prostředku fungování státu a společenských institucí, tedy i vzdělávání... rovnost (equality) udává pravidla a spravedlnost (equity) nás vede k hodnocení „férovosti“ těchto pravidel.“* Zde vidíme, že pojem spravedlnosti (equity) a rovnosti (equality) mají k sobě v angličtině velmi blízko a jsou často zaměňované. Hájek a kol. (2007, s. 88) zahrnuje oba pojmy pod rovnost: *„rovnost z hlediska rozdělování a uznání (equality) a smysl rovného zacházení (equity)“*.

Teorie spravedlnosti určují principy spravedlnosti a zároveň obhajují, proč jsou tyto principy spravedlivé. Koncept rovných příležitostí by se měl přibližovat k ideálu spravedlnosti jako prostředku fungování státu a společenských institucí (Greger, 2006, s. 27). Ovšem pojetí spravedlnosti může být pro různé skupiny jiné, dle jejich přesvědčení nebo politického smýšlení. Nutné podotknout, že spravedlnost pro jedny může vyvolávat nespravedlnost pro ostatní (např. míra přerozdělování prostředků k narovnávání nerovnosti přístupu ke vzdělávání).

Na tyto teorie vznikly reakce, které je vyvracejí. I některé z nich budou v práci zmíněny. Vždy, když se bavíme o rovných příležitostech, musíme započítat mechanismy redistribuce. V přístupu ke vzdělání se otevírá školství všem, tudíž dochází k redistribuci financí. Ostatní

přístupy využívají ještě větší míru redistribuce, která kompenzuje různě velké nedostatky. Tyto teorie redistribuci obhajují, každá však v jiné míře.

3.1.1 Utilitarismus

Hlavní cíl utilitaristů je co největší celkový užitek (prospěch) a všechny kroky, které k tomuto cíli vedou. S přístupem ke vzdělání vidí jako dobro snížení kriminality, zvýšení produktivity a konkurenceschopnosti ekonomiky (ačkoliv kompenzační programy pro děti ze sociálně slabých rodin se jako efektivní neprokázaly).

3.1.2 Rawlsova teorie spravedlnosti

Rawls (1995) označuje spravedlnost jako férovost, která je výsledkem společenského konsenzu či dohody jednotlivců, kde důvodem je naše nevědomost o budoucí pozici ve společnosti (nikdo neví, jaké bude jeho místo ve společnosti v budoucnu). Ta zajistí, že se nyní rozhodneme pro férová pravidla fungování společnosti. V této teorii jsou za nespravedlivé považovány jak důsledky plynoucí z rozdílného sociálního zázemí, tak důsledky plynoucí z rozdílu schopností nebo inteligence. Pro mnohé byla tato teorie příliš radikální.

3.1.3 Libertariáni

Na tyto teorie reagovali *libertariáni*, kteří je považovali za příliš velký zásah do práv a svobod jednotlivců.

Greger (2006, s. 29) zmiňuje názory R. Nozicka, který klade hlavní důraz na lidskou svobodu, každý má nárok na vlastnictví svých schopností a nadání a také na jejich produkty. Tvrdí, že žádná autorita nemá právo zasahovat do tohoto práva. Jedinci se mají rozhodnout dobrovolně, zda někomu budou dávat peníze, ale ne být nuceni platit vzdělávací systém ze svých prostředků skrze daně. F. A. Hayek označuje pojem sociální spravedlnost v tržním prostředí za zbytečný a prázdný. Spravedlnost má být pouze v rukou jedince a svobodný trh funguje mnohem lépe, než když se skrze redistribuci prostředků omezují práva jednotlivců.

3.2 Teorie vzdělanostní nerovnosti z pohledu sociologů

Nerovnostmi a jejich vysvětlení se také zabývali sociologové, kteří se pojetím spravedlnosti přibližují meritokratické myšlence. Zkoumají, nakolik jsou žáci posuzováni jen dle svých schopností a dovedností. Na vzdělávací instituce pak pohlížejí buď jako na instituci umožňující vertikální mobilitu nebo jako na konzervant mezigenerační reprodukce

vzdělanostních nerovností. Pracují především s koncepty sociální mobility, sociální třídy a dosaženým vzděláním (Greger, 2006, s. 31).

Od 2. poloviny 20. století vzniklo mnoho teorií a hypotéz, které se snažily vysvětlit vzájemný vztah sociální mobility a vzdělání. Zde jsou krátce popsány ty nejdůležitější z nich, v následující kapitole budou zmíněny v souvislosti s objasněním faktorů přispívající k nerovnostem.

3.2.1 Modernizační teorie (Blau-Duncan, 1967; Featherman-Hauser, 1978)

V 60. letech 20. století Blau a Duncan vydávají publikaci, ve které předkládají tzv. základní model stratifikačního procesu, kde se zabývají tím, jakou roli v něm hraje vzdělání. Zjistili, že vzdělání má důležitou roli při dosažení sociálního statusu a že je stěžejním faktorem životního úspěchu. Také zjistili, že v americké společnosti není podmíněné sociálním původem²⁵ a na základě těchto zjištění formulovali modernizační teorii.

Modernizační teorie tvrdí, že vliv sociálního původu na dosažené vzdělání v čase klesá v důsledku postupující industrializace. Tato teorie vychází z předpokladu, že industrializace přináší nejen rostoucí poptávku po kvalifikované pracovní síle, ale také změnu v principech alokace jedinců do zaměstnaneckých pozic. Výsledkem rostoucích vzdělávacích příležitostí a změny principů v alokaci vzdělání je pokles vlivu sociálního původu na dosažené vzdělání jedinců. Tento vývoj na poli vzdělanostních nerovností je tedy přirozeným důsledkem společenské změny, jejímž základním atributem je zvyšování efektivity fungování sociálního systému.

Empirické ověření této teorie provedli jako první Blau a Duncan (1967). Po nich Featherman a Hauser (1978) došli k závěru, že v průmyslových zemích s tržní ekonomikou s převažujícím typem nukleární rodiny jsou relativní šance příslušníků jednotlivých tříd zhruba stejné. Prokázali, že efekt sociálního původu skutečně klesl, a že nezanedbatelnou část třídní nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání lze vysvětlit spíše *sociálně-psychologickými* než *sociálně-ekonomickými* faktory (Matějů a kol., 2004, s. 34).

²⁵ „Zjistili (Blau a Duncan – pozn. autora), že existuje poměrně silný vztah mezi zaměstnaneckou pozicí otce a syna, nicméně tento vztah při kontrole dosaženého vzdělání syna a jeho prvního zaměstnání oslabuje na minimum. Rodina původu poznamenává pouze dosažené vzdělání potomka, a tím se její skutečný vliv na zaměstnaneckou pozici syna vyčerpává. První zaměstnání potomka závisí více na jeho dosaženém vzdělání než na zaměstnaneckém postavení otce...Rozdíly v zaměstnanecké struktuře americké společnosti nejsou výsledkem rozdílů daných sociálním původem, ale podmiňuje je dosažené vzdělání“ (Katrňák, 2005, s. 120).

3.2.2 Sociálně-psychologický model/ Wisconsinský model (Hauser-Sewell, 1986)

Tento model rozšířil modernizační teorii a poukazuje na to, že kromě sociálního zázemí a mentálních schopností jedince (hodnoty, schopnosti, očekávání, apod.), jsou také důležitým faktorem ovlivňující dosažené vzdělání sociální okolí a s ním související vzdělanostní aspirace. Proto je tento přístup nazýván jako sociálně-psychologický model. *„Do modelu vstupuje vliv „významného sociálního okolí“ - index, který byl tvořen otázkami zjišťujícími míru povzbuzování ke studiu na vysoké škole ze strany rodičů a učitelů a také otázkou zjišťující plány nejbližších přátel studovat na vysoké škole“* (Greger, 2006, s. 33).

3.2.3 Teorie vzdělanostní reprodukce, teorie „maximálně udržované nerovnosti“ (Raftery-Hout, 1993)

Teorie vzdělanostní reprodukce narozdíl od předchozích teorií tvrdí, že vzdělanostní nerovnosti se v čase nezmenšují, ale jsou spíše stabilní. Rodiny dokážou zajistit svým potomkům stejný nebo lepší společenský status. Radikální formulace této hypotézy uvádí koncept „maximálně udržované nerovnosti“, který říká, že privilegované sociální vrstvy disponují dostatečným potenciálem k tomu, aby si udržely přednostní přístup k vysokoškolskému vzdělání. Šance skupin s nižším statusem rostou v případě, že poptávka bude naplněna ve vyšších sociálních vrstvách, a zároveň proběhne expanze vzdělanostních příležitostí a sníží se nároky na studium (zrušení školného, mírnější výběrová řízení, apod.). Tvrdí, že třídní nerovnost nebyla odstraněna, ale byla posunuta směrem k vyšším stupňům vzdělání.

Na základě teorie vzdělanostní reprodukce můžeme rozlišit další přístupy - teorii sociální reprodukce a teorii kulturní reprodukce.

3.2.4 Teorie sociální reprodukce

Přístup je reprezentován autory radikální levice (neomarxisty) jako např. L. Althusser (1971) a S. Bowles a H. Gintis (1976), kteří považují vzdělávací systém za hlavní nástroj kapitalistické společnosti k udržení jejího třídního řádu. Úkolem školy je podle nich připravit žáka pro vykonávání pracovní pozice, která je dána jeho třídním původem, a osvojit si potřebné dovednosti pro trh práce (Greger, 2006, s. 35).

3.2.5 Teorie kulturní reprodukce (Bourdieu, 1986)

Teorie kulturní reprodukce poukazuje na to, že vzdělání se stalo v moderní společnosti nejdůležitějším faktorem ekonomického úspěchu, tudíž privilegované vrstvy se snaží předávat

výhody další generaci skrze kulturní kapitál (a nejen pouze skrze hmotný majetek). Různými formami kapitálu se zabýval P. Bourdieu (1973, 1986). Proud, který vznikl, se snažil odhalit význam mezigenerační transmise kulturních a sociálně-ekonomických zdrojů v reprodukci nerovností. Dokazuje, že škola nepředává neutrální socializační obsahy, ale naopak ospravedlňuje postavení těch, kteří pocházejí z vyšších vrstev. Učitelé nahlíží na všechny žáky stejně bez ohledu na jejich sociální postavení, tudíž tomu nepřikládají žádný význam, ačkoliv význam kulturního kapitálu, který znamená lepší kulturní dovednosti a vybavenost, je velký (Matějů a kol., 2004, s. 35).

Kulturní dimenze byla oddělena od sociální a bylo prokázáno, že vliv kulturních zdrojů rodiny na dosažené vzdělání dětí nezávisí na její ekonomické situaci (Da Graaf, 1986 In Matějů a kol., 2004, s. 35).²⁶

3.2.6 Teorie „nerovnosti udržované ve výsledku“ (Lucas, 2001)

Kritizuje předpoklad předchozí teorie, že nerovnosti na určité úrovni jsou za situace univerzálního přístupu nulové. Zdůrazňuje kvalitativní rozdíly na té samé úrovni vzdělání, způsobené selekcí do různých typů škol. Varuje před přehlížením doprovodného negativního důsledku expanze vysokoškolského vzdělání (tzv. jeho masifikace). Po dosažení rovného přístupu k vyššímu vzdělání hrozí nerovnost v přístupu ke studiu na kvalitních univerzitách. Diferenciace se změní v diverzifikaci.

3.2.7 Teorie racionálního jednání (Goldthorpe, 1996; Breen-Goldthorpe, 1997)

John Goldthorpe navazuje na Boudonovu teorii reprodukce vzdělanostních nerovností, která říká, že školní kariéra je sledem rozhodnutí, ve kterých sociální aktér racionálně vyhodnocuje a porovnává užitek, náklady a riziko plynoucí z volby vzdělávací dráhy. Pokud chceme pochopit přetrvávající nerovnosti, musíme vzít v úvahu „pojmem racionality“, předpokládající, že sociální aktéři mají své cíle a prostředky k jejich dosažení. Při výběru z těchto prostředků poměřují náklady, rizika a výnosy, tudíž nejednají pouze dle sociálních nebo kulturních hodnot. Rozdíly mezi třídami při dosahování těchto cílů přetrvávají (nízká sociální mobilita), protože u nich nedošlo k téměř žádné změně ve způsobu vyhodnocování poměru mezi náklady a výnosy (tzn. relativní zisk pro nižší třídu z vyššího vzdělání je větší, ale relativní

²⁶ Např. B. Bernstein (1974) analyzuje v této souvislosti jazykové schopnosti jednotlivých tříd. Rozlišuje tzv. omezený jazykový kód (typický pro nižší vrstvy) a tzv. rozvinutý jazykový kód (rozvíjen v rodinách středních a vyšších tříd). Rozdíl nespočívá ani tak ve slovní zásobě jako v logické struktuře větné stavby, umění se správně vyjádřit, apod. Jazyk je hlavním prostředkem vzdělávání a socializace dítěte, tudíž má při vzdělávání klíčovou roli.

náklady také). Naopak žáci z průměrných a vyšších vrstev podstupují riziko častěji a zkoušejí i náročnější obory, na které si ostatní netroufnou z důvodu rizika neúspěchu. Využívá také pojmů „primární“ vlivy (původ rodiny, schopnosti, školní výkon – asociace ke koncepci kulturního kapitálu Pierra Bourdieua) a „sekundární“ vlivy (faktory, které působí v době, kdy se vzdělávací systém větví – zhodnocení zisků a nákladů při rozhodování o dalším studiu).

Tyto teorie, které vznikly na základě zkušeností v demokratických zemích, mají všeobecnou platnost, ovšem proběhly také pokusy vysvětlit vývoj nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání v bývalých komunistických zemích. Tyto systémy fungovaly pod odlišným mechanismem autoritářských režimů a specifických politik vycházejících z rovnostářských ideologií.

Katrňák (2005, s. 136) říká, že „transformace socialistických zemí v kapitalistické země je spojena s uzavíráním třídní struktury a s posilováním vztahu mezi sociálním původem a zaměstnaneckou pozicí... zjistili jsme, že v průběhu devadesátých let dvacátého století relativní míra vzdělanostní homogamie ve všech čtyřech zemích (pozn. Česká republika, Slovensko, Polsko a Maďarsko) roste... Připustíme-li, že relativní vzdělanostní homogamie indikuje uzavřenost a otevřenost vzdělanostních struktur, musíme konstatovat, že přechod od socialismu ke kapitalismu je v těchto zemích doprovázen změnami v povaze vzdělanostních nerovností, které se ve vnímání a následném sňatkovém chování lidí zvětšují.“

3.2.8 Hypotéza socialistické transformace (Matějů, 1993)

Reformy vzdělávacích systémů v socialistických zemích a s nimi i spojená politická opatření (především zavedení tzv. kvótního systému při přijímání na vysoké školy) přinesly počáteční snížení vlivu sociálního původu na dosažené vzdělání. Avšak jakmile se nové elitě podařilo získat různé výhody a převzít kontrolu nad vzdělávacím systémem, dokázala dětem zajistit vzdělávací výhody. Z tohoto důvodu se vliv sociálního původu zvyšoval až na úroveň před rokem 1948. Hanley (2001) tvrdí, že počáteční snižování vlivu bylo ovlivněno expanzí vzdělávacího systému a jeho analýza potvrdila, že pozdější selekce dle politických kritérií byla prováděna po roce 1968 během normalizace.

3.2.9 Teorie udržování statusu (Hanley-McKeever, 1997)

Členové předkomunistických elit (vysocí úředníci, odborníci) byli schopni přenést vlastní privilegia na své děti i v podmínkách nově nastoleného režimu, především díky svému

sociálnímu a kulturnímu kapitálu. Z tohoto důvodu se nerovnosti v přístupu ke vzdělání nesnížily. Tato teorie je v podstatě aplikací teorie kulturní reprodukce na socialistický systém.

Havlík (2007, s. 92) shrnuje hlavní koncepce jako:

- teorie meritokracie (zvláště strukturální funkcionalismus), které tvrdí, že přístup k vyššímu vzdělání záleží na schopnostech a výkonu a askriptivní faktory ustupují;
- teorie odmítající představy o reálnosti rovných šancí na vzdělání a sociální vzestup (teorie „nerovnosti udržované ve výsledku“), které školský systém popisují jako legitimizaci sociálních nerovností;
- teorie třídní podmíněnosti výchovy a vzdělávání (např. teorie „maximálně udržované nerovnosti“, teorie sociální reprodukce, marxismus), které vycházejí z toho, že kritéria přístupu ke vzdělání jsou určována třídními vztahy ve společnosti a místem v těchto vztazích;
- teorie nerovnosti přístupu ke vzdělání plynoucí z kultury, jazyka a komunikace (kulturní kapitál, jazykové kódy).

4 Příčiny nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání

S rostoucím významem terciárního vzdělávání a jeho návratnosti je otázka přístupu k němu velice aktuální a je potřeba se touto oblastí zabývat a zkoumat ji, abychom docílili co nejspravedlivějšího řešení. Proto je důležité znát faktory, které tuto spravedlnost ovlivňují a definují vzdělávací systém.

Bariéry a privilegia v přístupu ke vzdělání se mohou dělit dle Havlíka (2007, s. 84) takto:

- stavovské (jen pro vyšší vrstvy, privilegované, z nižších stavů jen ojediněle a obvykle se souhlasem „vrchnosti“);
- podle pohlaví (problém ženské emancipace, preference typů vzdělání podle pohlaví, atd.);
- rasové a etnické (rasově motivované bariéry, segregace, apartheid);
- sociokulturní (náboženské, jazykové a komunikační, hodnotové systémy, subkulturní specifika);
- ekonomické (rozsah a zdroje, z nichž je financováno školství, školné, náklady rodiny na studium, apod.);
- reprodukce sociální struktury (mezigenerační mobilita či autoreprodukce; profesní orientace, vztah k potřebě vzdělání a jeho typu, sociální a kulturní kapitál);
- regionální dostupnost a/nebo diference v úrovni.

V následující kapitole jsou popsány hlavní faktory a efekty vzdělávacího systému, ovlivňující šance v přístupu k terciárnímu vzdělávání.

4.1 Vliv rodiny (sociálně-ekonomického původu) a sociálního okolí

Rodina hraje důležitou roli v určení, do jakého sociálního statusu se dítě narodí, přispívá k reprodukci vzdělání prostřednictvím kulturních kódů, finančních zdrojů, sociálního kapitálu, jedincových aspirací, studijních schopností či zděděné inteligence. Také silně ovlivňuje vzdělanostní aspirace žáka - může motivovat k dobrým školním výsledkům a nebo naopak v rámci rodiny a intergeneračního přenosu mohou být vzdělávací aspirace velmi nízké. Tento jev je obvyklý a bylo již několikrát dokázáno, že šance dětí rodičů, kteří mají vyšší sociálně-ekonomické postavení (lepší vzdělání, profese), jsou vyšší než dětí, které pocházejí z nižších sociálních vrstev (což dokazují i výsledky výzkumů viz Koucký, Bartušek, 2009).

Mareš (1999, s. 36) roli rodiny také nepodceňuje a uvádí, že „nerovnost vzdělání a obecněji kulturního kapitálu se zakládá především v rodinách - a to nejen neschopností chudých rodin posílat své děti na kvalitní a tedy drahé školy... poskytnout poznatkové zázemí a kulturní kapitál (knihovny, odebíraný tisk, návštěvy kulturních akcí, ale i možnost poradit dětem s učivem, apod.). Podle Bernsteina (1958, 1959, 1975) si děti z různých společenských vrstev vytvářejí již ve svém raném vývoji různé kódy a formy řeči, především odlišný způsob používání jazyka, odlišnou schopnost verbalizovat myšlenky. Ty také ovlivňují jejich pozdější školní výsledky. Pro řeč dětí z nižších tříd je charakteristický omezený kód (restricted code)... Chybí zde snaha vysvětlovat normy, hodnoty a vzorce jednání s nimi spojené... Na rozdíl od toho je řeč dětí pocházejících ze středních vrstev charakterizována rozvinutým kódem (elaborated code), což znamená, že významy slov jsou individualizovány, aby vyhovovaly požadavkům jedinečných situací. Děti jsou lépe schopny zobecňovat a vyjadřovat abstraktní myšlenky. Bernstein nepovažuje restriktivní kód za inferiorní, ale v každém případě ho považuje za handicap při vzdělávání“.

K tomuto názoru se kloní i některé teorie, které byly již výše zmíněny, jako jsou např. teorie vzdělanostní reprodukce (zajištění potomkům minimálně stejně vysokého vzdělání, vysoké vzdělanostní aspirace), teorie kulturní reprodukce (přenos nerovností tzv. kulturním kapitálem, který následně škola hodnotí pozitivně, jazykové dovednosti) nebo teorie racionálního jednání (nedostatečné ekonomické zdroje rodin s nižším vzděláním a neochota riskovat návratnost vyššího vzdělání). Naopak modernizační teorie tvrdí, že vliv rodiny v postindustriální době na přístup k terciárnímu vzdělávání klesá s potřebou více kvalifikovaných pracovních sil.

Je důležité se zaměřit na nerovnosti, které jsou způsobené sociálním původem (vrozeným sociálním statutem), na rozdíl od nerovností způsobených vzděláním.

4.2 Vliv školy a institucionálního rozdělení (míra diverzifikace)

Neměl by být podceněn ani význam školy, učitele, spolužáků a školního prostředí. Jeden z nejdůležitějších momentů, kdy se rozhoduje o budoucí vzdělávací dráze žáka, může být již na základní²⁷ nebo střední škole, kdy jsou žáci rozřazováni do jednotlivých škol a tříd (diferenciace vzdělávání). Někteří lidé obhajují rozdělení žáků na základě svých schopností do různých tříd/škol již v brzkém věku, jiní považují takové dělení za nespravedlivé. Diferenciaci můžeme

²⁷ Již od dob Marie Terezie, kdy byla zavedena povinná školní docházka, která měla za úkol poskytnout všem stejnou míru gramotnosti (číst, psát, počítat). Pro nadanější žáky byly k dispozici kurzy a kroužky.

podle Gregera (2004 in Matějů, 2010, s. 45) dělit na vnitřní (rozdělování žáků do skupin pro určité předměty) a vnější (vytváření homogenních skupin žáků, kteří jsou vyučováni odděleně po celý den a ve všech předmětech). Pozitivní efekt diferenciacce je, že se využije potenciál žáka již od dětství (efektivnost), avšak odpůrci upozorňují na nespravedlnost. Podle meritokratického pojetí by měli být studenti posuzováni a následně zařazováni do jednotlivých vzdělávacích proudů dle svých schopností a úsilí, ale je dokázané, že při tomto zařazování vždy hrají určitou roli gender, rasa nebo sociálněekonomický status. Tudíž by se jednalo o nadřazení efektivnosti nad spravedlnost, což je v demokratické společnosti nepřijatelné.

A. C. Kerckhoff (Matějů, 2010, s. 42) uvádí, že vzdělávací instituce jsou v podstatě společenským „třídícím strojem“, které třídí studenty do skupin hierarchicky dle dosaženého vzdělání. Byl jedním z prvních, kteří zkoumali, jak se vzdělávací instituce podílejí na reprodukci vzdělanostních nerovností. Všechny vzdělávací systémy mají v sobě mechanismy selekce a diferenciacce žáků, které reprodukují vzdělanostní nerovnosti, avšak různým způsobem a různou měrou.²⁸ „Ztížený přístup dětí z nižších tříd na elitní školy je odřezává od kvalitnějšího vzdělání, ale také od možnosti získat sociální kapitál. Herrenstein a Murray (1994), kteří opírají svoji představu o nerovnosti prostřednictvím vzdělání o předpoklad nerovnosti rozložení inteligence a studijních schopností (normální rozložení), považují studium na elitních školách za mechanismus sociální dědičnosti. Dostávají se na ně totiž opět převážně jen děti jejich absolventů“ (Mareš, 1999, s. 36). Čím dříve dochází k rozdělení dětí do méně či více kvalitních škol, tím více je umocněn vliv sociálního původu.

K zajímavému závěru dospěl J. A. Hattie (1993, 2003 in Matějů, 2010, s. 39), že faktory týkající se studentů vysvětlují asi 50 % variance a cca 5 - 10 % vysvětlují faktory týkající se rodičů, tak i spolužáků a stejné procento i dalších blízkých osob. Zbýlých a úctyhodných 30 % připadá na učitele. Za nejefektivnější faktor lze považovat zpětnou vazbu učitele žákovi a naopak jako škodlivý faktor se považuje nechat žáka opakovat ročník.

Z pohledu teorií vzdělanostních nerovností sociálně-psychologický model zdůrazňuje roli sociálního okolí (a s ním spojené vzdělanostní aspirace studenta), teorie sociální reprodukce (škola vychovává žáka pro budoucí povolání, pro které je třídně předurčen) ukazuje velký

²⁸ Reprodukce vzdělanostních nerovností není automatická a může se měnit v průběhu času. Reformy ve Švédsku a Nizozemí ukázaly, že pozitivní vývoj ve vzdělávání je spíše dán efektem snížení společenských nerovností, které jsou doprovázeny změnami v sociální politice (Matějů, 2010, s. 42).

význam školní instituce a stejně tak i teorie „nerovnosti udržované ve výsledku“, která vysvětluje, že reprodukce nerovností je zabudována ve školském systému.

Každý vzdělávací systém je možné charakterizovat dle tří znaků, které mohou svými prvky nerovnosti umocňovat nebo naopak zmírňovat, jedná se o institucionální zakotvenost vzdělanostních nerovností (Müller, Shavit in Greger 2006, s. 39). Tento metodologický přístup k hodnocení vzdělávacích nerovností se zakládá na tom, že stratifikační proces je úzce spojen se vzděláváním. Tři základní charakteristiky vzdělávacího systému definují míru vzdělanostních nerovností v jednotlivých zemích a kterýkoliv vzdělávací systém je možno popsat na základě těchto tří znaků:

- **Stratifikace** vzdělávacího systému znamená, v jaké míře se využívá různých proudů vzdělávání (vnější diference), z nichž jeden je prestižnější než druhý (neakademický nebo „zbytkový“)²⁹. Stratifikace je vnitřní a vnější diference a poměr z dané věkové kohorty, který dosáhne nejvyššího možného vzdělání (čím vyšší procento z této kohorty, tím je systém méně stratifikovaný). Také platí obecné pravidlo, že *„čím vyšší stratifikace vzdělávacích systémů, tím roste pravděpodobnost vyšší míry vzdělanostních nerovností“*.
- **Standardizace** vzdělávacího systému znamená míru srovnatelnosti kvality vzdělání na základě národních standardů (vzdělání učitelů, srovnatelnost obsahu vzdělání, uniformita výstupních certifikátů). Čím větší standardizace, tím větší výpovědní hodnota pro zaměstnavatele, protože mají možnost srovnání. Efekt standardizace na vzdělanostní nerovnost není úplně jasný, obecně lze říci, že vede k tomu, že všichni dostanou podobné vzdělání v základní míře kvality, ale nelze říci, kde je ta správná hranice pro míru centralizace a autonomie v řízení vzdělávacích systémů.
- **Míra specifické přípravy na povolání** je specializace různých programů a typů škol, aby studenti byli připraveni vykonávat konkrétní profesi. V minulosti byl přístup

²⁹ Ačkoliv se přístup ke vzdělání ve vyspělých zemích zvýšil, neznamená to, že sociální nerovnost klesá. Keller (2008, s. 55) uvádí, že celý mechanismus funguje tak, že v situaci, kdy určitý obor či vzdělanostní dráha přestávají být rezervovány pro privilegované vrstvy, vytvoří se pro ně dříve nebo později nová a prestižnější forma studia. Může se jednat např. o vyšší zastoupení potomků z vyšších vrstev na prestižnějších vysokých školách nebo oborech. To také dokazují výsledky mezinárodního srovnání expertizní studie *Nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání v České republice a v Evropě* (Jan Koucký a Aleš Bartušek, 2009), které ukazují, že nejvyšší nerovnosti jsou v prestižních oborech jako např. v lékařských oborech, neboť pouze 10 % absolventů pochází z poloviny rodin s nejnižším statutem, na druhém místě se umístily učitelské obory (17 %) a přírodovědné obory. Vyrovnanější jsou obory společenské a technické s přibližně 77 % absolventů ze dvou nejvyšších statusových skupin. Nejvyrovnanější jsou obory ekonomické, přibližně 37 % absolventů pochází z poloviny rodin s nejnižším statutem.

k odbornému vzdělání otevřen mnohem širším vrstvám než ke všeobecnému vzdělání, které bylo dostupné pouze pro úzkou elitu. „*Systémy, které neposkytují odborné vzdělávání, nabízejí studijně podprůměrným absolventům středních škol podstatně menší návratnost investic do vzdělání než systémy, které připravují přímo na specifické profese... Podle druhého názoru je ostré dělení na všeobecné a odborné vzdělávání neospravedlnitelným štěpením žáků do dvou hierarchicky uspořádaných skupin, vedoucím ke zcela odlišným životním drahám, a vede k reprodukci vzdělanostních nerovností mezi generacemi*“ (Matějů, 2010, s. 54). Nutno dodat, že ačkoliv odborné vzdělávání snižuje možnost dalšího vzdělávání na terciární úrovni, na druhou stranu snižuje riziko nezaměstnanosti.

4.3 Vliv struktury terciárního vzdělávání a jeho financování

4.3.1 Vliv expanze terciárního vzdělávání k přístupu na vysoké školy

„*Expanze není jen otázkou kvantitativního růstu, ale znamená to také nevyhnutelné změny v celé řadě aspektů. Mění se náplň studia, typická „kariéra“ studenta, míra homogenity studentské populace, formy výuky, vztahy mezi studenty a učiteli, struktury institucionální správy a řízení či zásady a postupy při výběru studentů a zaměstnanců*“ (Trow, 1973, s. 1 - 10 in Bomberová, 2012, s. 8).

Růst celkového počtu absolventů vysokých škol neznamená, že se nerovnosti zmenšují. Především je důležité, zda mají všichni studenti z různých sociálních vrstev stejné šance se na školu dostat či nikoliv. Přestože počet vzdělávacích příležitostí na vysokých školách v posledních letech roste a tudíž by se očekávalo, že nerovnosti v přístupu ke vzdělání budou klesat a šanci na terciární vzdělání dostanou i potomci rodin s nižším sociálním statutem, tak výsledky výzkumů tuto tendenci nepotvrdily. Na tomto základě teorie „maximálně udržované nerovnosti“ popisuje, že nerovnosti přetrvávají do té chvíle, než je naplněna potřeba zvýhodněné skupiny (téměř všichni potomci dosáhnou co nejvyššího vzdělání). Až poté se relativní šance potomků z rodin s nižším sociálně-ekonomickým statutem začnou zvyšovat. Naopak teorie „nerovnosti udržované ve výsledku“ říká, že ačkoliv by se mohlo zdát, že vlivem expanze se šance zvyšují, tak reálně nastávají kvalitativní rozdíly poskytovaného vzdělání (různá prestiž, přístup ke studentům, atd.) a studenti z nižších sociálních vrstev jsou opět znevýhodněni oproti ostatním. Diferenciace se změnila v diverzifikaci a nerovnosti ve výsledku stále přetrvávají.

4.3.2 Vliv míry diverzifikace a struktury systému terciárního vzdělávání

Pokud dochází k expanzi vysokoškolského vzdělávání, pak diverzifikace systému je nezbytná. Vznikají různé typy a stupně vysokoškolského vzdělání, které jsou určeny studentům podle jejich schopností dosáhnout nejvyššího možného stupně vzdělání.

Úkolem vzdělávací politiky je zajistit stejnou možnost být přijat na prestižní školu nebo obor všem studentům stejně bez ohledu na jejich sociální původ, tzn. určit kritéria přijímacího řízení, která nebudou znevýhodňovat některé skupiny studentů oproti jiným, kteří mají nižší schopnosti a nadání takový obor vystudovat.

Argumentem pro diferenciaci institucí terciárního vzdělávání je i fakt, že se neefektivně vynakládají finanční prostředky na výzkumné aktivity. Tento problém se má vyřešit diferenciací institucí terciárního vzdělávání, kde se bude brát ohled na typ a úroveň poskytovaných služeb. Systém musí poskytovat zázemí jak pro špičkový výzkum, tak pro vzdělávání odborníků pro praxi, a to na základě dlouhodobé strategie a s ní spojené alokace prostředků. Těchto cílů bude dosaženo pomocí tří hlavních nástrojů – sladění systému, diferenciaci systému a strukturace systému (Bílá kniha, 2009, s. 22, 23). Cílem je profilace tří základních typů institucí nebo jejich součástí: výzkumné, vzdělávací a profesně orientované.

Existuje zde riziko „elitářského přístupu“, protože pouze první z nich - výzkumná škola - bývá označována jako jediná plnohodnotná univerzita, ostatní jsou považovány za méně kvalitní a méně prestižní.

4.3.3 Vliv přijímacího řízení pro vstup do terciárního vzdělávání

Důležitým aspektem rovnosti v terciárním vzdělávání je, jakým způsobem jsou uchazeči o studium testováni a podle jakých kritérií jsou přijímáni. Tento aspekt je zaměřen na problém, jak minimalizovat vliv stratifikace středoškolského systému a rozdílů v kurikulech na středních školách na šance uchazečů v dalším vzdělávání v terciárním sektoru. Přijímací řízení může být buď na základě testování znalostí a výsledků předchozího studia (vázané na školní minulost a předchozí vzdělávání, záleží na diferenciaci a standardizaci středních škol) nebo ověřování studijních předpokladů (vliv předchozího studia je minimalizován a hledí do budoucnosti).

Česká republika patří ke státům s vysokou stratifikací sekundárního vzdělávání, ale diverzifikace vysokoškolského systému zatím tomuto systému neodpovídá (Matějů, 2010, s. 83). Podmínky pro přijetí se v zemích OECD výrazně liší a ve většině jsou minimální požadavky stanovené vládou. V České republice je výběr studentů, pokud splňují formálně stanovené

předpoklady, ponechán na vysokých školách. Vzhledem k rozmanitosti typů středních škol a brzy volené vzdělávací dráze studenta (která může být dána rodinou, nízkým sociálně-ekonomickým statusem, nízkými aspiracemi) jsou testy znalostí do jisté míry znevýhodňující a testy studijních předpokladů by tyto rozdíly mohly snížit a posílit spravedlnost tím, že by se testovala pouze připravenost ke studiu na vysoké škole.

4.3.4 Financování institucí terciárního vzdělávání a finanční pomoc studentům

Problematiky financování vysokého školství se týká mnoho teorií, v práci bude uvedena pouze jediná, která je jednou z hlavních sociologických teorií vysvětlující nerovnost v přístupu k terciárnímu vzdělání. Teorie racionální volby ukazuje vliv finančních možností rodiny s nízkými příjmy na volbu dalšího vzdělávání na terciárním stupni. Tato volba je ovlivněna úsudkem nad možností návratnosti investic a zhodnocením rizik.

Z hlediska rovnosti šancí je důležitá míra finanční spoluúčasti studentů, což je diskutované a společensky citlivé téma, které je v České republice aktuální. Finanční spoluúčast má mnoho opodstatnění, ale také naopak může znamenat riziko. Otázkou je, zda by financování od studentů systému pomohlo a do jaké míry by to snížilo nerovnosti. Podle Matějů (2010, s. 79) „*neexistuje evidence prokazující vliv finanční spoluúčasti na větší rovnost nebo nerovnost v šancích na získání vysokoškolského vzdělání*“. Dokonce bylo zjištěno, že „*čím vyšší podíl soukromých zdrojů na financování terciárního vzdělávání (jde především o příjmy ze školného), tím větší část příslušné věkové kohorty vstupuje do terciárního vzdělávání*“ (Matějů, 2010, s. 80), což vede k otevřenějšímu systému terciárního vzdělávání a k poklesu nerovností. S finanční spoluúčastí je úzce propojena finanční pomoc studentům s podporou státu. Systémy finanční pomoci se stávají významným nástrojem ke snížení sociálních bariér vedoucích k omezenému přístupu k vysokoškolskému vzdělávání, protože oslabují vliv výchozí rodiny na rozhodování o studiu na vysoké škole a snižují závislost studentů na výchozí rodině. Neslouží totiž pouze jako prostředek pro placení školného (v dnešní době se stále častěji prosazuje princip odloženého školného), ale také jako zdroj, kterým mohou pokrýt životní náklady. V Dlouhodobém záměru pro oblast vysokého školství na období 2016 - 2020 se s finanční spoluúčastí studentů na vysokých školách nepočítá.

Studenti z nízkopříjmových rodin mají nárok na finanční pomoc od státu. Základní dávkou jsou přídatky na děti, na které má nárok nezaopatřené dítě do věku 26 let v případě, že

rozhodný příjem rodiny nepřevyšuje určitou částku³⁰. Dalšími dávkami mohou být sociální příspěvek, příspěvek na bydlení. Tyto dávky jsou vypláceny v závislosti na příjmech rodiny. V případě, že je student v pěstounské péči, může si žádat o dávky pěstounské péče i po jejím ukončení, nejdéle však do 26. roku. Tato pomoc plyne ze Zákona o státní sociální podpoře č.117/1995 Sb. Další dávkou je sirotčí důchod (důchodové pojištění).

Studentům jsou také poskytována stipendia dle Stipendijního řádu, ve kterém jsou vyjmenovány druhy a podmínky čerpání stipendií. Nejvýznamnějším stipendiem pro studenta z nízkopříjmové rodiny je sociální stipendium, které se přiznává na základě sociální situace studenta podle § 91 odst. 3 zákona o vysokých školách. Konkrétní podmínky pro čerpání mohou být uvedené v Opatření rektora. Vyplácí se studentům, kteří mají nárok na přídavek na dítě ve zvýšené výměře podle zvláštního předpisu a pokud rozhodný příjem nepřevýšil součin částky životního minima rodiny a koeficientu 1,5. Stipendium na podporu ubytování se přiznává na základě posouzení sociální situace domácnosti studenta s použitím příslušných právních předpisů.

³⁰ V roce 2015 se tato částka počítá jako součin částky životního minima rodiny a koeficientu 2,4.

5 Vývoj nerovností v přístupu ke vzdělání v České republice

Vývoj nerovností, a to nejen vzdělanostních, byl v českém státě v průběhu 19. století silně ovlivněn politickými, historickými událostmi a sledem nejrůznějších politických formací. Nejdříve to byla rakousko-uherská monarchie, v roce 1918 vznik Československé republiky, po druhé světové válce nástup socialismu (1948), poté jeho rozpad a od roku 1993 samostatná Česká republika.

V době Rakousko-Uherska měli přístup k vyššímu vzdělání jen muži. První dívčí gymnázium, které připravovalo na univerzitní studia, vzniklo v r. 1890, tudíž na vysoké škole mohly ženy studovat od roku 1897. Avšak na vysokých školách s technickým zaměřením absolvovaly až v r. 1921.

Mezi světovými válkami (během tzv. první republiky) byly české země vysoce industrializované a kulturně vyspělé s demokratickými tradicemi. Byly založeny nové univerzity a technické vysoké školy (celkový počet byl 15 vysokoškolských institucí).

V letech 1939 - 1945 podléhala země nadvládě nacistického Německa (tzv. protektorát Čechy a Morava). V tomto období byly uzavřeny všechny vysoké školy³¹ a byla zrušena řada středních škol, především gymnázií. Stovky vysokoškolských profesorů a vědců byly popraveny či deportovány do koncentračních táborů (Simonová, Soukup, 2009, s. 936; Simonová, Soukup, 2010, s. 355).

5.1 Vývoj nerovností k vysokoškolskému vzdělání v letech 1948 - 1989

Havlík (2007, s. 83) uvádí, že *„zvláště v 50. a 60. letech 20. století se prosazovaly požadavky na rovný přístup ke vzdělání. A to z důvodu „technokratických“ (nepromarnit talenty), humánních (pozvednout dolní vrstvy) a sociálně politických (rovnost). V zemích východního bloku byla produktem tohoto období kádrová politika, která podporovala vyšší vzdělání dětí z rodin dělníků a „družstevních rolníků“ na úkor tzv. inteligence, „třídních nepřátel“, později tak či onak „politicky nespolehlivých“. Analýzy v 70. a 80. letech ukázaly v mnohém neúčinnost této politiky. V reálné skladbě absolventů vyšších stupňů škol se totiž vždy a znovu „přes úsilí strany a vlády“ prosazovaly tendence ke vzdělanostní autoreprodukci“.*

³¹ Při protinacistické demonstraci roku 1939 byl smrtelně zraněn student lékařské fakulty UK Jan Opletal, poté se začaly odehrávat demonstrace proti okupaci. Reakcí říšského protektora bylo uzavření všech českých vysokých škol až do zániku protektorátu v květnu 1945.

„Vývoj českého indexu nerovnosti³² od 50. let minulého století ukazuje, že nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání se sice v České republice ve srovnání s ostatními zeměmi pohybují poměrně blízko celoevropskému průměru, ale zároveň jsou poznamenány výraznými výkyvy, které jsou ze všech zemí vůbec největší. Index nerovnosti byl výrazně podprůměrný především v 50. letech, což nepochybně souviselo s vývojem sociální struktury na českém území po převratu v roce 1948 a s programovým omezováním přístupu dětí z tzv. buržoazních vrstev k vysokoškolskému vzdělání“ (Koucký, Bartušek, 2009, s. 22).

Koucký a Bartušek (2009, s. 16) popisují českou expanzi terciárního vzdělání jako velmi pozvolnou oproti evropskému průměru. Ačkoliv nárůst podílu mladých lidí s terciárním vzděláním z necelých 8 % v 50. letech na téměř 16 % v 90. letech sice nebyl zanedbatelný, přesto nedosahoval evropské úrovně. V 60. letech nerovnosti rostly a evropský průměr dokonce lehce převýšily. Výrazně poklesly opět v 70. letech (až do nastolení normalizace po srpnu 1968), kdy byly při přijímání na vysoké školy preferovány děti z dělnických rodin. Důsledkem je, že v 70. letech pocházela značná část studentů z rodin, kde žádný z rodičů neměl vysokoškolské vzdělání (vzestupná mobilita). Od 70. let nejvyšší dosažený vzdělanostní status v rodině determinuje vzdělání potomka. Poté v 70. a 80. letech docházelo k zastavení této vzestupné mobility nebo dokonce k opačnému trendu sestupné mobility, kdy nebylo umožněno dětem vysokoškoláků studovat.

Během socialismu se uplatňovaly ve všech státech východního bloku jednotné strategie vzdělávání, instituce byly řízeny přímo státem, vzdělání bylo poskytováno zdarma, vzdělanostní příležitosti expandovaly na všech stupních škol, ale účinnost pozitivně diskriminačních opatření byla pouze nárazová. Došlo však ke zrovnoprávnění mužů a žen a celkově ke snížení nerovností k přístupu ke střednímu vzdělání, nicméně alokace vysokoškolského vzdělání zůstala vůči jakémukoliv snížení odolná (Simonová, Soukup, 2009, s. 936).

„V následující dekádě se nerovnosti zvýšily opět k evropskému průměru a v růstu pokračovaly i v 90. letech. Po roce 2000 se – v souvislosti s kvantitativní expanzí počtu nových absolventů – nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání v České republice opět snížily, a to až pod úroveň evropského průměru“ (Koucký, Bartušek, 2009, s. 22).

³² Úroveň nerovností je možné posuzovat dle hodnoty indexu nerovnosti (Giniho index nerovnosti), který zjišťuje velikost nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání na základě toho, jak moc je tento přístup ovlivněn tzv. askriptivními faktory (především vzdělání a povolání obou rodičů). Čím silnější je vliv těchto faktorů, tím vyšší je hodnota indexu nerovnosti (Koucký, Bartušek, 2009, s. 12)

5.2 Vývoj vysokoškolského vzdělání v České republice po roce 1989

Po roce 1989 se v České republice uskutečnil přechod od totalitního politického systému a centrálně plánované a státem vlastněné ekonomiky k demokratickému způsobu vládnutí. České vysokoškolské vzdělání se výrazně změnilo po roce 1989, kdy proběhly zásadní strukturální změny, kterými byly demokratizace, deideologizace, demonopolizace, decentralizace a diverzifikace státního školství. Podle sociologických analýz demokratizace vzdělání v Československu měla za následek snížení závislosti dosaženého vzdělání na sociálním původu, pohlaví a místě narození (město vs. venkov). *„K poklesu vzdělanostní reprodukce však zatím, navzdory expanzi vzdělanostních příležitostí, nedochází. Výsledky analýz hovoří buď o její stagnaci nebo nárůstu“* (Simonová, Soukup, 2009).

Kvantitativní expanze terciárního vzdělávání se nevyhnutelně pojí i s jeho diverzifikací, je vyžadováno více směrů, druhů a úrovní odborné přípravy. Růst přístupu ke vzdělání má za následek vyšší různorodost studujících, tím pádem i větší rozmanitost jejich zájmů, motivací a životních cílů. Mezi vysokoškoláky tvoří čím dál menší část studenti ze vzdělanějších rodin a naopak se zvyšuje počet studujících pocházejících z různých sociálních poměrů, různého věku a různé osobní zkušenosti. Úkolem vysokých škol v následujících letech bude místo růstu kvantity ve stejnosti podpořit rozvoj kvality v rozmanitosti, vytvořit příznivé prostředí pro profilaci škol podle toho, v čem dokáží dosahovat nejlepších výsledků, podporovat školy specializované na špičkový výzkum, vysoké školy s magisterskými a doktorskými programy, bakalářské programy, vzdělávání dospělých a spolupráci s podniky (Koucký, 2009).

Byla přijata nová legislativní opatření (nové zákony, příp. novelizace dřívějších), docházelo k demonopolizaci státního školství zřizováním soukromých a církevních škol, rodiče a žáci mají právo na svobodnou volbu vzdělávací dráhy a školy. Vznikla myšlenka liberalizace škol, která přinesla s sebou pojmy jako vzdělávací trh, uplatňování soukromých služeb a podnikání škol a nové zdroje financování škol ze soukromých zdrojů. V polovině 90. let došlo k redukci školského rozpočtu, který vedl k nepříznivému stavu ve financování školství a ve vysokém školství narostl až ke kritickému stavu. Byly zde také snahy o vnitřní reformu školního života, který se zasazoval o vysoký stupeň zejména pedagogické autonomie škol (vytváření sítě inovativních škol a učitelů). Od druhé poloviny 90. let vznikala snaha reformovat české školství dle analýz obecných tendencí vývoje vzdělávacích soustav ostatních demokratických států, aby se začlenila do perspektivy Evropské unie. Rozhodující úlohu hrály komparativně pedagogické

studie, členství v OECD a v Radě Evropy, účast zahraničních expertů na analýzách stavu českého školství a jejich doporučení ke vzdělávací politice. Vyvrcholením tohoto snažení byla Bílá kniha (MŠMT, 2001) a navazující Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy (2002) (Kotásek a kol., 2004).

V 90. letech proběhl rychlý nárůst absolutního počtu zájemců o vysokoškolské studium, kdy odstartovala reforma financování tzv. normativním financování na studenta a ke konci 90. let počet absolventů dosahoval nejvyšších hodnot (Koucký, Bartušek, 2009, s. 16).

Důležitým reformním krokem, který ovlivnil počet zapsaných a v pozdějších letech počet absolventů, byl nový vysokoškolský zákon z roku 1998, který rozdělil studium na bakalářský a magisterský stupeň. Od té doby můžeme sledovat důsledky čím dál vyššího nárůstu počtu studentů. Sestupná mobilita terciárního vzdělání podstatně klesla a naopak posílila jeho stabilita, především se ale zvýšila vzestupná mobilita. Terciární vzdělání získávají děti z rodin, kde dosud nemělo tradici. *„Zatímco ve většině zemí západní Evropy se vzhledem k dlouhodobému růstu podílu absolventů v populaci posiluje zejména jeho stabilita, v České republice stále ještě roste a přibližně dvě následující desetiletí poroste především vzestupná mobilita terciárního vzdělání“* (Koucký, Bartušek, 2009, s. 17).

Vzdělání také získalo vyšší společenskou důležitost, začalo být měřítkem životního úspěchu a má vliv na sociální postavení. Studenti mají vyšší očekávání, zvyšuje se poptávka po vzdělanostních službách a tím i po jejich kvalitě. Abychom změny pochopili, je nutné zmínit některé z významných teorií zabývajících se vzdělanostními nerovnostmi.

Modernizační teorie předpokládá, že vzdělanostní nerovnosti budou v čase klesat. Ačkoliv se zvýšil počet vysokoškolských příležitostí, tato předpověď se nepotvrdila a efekt sociálního původu na pozdějších přechodech na vyšší vzdělanostní stupeň se nezměnil (až na výkyvy v 50. a 70. letech z důvodu účelného nabírání studentů z nižších sociálních vrstev a naopak neumožnění studia třídně a politicky nevhodným zájemcům). Během socialismu došlo k expanzi úplného středoškolského vzdělání, což zapříčinilo jednak uspokojení poptávky po něm a také snížení nerovností na tomto stupni. Zároveň vzrostla nerovnost na dalším stupni, protože expanze vysokoškolského vzdělání neprobíhala tak rychle a ti, kteří byli méně úspěšní, pocházeli z nízkostatusových rodin. Tento efekt vysvětluje teorie maximálně udržované nerovnosti. Zda tento stav pořád trvá nebo dokonce roste, není zatím prokázáno. Ale po roce 1989 stále přetrvává stav, na který upozorňuje teorie nerovnosti udržované ve výsledku, že ačkoliv přístup ke středoškolskému vzdělání je univerzální, existují kvalitativní rozdíly podle různých typů škol, se

kterými teorie maximálně udržované nerovnosti nepočítá. Rodiny s vyšším sociálním statusem si snaží vybrat školy, které jejich dětem zajistí lepší vzdělání a následný přechod na vysokou školu. V reakci na tuto teorii je dobré mít na zřeteli např. statusové složení studentů lepších a horších univerzit, jakožto možný důsledek masifikace a diverzifikace vysokého školství. V českém školství platí, že vliv sociálního původu napříč tranzicemi klesá, jednak kvůli předchozí selekci na středoškolském stupni a jednak díky tomu, že starší studenti jsou méně závislí na výchozích podmínkách rodiny (Simonová, Soukup, 2009).

Otázkou je, jak se vyvíjela nerovnost v souvislostech politické a institucionální reformy, které jsou jejím důsledkem. Před rokem 1989 byl největší zájem „srovnat“ příležitosti dle třídní příslušnosti a pohlaví, v postkomunistické době nebyla přijata opatření a zděděné nerovnosti byly ponechány bez odezvy. Důležité je všimnout si zásadní změny role vzdělání, kdy se její ekonomická návratnost během deseti let (1988 a 1996) zdvojnásobila (Večerník, 2001). Údaje OECD dokonce ukazují, že vysokoškolské vzdělání v postkomunistických státech je spojené ještě s větší návratností v podobě vyšších příjmů, než je tomu v některých vyspělejších státech světa (zřejmě důsledek projevu nenasyčené poptávky po kvalifikované pracovní síle).

Z analýz z období posledních let obecně vyplývá, že působení sociálního původu v průběhu vzdělanostní trajektorie, tzn. efekty sociálního původu mezikohortně a směrem k vyšším tranzicím, klesají. Studenti se směrem k vyšším vzdělanostním přechodům (přechod na vysokou školu je druhou tranzicí) stávají „sociálně podobnějšími“. Vliv sociálního původu na vyšších tranzicích je nejmenší, protože studenti z nejnižších sociálních vrstev vypadávají ze systému dříve a už se těchto přechodů na vyšší stupeň neúčastní (Simonová, Soukup, 2009, s. 937).

Analýza (Simonová, Soukup, 2009) prokázala, že v České republice stále dochází k přenosu kulturního kapitálu skrze vzdělání a přístup k vysokoškolskému vzdělání je silně determinován kulturní složkou sociálního původu (vzděláním otce). Vliv vzdělání otce je stále výrazný při tranzici na střední školu, která ovlivňuje budoucí vzdělanostní kariéru. Poměr šancí potomka otce s vysokou školou oproti dítěti, které má otce středoškoláka, je 3,5násobný, oproti dítěti s otcem bez maturity, je 10násobný. Při přestupu na vysokou školu se vliv sociálního původu snižuje, ale přesto je stále signifikantní. Velikost šance potomků otců s vysokoškolským vzděláním oproti potomkům otců s neúplným středoškolským vzděláním byla 7násobná, vůči dětem otců s maturitou byla 4násobná. A ačkoliv to vypadá, že diferenciací vzdělání způsobuje

dělení vysokých škol na méně a více kvalitní, přesto expanze terciéru vede spíše k inkluzi než diverzifikaci.

Česká republika přešla v průběhu let od elitního typu do typu masového (viz Typologie Martina Trowa v kapitole 1.5). Údaje o celkovém počtu studujících však nevypovídají o celkové otevřenosti terciárního vzdělávání různým sociálním vrstvám. Může však ozřejmit, jak stupeň expanze ovlivňuje spravedlivý přístup k němu. Výsledky analýz dokonce odhalily, že existuje vztah mezi podílem absolventů v populaci a indexem nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání v Evropě. Kvantitativní expanze se zhruba z jedné pětiny podílí na snižování indexu nerovnosti (Koucký, Bartušek, 2009).

Šetření z let 2007/2008 (Koucký, Bartušek, 2009, s. 28) umožnilo provést několik analýz, které ukázaly, že z hlediska rodinného zázemí jsou v současné době v České republice nejvyšší nerovnosti v přístupu k magisterským studijním programům. V bakalářských programech a ve vyšším odborném školství jsou šance o hodně vyrovnanější. Výhody plynoucí z rozdílů rodinného zázemí jednotlivce se projevují i v oborech - nejvíce v lékařských a nejméně v oborech ekonomických.

5.3 Aktuální stav terciárního vzdělávání a přístupu k němu

5.3.1 Mezinárodní srovnání českého školství

Aktuální stav české vzdělanosti je možné zjistit ze statistik a dat shromažďovaných Organizací pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD)³³. Ačkoliv v posledních deseti letech podíl obyvatel s terciárním vzděláním rostl, v průměru má terciární vzdělání méně než 35 % osob OECD. Z poslední statistiky vyplývá, že v České republice má terciární vzdělání 24 % obyvatel ve věku 30 - 34 let (26 % žen a 22 % mužů), v zemích OECD se jedná o 39 % obyvatel (40 % žen, 32 % mužů). Od roku 2000 vzrostl v České republice podíl obyvatel s terciárním vzděláním o 7 % (z 11 % na 18 %), tento nárůst je výrazný především u českých žen (z 9 % na 18 %), zatímco u mužů byl nižší (z 13 % na 18 %).

V průměru se dá očekávat, že v České republice získá terciární vzdělání typu A (v ČR se jedná o bakalářské a magisterské programy) 41 % dnešních mladých lidí (v zemích OECD 40 %) a terciární vzdělání typu B (v ČR se jedná o vyšší odborné vzdělání na konzervatořích a vyšších odborných školách) 5 % mladých lidí (v zemích OECD 11 %).

³³ Zdroje: OECD. Education at a Glance 2013: OECD Indicators, 2013; KLEŇHOVÁ, 2013.

Co se týká dokončování studia, Česká republika patří mezi země s vyšším podílem studentů, kteří ho po nastoupení do terciárního vzdělávání, dokončí. Jedná se asi o 75 % studentů, v zemích OECD dokončí studium 70 % těch, kteří nastoupí. Ženy jsou v dokončování úspěšnější (83 %) než muži (67 %), v zemích OECD úspěšně ukončí studium průměrně 74 % žen a 62 % mužů.

Důležitý je pro nás ze sociálního hlediska vliv dosaženého vzdělání na uplatnění na trhu práce. Mezi zeměmi OECD platí, že je míra zaměstnanosti tím vyšší, čím vyšší je dosažené vzdělání. Nejvyšší míru zaměstnanosti vykazují lidé s terciárním vzděláním, zároveň nejčastěji pracují na plný úvazek. Nezaměstnanost obyvatel s terciárním vzděláním se v České republice pohybuje kolem 3 %, a to Českou republiku řadí mezi pět zemí s nejnižší mírou nezaměstnanosti obyvatel s terciárním vzděláním.

5.3.2 Aktuální situace vysokého školství v kontextu rovných příležitostí v ČR

V roce 2014 se české vysoké školství nacházelo na konci éry prudkého kvantitativního rozmachu. Od roku 1989 vzrostl počet studentů téměř na čtyřnásobek a došlo k významnému otevření přístupu prakticky pro všechny absolventy středních škol s maturitní zkouškou, kteří mají o další studium zájem. Dynamika rozvoje vysokého školství v ČR je jedna z nejvyšších ze všech rozvinutých zemí a tak rychlému nárůstu neodpovídá ani ekonomická situace, ani schopnost vysokého školství se přizpůsobovat. Podstatně to převýšilo cíle formulované vládou stanovené v Bílé knize (2001), kde bylo doporučeno, aby možnost studia na vysokých školách nebo vyšších odborných školách měla dohromady polovina populačního ročníku. Nyní se jedná asi o 67 % populačního ročníku (60 % na vysokých školách, 7 % na vyšších odborných školách) (Koucký, 2009).

Nadcházející období se bude potýkat s výzvou způsobenou demografickým propadem³⁴, aby i nadále byl zajištěn efektivní a kvalitní chod vysokých škol. Školy budou muset reflektovat potřeby a zájmy různorodé skupiny studentů a těm i přizpůsobit obory a učební programy. Bude potřeba i nadále prosazovat spravedlivost, sociální soudržnost a podporovat aktivní občanství. Cílem je, aby v roce 2020 podíl osob ve věku od 30 do 34 let s dokončeným terciárním vzděláním činil 40 % (národní cíl v rámci Strategie Evropa 2020 byl nastaven na 32 %). Základní strategií bude udržet otevřený přístup k terciárnímu vzdělávání (cca dvě třetiny

³⁴ V následujících letech dojde ke kvantitativnímu poklesu z důvodu slabých kohort z poloviny 90. let. Mezi roky 2011 a 2016 se celkový počet 19letých v populaci snížil ze 131 tisíc na 92 tisíc, tedy o 30 % (MŠMT, Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020, 2014).

poprvé zapsaných z odpovídající věkové kohorty) a usnadnit zdravotně a sociálně znevýhodněným zájemcům a uchazečům přechod ze středního do terciárního vzdělávání. Dle dat z let 2009 - 2010 se Česká republika v rámci vysokoškolského vzdělávání blížila do kategorie inkluzivního systému, ale ještě stále spadala do tzv. tranzitivního, ve kterém je zastoupen nízký počet studentů z rodin s nižším dosaženým vzděláním, ale současně relativně nízkou průměrnou studentů z rodin s vysokou úrovní vzdělání. To znamená, že se daří zvyšovat přijímání počtu studentů pocházejících ze středoškolsky vzdělaných rodin, ale ne studentů z rodin s nižším vzděláním rodičů (střední vzdělání s výučním listem). Ale i u nich se situace postupně zlepšuje (Rámeček 2020, MŠMT, 2014).

Mezi základní hodnoty ministerstva při ovlivňování vysokoškolských institucí v nejbližším pětiletém horizontu patří dostupnost vysokoškolského vzdělání bez ohledu na pohlaví, příslušnost k sociálním, náboženským či etnickým skupinám a bez ohledu na jejich ekonomické či zdravotní omezení (Dlouhodobý záměr 2016 – 2020, MŠMT).

5.3.3 Reforma vysokých škol v ČR

Reforma vysokého školství je nutná, avšak musí zohledňovat aktuální potřeby a problémy vzdělávacího systému ve vztahu ke společnosti. Největší z problémů, se kterým se potýká, je právě nespravedlnost v přístupu ke vzdělání a vyrovnání rodinného a kulturního znevýhodnění. Reformou vysokého školství je označována snaha Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o vytvoření nové právní normy pro terciární vzdělávání v České republice. Prvním pokusem bylo navázat na zprávu (OECD, 2005) tezí *Bílá kniha terciárního vzdělávání* na podzim 2006, tento dokument zakládal dnešní hlavní myšlenky právní reformy českého vysokého školství a v řadách akademických odborníků a studentů vyvolal velký odpor.

Národní program rozvoje vzdělávání (BKTV, 2009) je koncepční a strategický dokument, který stanoví, jakým směrem se má terciární vzdělávání v České republice vyvíjet v následujících deseti až dvaceti letech. Určuje strategický rámec pro plnění projektů hrazených ze strukturálních fondů EU.

Předložením Bílé knihy terciárního vzdělávání se plní cíle vlády stanovené v jejím Programovém prohlášení ve smyslu vytvoření podmínek pro větší zpřístupnění vysokoškolského vzdělávání, pro rozšíření nabídky studijních oborů a ve snížení sociální bariéry v přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Mezi nejvýznamnější změny, které by reforma měla přinést, patří:

- změny v samotném řízení institucí terciárního vzdělávání;

- diferenciacie škol na profesní, doktorandské a výzkumné ústavy;
- zavedení školného a s tím související studentské půjčky a granty.

Bílá kniha (2009) se důkladně věnuje tématu rovnosti šancí, aby každý jedinec mohl využít svého potenciálu. Vyzdvihuje potřebu rané intervence v rodinách s kulturním a sociálním znevýhodněním, protože podcenění vzdělávání v raném věku se napravuje obtížně.

Ačkoliv počet studentů vysokých škol roste, sociální nerovnosti v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání zůstávají v ČR jedny z nejvyšších v rámci zemí OECD. Za hlavní příčiny vysoké míry nerovností v přístupu k vysokoškolskému studiu určuje BKTV tyto: vysoká míra selektivity středního vzdělávání (znesnadnění přístupu na vysokou školu žákům, jejichž schopnosti vystudovat vysokou školu jsou srovnatelné se schopnostmi žáků vzdělanějších rodičů); nedostatečná diverzifikace systému terciárního vzdělávání; přijímací řízení na vysoké školy (příliš velký důraz na znalosti, místo zájmu o studijní předpoklady uchazeče); slabé nebo málo účinné programy finanční pomoci studentům vysokých škol.

Naopak kroky, které by tyto příčiny nerovností mohly snížit, spočívají v otevřenosti vzdělávacích systémů (co nejméně diferencované středoškolské vzdělávání, aby nedocházelo k vytváření nerovností, které ovlivní další studijní kariéru), změna struktury terciárního vzdělávání (diverzifikovat vysoké školy), jeho financování a využití speciálních strategií na snížení sociálních a ekonomických bariér (oslabit vliv výchozí rodiny, snížit ekonomickou závislost studentů vysokých škol na výchozí rodině, podporovat studenty finančně přímo, změna v přijímacím řízení).

Národní program reformy České republiky 2013 považuje „reformu v oblasti vysokého školství za jednu ze zásadních pilířů širších reformních kroků na podporu růstu a konkurenceschopnosti. Národní cíl je stanoven dosažením podílu 32 % osob ve věku 30 - 34 let s terciárním vzděláním. Reforma je zaměřená mimo jiné na zvyšování kvality, diverzifikaci, relevanci vzdělávacích a dalších činností vysokých škol, otevřenost vysokých škol mezinárodnímu, národnímu i regionálnímu kontextu a potřebám různých společenských partnerů.“ Ačkoliv jde především o spolupráci podniků a škol (dostatek kvalifikované pracovní síly, odpovídat nárokům trhu), i zde je třeba myslet na otevřenost systému a na budoucí vzdělávání. Konkrétní reformní opatření pro rok 2013 byla změna zákona o vysokých školách, podpora firemních investic do vzdělávání (motivačním nástrojem by byly daňové odpočty pro firmy poskytující odbornou praxi studentům vysokých škol), podpora technického vzdělávání a provázanost opatření s cíli Strategie Evropa 2020.

Na BKTV navazuje *Strategie vzdělávací politiky ČR do r. 2020* (dále jako „Strategie 2020“) a stanovuje omezené množství priorit, o které je třeba systematicky usilovat (vyčítáno BKTV, že nebyla dostatečně efektivní). Jednou ze tří strategických priorit je snižovat nerovnosti ve vzdělávání, kde jako hlavní příčinu vidí „*rozdílnou úroveň příležitostí a aspirací k učení, výrazně předurčenou zejména rodinným prostředím a dále prohlubovanou příliš časnou vnější diferenciací žáků ve vzdělávacím systému*“. Za prioritní cíl si stanovuje snížení nerovností ve vzdělávání komplexním posilováním kvality celé vzdělávací soustavy a aby nerovnosti v dosahovaných výsledcích byly co nejméně předurčovány faktory, které jedinec nemůže ovlivnit. Cíl reaguje hlavně na stále trvající bariéry v přístupu ke vzdělávání pro žáky a studenty s nízkým socioekonomickým statusem a dalšími znevýhodněními, jako problém zmiňuje i narůstající studijní neúspěšnost a ne vždy dostatečnou dostupnost dalšího (celoživotního) vzdělávání. V kapitole, týkající se přístupu k terciárnímu vzdělání, si stanovuje jako cíl usnadnit zdravotně a sociálně znevýhodněným zájemcům a uchazečům přechod ze středního do terciárního vzdělávání, protože ačkoliv se podařilo zlepšit celkovou dostupnost terciárního vzdělávání, tak u některých znevýhodněných skupin překážky stále přetrvávají (snaha o snížení vlivu faktoru socioekonomického zázemí a především dosaženého vzdělání rodičů).

Na *Dlouhodobý záměr pro oblast vysokých škol 2011 - 2015* navazují dva dokumenty, kterými jsou *Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020* (dále jen Rámec 2020) a *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol 2016 – 2020* (dále jen Dlouhodobý záměr 2016 – 2020). Rámec 2020 je dalším strategickým dokumentem MŠMT ukotvujícím základní priority vysokého školství v ČR. Definuje aktivity MŠMT, které jsou zapotřebí pro splnění podmínek otevřeného vzdělávání pro znevýhodněné (a netradiční) skupiny studentů: efektivnější sběr dat o sociálním zázemí studentů pro lepší analýzu bariér v přístupu, analyzovat efektivitu systému finanční podpory studentů, posilovat spolupráci se základními a středními školami se zaměřením mj. na osoby socioekonomicky znevýhodněné, podporovat zkvalitňování poskytovaných poradenských služeb, aktivně vyrovnávat rozdíly mezi studenty, podporovat další vzdělávání pracovníků pro práci mj. s osobami socio-ekonomicky znevýhodněnými, atd.

Dlouhodobý záměr 2016 - 2020 je závazným koncepčním dokumentem, který vychází z návrhu novely zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů tak, jak byla předložena vládě ČR v listopadu 2014 a rozpracovává cíle vzdělávací politiky. Prioritní cíl 2 ze sedmi prioritních cílů se nazývá „Diverzita a dostupnost“, jehož obsahem je

široký a diverzifikovaný přístup ke kvalitnímu vzdělávání poskytovaný vysokými školami, který bude reflektovat zájmy, potřeby a možnosti široké populace studentů a bude přístupný všem studentům, bez ohledu na jejich sociální a ekonomické zázemí, věk, národnost, předchozí vzdělávací či profesní zkušenost nebo zvláštní potřeby způsobené zdravotními či jinými obtížemi.

Návazné kroky jsou těmto cílům podřízeny, týkají se jak financování (podpora znevýhodněných studentů, podpora škol umožňující přístup specifických skupin studentů), tak akreditace (zahrnout poradenství a politiky vysokých škol v oblasti přístupu ke studiu pod institucionální akreditaci), informovanosti o datech týkajících se přístupu k vysokoškolskému vzdělání a dalších opatření. V dlouhodobém záměru jsou popsány konkrétní indikátory, kterými se bude měřit úspěšné naplnění těchto cílů.

6 Podpora studentů na Univerzitě Karlově

Univerzita Karlova má za cíl být otevřená nadaným studentům, tzn. i studentům z nízkopříjmových rodin, kteří mají nadání a schopnosti studovat. Těm poskytuje podporu při studiu v podobě finančních i poradenských služeb. Každé čtyři roky je schvalován *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké nebo další tvůrčí činnosti*, který je základním koncepčním dokumentem pro dané období. Nyní je v platnosti aktualizace záměru *Dlouhodobý záměr UK 2011 – 2015*, ve kterém se projevuje aktuální situace vysokých škol v ČR. Také zde se promítá dopad kvantitativní expanze, UK považuje kapacitu studujících studentů již na maximální možné výši a do budoucna spíše doporučuje zvážit její snížení, aby byla zachována úroveň kvality studia. Masifikace a kvantitativní expanze může zapříčinit pokles kvality dosahovaného vzdělávání a úbytek vědecké práce. Z důvodu omezené ochoty financovat vysoké školství z veřejných rozpočtů hrozí závislost na privátních zájmech či politickém tlaku. Proto UK vidí jako povinnost participovat na procesu přípravy reformy terciárního vzdělávání, především v univerzitním sektoru a podporovat změny, které umožní vysokým školám zkvalitnit jejich činnost. Chce se podílet na přípravě legislativních a ekonomických návrhů tak, aby reforma nepřipustila vznik a prohlubování sociálních a ekonomických bariér³⁵.

Univerzita reaguje na nutnost diverzifikace snahou posílit vnitrouniverzitní spolupráci a soudržnost, aby nedocházelo k neúnosně rozdílným podmínkám pro rozvoj oborů a pracovišť univerzity. Chce vědomě usilovat o součinnost při respektování zvláštností jednotlivých oborů, využívat možnosti mezioborové spolupráce ve výzkumu i při řešení celospolečenských problémů a zároveň podpořit jedinečné obory.

Přístupnost studia nepatří mezi hlavní cíle pravděpodobně z toho důvodu, že kapacita míst je nyní plně naplněna, naopak usiluje o důraz na kvalitu studijních programů. Jedním z nejvýznamnějších cílů je být prestižní výzkumnou univerzitou, která bude mezinárodně uznávaná. Jak sama uvádí ve svém dlouhodobém záměru, závisí to i na selektivitě přijímání studentů. „*V hodnocení The Times Higher Education World University Rankings 2011 - 2012 se*

³⁵ UK v minulých letech hrála významnou roli při korigování jednostranných konceptů reformy terciárního vzdělávání v ČR (připravila vlastní dokument *Perspektivy dalšího vývoje českých vysokých škol*, 2009).

UK umístila jako jediná z českých vysokých škol mezi prvními pěti sty hodnocenými univerzitami, a to na 305. místě. Academic Ranking of World Universities, tzv. šanghajský žebříček, který každoročně srovnává více než 1 000 nejlepších světových univerzit vybraných z více než 17 000 univerzit z celého světa, opakovaně zařadil UK v minulých letech do třetí stovky univerzit, čímž se opětovně začlenila mezi 2 % nejlepších světových univerzit a 100 nejlepších univerzit evropských“ (UK [online], 2014d). Prioritou univerzity je její otevřenost a další kvalitativní posun v mezinárodní spolupráci univerzity a v její internacionalizaci.

Implementace základních prvků boloňského procesu, které jsou pro fungování univerzity v mezinárodním prostoru klíčové, již byla dokončena. Ve všech studijních programech byl zaveden kreditní systém (v letech 2006 - 2008), který umožňuje vyšší mobilitu studentů nejen mezi univerzitami (českými i zahraničními), ale i v rámci jedné univerzity. V roce 2008 byla dokončena restrukturalizace studia, která má prohloubit otevřenost, prostupnost a podpořit inovaci forem studia.

V Dlouhodobém záměru se píše také o podpoře studentů při studiu. Vzhledem k tomu, že cílem univerzity je přijímat nadané uchazeče, nabízí jim široký okruh podpůrných služeb. Důležitým prvkem pomoci studentům se stala nová stipendijní politika, která motivuje studenty k lepším studijním výsledkům a také k mimořádné vědecké, výzkumné, sportovní, umělecké a další tvůrčí činnosti. Univerzita si klade za cíl i nadále zkvalitňovat sociální podmínky pro studium. V rámci podpory studentů v sociální oblasti se Univerzita Karlova zabývá především stipendii, ubytováním, stravováním a informačně-poradenskou činností.

Konkrétní strategické záměry, které podporují studenty při studiu, jsou zkvalitňování sociálních podmínek pro studium i nadále; rozvíjet kvalitní informační a poradenské služby pro všechny skupiny studentů v průběhu celého studia; pokračovat ve vytváření podmínek pro to, aby nadaní studenti se speciálními vzdělávacími potřebami na UK bez překážek studovali; vytvářet i do budoucna vhodné podmínky pro kvalitní mimostudijní život všech studentů.

Vybranými nástroji, které budou sloužit ke splnění těchto cílů, jsou: zvýšení dostupnosti a atraktivnosti poradenských služeb, tj. podporovat studenty v počátečním období jejich studia; připravit vhodné formy informačně-poradenských aktivit, které osloví studenty při hledání profesního uplatnění po studiu, a minimálně zachovat dosavadní rozsah průběžné poradenské služby pro potřeby krizové intervence; analyzovat možnosti, jak pomoci sladování pracovního a osobního života a vyrovnání podmínek pro studium studentů a studentek; dále zkvalitňovat péči o studenty se speciálními potřebami, zejména zajištěním dostupnosti poskytovaných služeb pro

jednotlivé skupiny těchto studentů, efektivnější individualizovanou komunikací s nimi, podporou jejich sociální integrace a zvyšováním povědomí o této problematice mezi pracovníky UK; propojit služby poskytované studentům se speciálními potřebami, včetně vytvoření centrální databáze digitalizovaných textů a zvukových nahrávek, vytvářet podmínky pro jejich vyšší zahraniční mobilitu atd., k tomu využívat stávající nástroje jako asistentství, technické pomůcky i akce pořádané v rámci společenských a sportovních aktivit na UK; pokračovat v rámci finančních možností ve zkvalitňování standardu bydlení na kolejích.

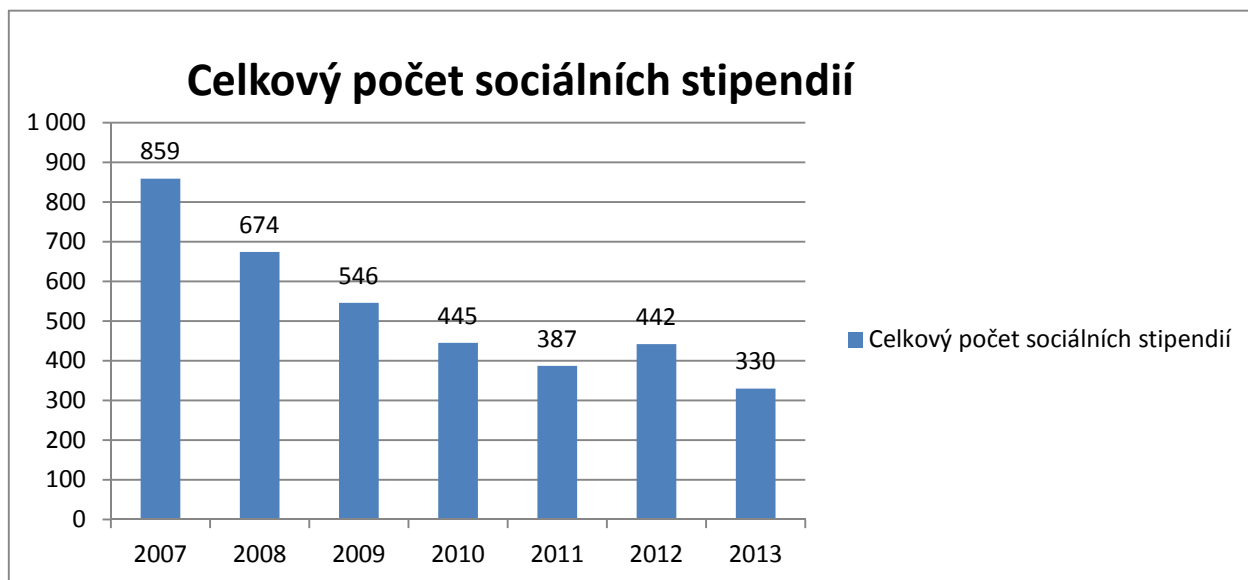
6.1 Stipendia

Studium na vysoké škole je finančně náročné, zvláště v prvních týdnech studia, kdy je třeba pořídit studijní materiály a zvyknout si na výdaje spojené se studiem. S náklady na studium mají pomoci různé druhy stipendií, které jsou uvedeny v § 91 Zákona o vysokých školách a dále upraveny ve vnitřních předpisech, čímž je pro veřejné školy stipendijní řád (v případě UK byl schválen Akademickým senátem 22. ledna 1999 a nabyl platnosti 26. dubna téhož roku).

Také Univerzita Karlova poskytuje svým studentům v souladu s tímto zákonem finanční podporu ve formě stipendií. Studenti mohou zažádat o různé druhy stipendií v různých situacích. Může jimi být dávka v případě tíživé sociální situace (sociální stipendium), stipendium na podporu ubytování, ocenění za vynikající výsledky, finanční podpora při náročném studiu, při studiu v zahraničí či doktorském studiu, stipendium může být také účelové nebo na podporu studia cizinců. Stipendia jsou studentům poskytována podle druhu jako jednorázová či pravidelně se opakující platba. Podrobnější úpravu pravidel a podmínek pro přiznání stipendií obsahují vnitřní předpisy jednotlivých fakult, obvykle nazývané Pravidla pro přiznávání stipendií na fakultě, případně opatření děkana (UK [online], 2014c).

I když od roku 2007 počet vyplácených sociálních stipendií neustále klesá (Obr. 6.1), může být pro některé studenty klíčovou dávkou, která jim umožní studium si finančně dovolit. Nárok na něj mají studenti, kteří splňují podmínky uvedené v zákoně (musí mít nárok na příravek na dítě podle zvláštního právního předpisu, výše vyplácené částky je 1 620 Kč za měsíc) a Stipendijního řádu UK.

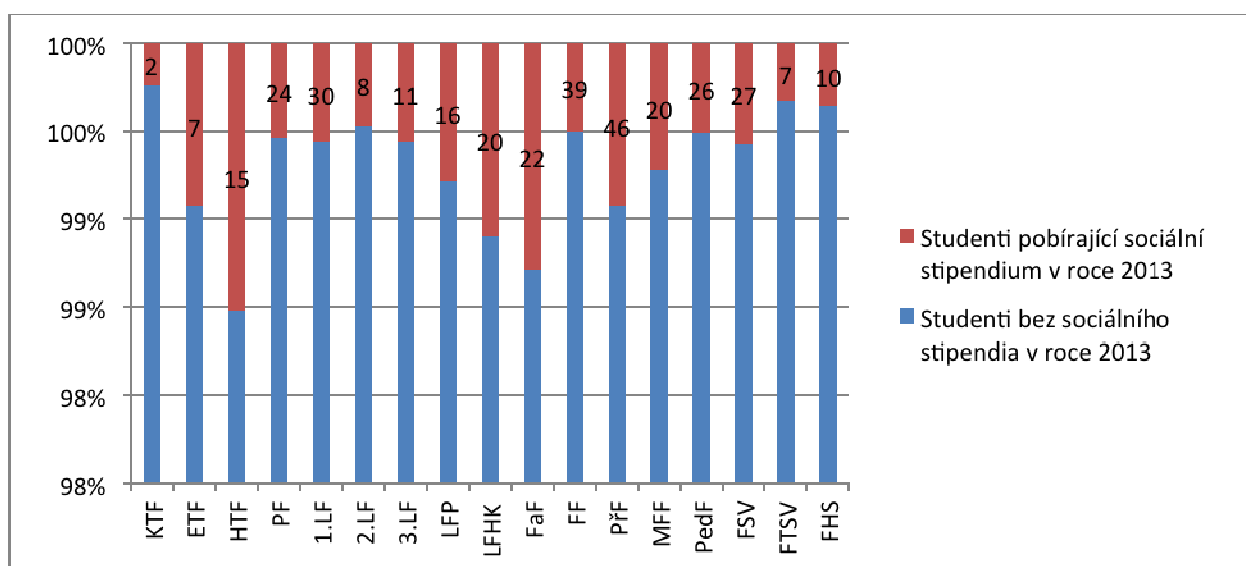
Obr. 6.1 Vývoj počtu sociálních stipendií na UK od roku 2007



Zdroj: Výroční zprávy o činnosti 2007 - 2013, UK

Další obrázek (*Obr. 6.2*) zobrazuje počet přidělených sociálních stipendií na jednotlivých fakultách (celkem 330 na UK za rok 2013) ve srovnání s celkovým počtem studentů (celkový počet studentů na UK byl 51 438 v roce 2013). Počet stipendií je zanedbatelný a pohybuje se kolem 0,5 % a málokdy přesáhne 1 % studentů pobírající stipendium na každé fakultě. Celková suma, která byla v roce 2013 vynaložena na sociální stipendia, byla 3 491 000 Kč (Výroční zpráva o činnosti 2013, UK). Konkrétní podmínky pro vyplácení sociálního stipendia upravuje pro školní rok 2014/2015 *Opatření rektora č. 29/2014*.

Obr. 6.2 Počet přiznaných sociálních stipendií za rok 2013



Zdroj: Výroční zpráva o činnosti 2013, UK

V rámci nové stipendijní politiky pobírá prospěchové stipendium 10 % nejlepších studentů. Stipendium může student získat i na studijní pobyt či stáž v zahraničí nebo v případě tíživé životní situace. Stipendia jsou vyplácena ze stipendijního fondu a z vlastních zdrojů UK.

Dalším typem jsou ubytovací stipendia, která nad rámec státní dotace dotuje univerzita z 20 % z vlastních zdrojů (v celkové výši okolo 20 mil. Kč ročně). Ubytovací stipendia jsou diferencována v závislosti na sociální situaci studentů a na UK jsou poskytována nejen studentům, kteří splňují podmínky stanovené v rozhodnutí MŠMT o poskytnutí účelového příspěvku, ale i dalším studentům, byť v nižších částkách (UK [online], 2014c).

Celkově bylo vynaloženo na stipendia pro studenty UK za rok 2013 0,77 miliardy Kč (Výroční zpráva o hospodaření 2013, UK).

6.2 Ubytování a stravování

Většina studentů při přechodu na vysokou školu musí řešit změnu bydliště a najít si nové ubytování po dobu studia poblíž školy. Ubytování studentů, kromě podpory finančním příspěvkem - ubytovacím stipendiem, je řešeno prostřednictvím kolejí a menz. Koleje a menzy jsou účelovým zařízením UK. Kromě ubytování KaM zajišťují i stravování českých a zahraničních studentů a tyto služby poskytují i pro tuzemské a zahraniční hosty školy. Univerzita Karlova v Praze nabízí svým studentům možnost ubytování v Praze, Plzni, Hradci Králové a v Brandýse nad Labem. K dispozici má 13 tisíc lůžek na kolejích a 11 menz.

„V oblasti ubytovacích a stravovacích služeb byly vypracovány podrobné podmínky jejich poskytování a došlo ke změně řízení těchto služeb posílením pravomocí orgánů Kolejí a menz UK a vyšším zapojením studentů. V roce 2008 byly vytvořeny podmínky pro podporu celouniverzitní studentské spolkové činnosti, včetně zázemí např. v podobě Studentského klubu v Celetné ul. 20.“ (Dlouhodobý záměr UK 2011 - 2015).

6.3 Informačně-poradenské služby a další

Hlavním pracovištěm, které poskytuje informačně-poradenské služby, je Informační, poradenské a sociální centrum (dříve Informačně-poradenské centrum UK). Toto centrum nabízí informace a konzultace o studiu na UK; semináře o možnostech studia v zahraničí; semináře a kurzy zaměřené jak na začínající studenty, tak na studenty těsně před ukončením studia či na studenty doktorských programů. V rámci poradenských služeb je možné využít psychologickou poradnu (resp. Psychologickou poradnu pro zahraniční studenty), která poskytuje konzultace a pomoc při řešení nejrůznějších problémů – a to jak českým, tak zahraničním studentům; profesní poradnu, která je zaměřena především na potřeby studentů posledních ročníků; sociálně-právní poradnu, která pomáhá studentům zorientovat se v různých složitých životních situacích; v rámci poradenských služeb je rovněž možno využít možnosti individuálního koučování (Výroční zpráva o činnosti UK 2013). Nabídka podpůrných služeb včetně informačního a poradenského servisu ze strany UK je určena i pro studenty se speciálními potřebami (specializované pracoviště Kancelář pro studenty se specializovanými potřebami³⁶).

³⁶ Podporou studentů (převážně pro studenty se speciálními potřebami) se podrobně zabývá Šámalová (2014) ve své práci *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*.

Pokud jde o zdravotní služby, studenti vysokých škol mohou využívat preventivní, léčebnou, rehabilitační a poradenskou péči Městské polikliniky Praha. Student je účastníkem všeobecného zdravotního pojištění (pojištěncem) jako každá fyzická osoba s trvalým pobytem na území České republiky. Student vysoké školy je považován za nezaopatřené dítě, které se soustavně připravuje na budoucí povolání, i pro účely zdravotního pojištění, nejdéle však do svých 26 let.

Obr. 6.3 Přehled pracovišť poskytující služby pro studenty

| Péči o studenty mají na starost: | Oblast zájmu | Adresa |
|--|--|-----------------------|
| Odbor pro studium a záležitosti studentů (oddělení sociálních záležitostí) | Sociální stipendia Stipendia na podporu ubytování Ubytování studentů na Hlávkově koleji | Ovocný trh 5, Praha 1 |
| Koleje a menzy | Ubytování studentů Stravování studentů (a zaměstnanců) | Voršilská 1, Praha 1 |
| Informační, poradenské a sociální centrum UK (Kancelář pro studenty se speciálními potřebami) | Studium studentů se speciálními potřebami a péče o ně Poskytování informací o ubytování a stravování, zdravotním a sociálním pojištění, zdravotní péči o studenty a poplatcích za studium | Celetná 13, Praha 1 |
| + jednotlivé fakulty UK | | |

Zdroj: UK [online], 2014e ve vlastním zpracování

Tyto formy podpory jsou důležité, avšak vyrovnávají jen omezený okruh nerovných příležitostí. Příčiny nerovností mohou být mnohem různorodější. Z evropského pohledu se můžeme střetnout s dalšími faktory, které mohou zapříčinit nerovný přístup k vysokoškolskému vzdělání v České republice. Mohou jimi být například příslušnost k národnostní menšině, která může nést riziko kulturní odlišnosti či nízkého sociálně ekonomického statusu, může se potýkat i s problémem přístupu z důvodu jazykové bariéry, protože ačkoliv je Česká republika součástí EU, výuka v angličtině je stále ojedinělá a ve většině případech placená. Na tento problém je myšleno v Aktualizaci dlouhodobého záměru pro rok 2014 - rozšířit výuku v angličtině.

7 Výzkumná studie a její fáze

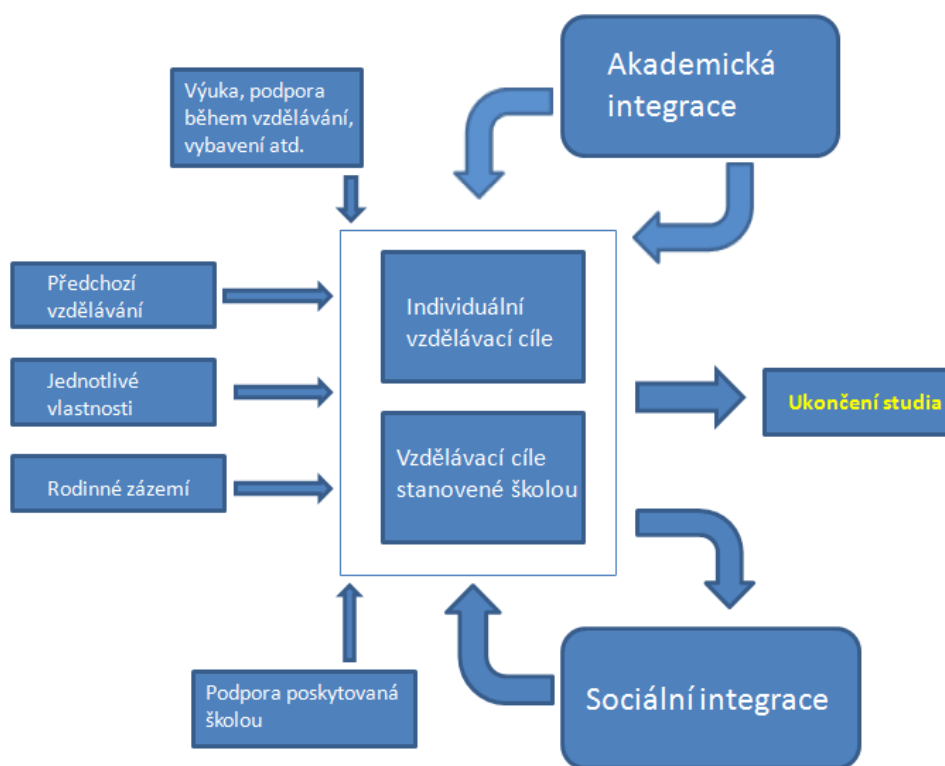
7.1 Teoretické východisko

V důsledku rozvoje vysokého školství po roce 1989 vzrostl počet studentů více než trojnásobně, vznikají nové vysoké školy, rozvíjí se soukromé vysoké školy, vznikají nové obory a dochází k celkovému kvantitativnímu rozmachu. S masifikací vysokého školství roste i počet předčasně ukončených studií. Umožnit přístup k vysokoškolskému studiu neznamena jen přihlášení studenta na vysokou školu a úspěšné absolvování přijímacího řízení, ale je také důležité předcházet a zabránit předčasnému ukončení studia. Předčasný odchod ze studia má za následky nenaplněné ambice, vynaložený čas, úsilí a energii, neobdržení dokladu o studiu a v neposlední řadě finanční náklady a následky jak pro studenta, tak i pro vzdělávací instituci a společnost – financování studia z veřejných prostředků. Již v teoretické části byly popsány nejdůležitější teorie vysvětlující nerovnosti v přístupu ke vzdělání. Tyto nerovnosti je třeba kompenzovat a příležitosti vyrovnávat, aby nebyly příčinou k zanechání nedokončeného studia.

Rozhodnutí studenta setrvat ve studiu se z pohledu vysoké školy nazývá jako retence (Švec, Koláčková, 2013). Problematika retence je předmětem zkoumání posledních pět desetiletí, při nichž byly používány různé teoretické perspektivy: ekonomické, organizační, sociologické. Avšak za platnou teorii, která se často používá, je považován až Tintův model retence studentů, který je i v této práci teoretickým východiskem. Za hlavní příčinu odchodu studenta ze studia viděl Tinto (1975) dlouhodobý proces interakcí mezi studentem a formálními a neformálními strukturami dané vysoké školy.

Tinto (1975, 1993) definoval charakteristiky studenta, které ovlivňují jeho rozhodnutí o setrvání na vysoké škole nebo o ukončení studia. Těmi jsou vstupní charakteristiky (rodinné zázemí, předchozí vzdělávání, charakter studenta apod.), vzdělávací cíle studenta a cíle dané vysokou školou, průběh studia, akademický život (vztah s pracovníky na vysoké škole, vztah s ostatními studenty, míra začlenění do kolektivu apod.) a také vnější závazky studenta. Výsledkem všech těchto faktorů je buď úspěšné dokončení studia, přestup na jiný obor či fakultu nebo předčasný odchod ze studia (viz Obr. 7.1).

Obr. 7.1 Tintův Model retence studentů na vysoké škole



Zdroj: Draper, 2008, Šámalová, 2014 ve vlastní úpravě

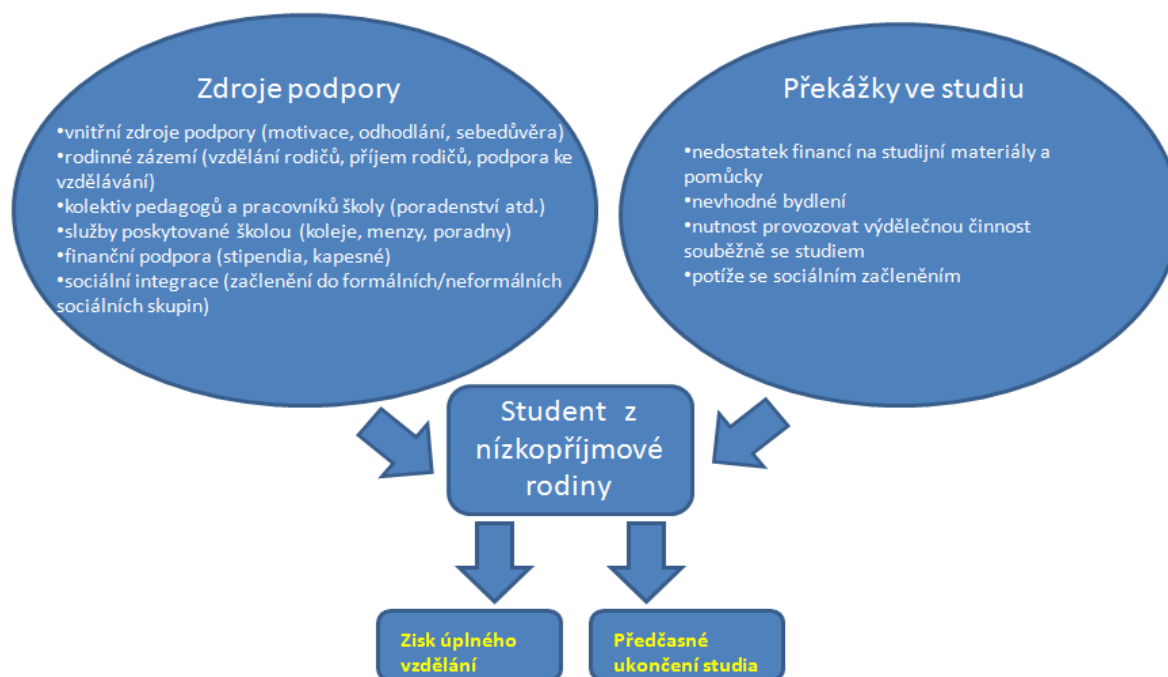
Hlavní myšlenkou Tintovy teorie je předpoklad, že ukončení studia závisí především na míře integrace studenta. Jedná se o dlouhodobý proces vzájemného působení jednotlivce v rámci akademického a sociálního systému, tudíž o akademickou a sociální integraci studenta. Integrace negarantuje vytrvalost ve studiu, jak tvrdí Tinto (1975), vysoký nebo nízký stupeň integrace nemusí nutně znamenat změnu ve vytrvalosti, avšak nedostatečné začlenění může vést k větší možnosti ukončení studia. Za významnou determinantu považoval rozhodnutí studenta dokončit

studium, získat vzdělání (titul), později do těchto proměnných zahrnul i vlivy okolního prostředí jako jsou finanční zdroje, propojení s komunitou a zkušenosti z výuky.

Jedním z důležitých kritérií úspěšného studia je i adekvátní podpora ze strany školy. Ačkoliv by student měl nést většinu zodpovědnosti za své studium a školní výsledky, škola by ho měla v úspěchu podporovat. Tyto druhy podpory Tinto rozděluje do tří skupin: akademické, sociální a finanční. Akademickou podporou se rozumí podpora během studia, různé kurzy na rozvoj znalostí a dovedností, zakládání studijních skupin či různých debatních kroužků. Sociální podpora má obsahovat především informační a poradenské služby, centra pro studenty apod. Finanční podpora znamená poskytování finančních prostředků skrze stipendijní politiku vysokoškolské instituce.

Tato teorie byla aplikována v provedené výzkumné studii, především bylo využito vzájemných vztahů a vstupních charakteristik studenta. Studie se zaměřuje na podporu (především sociální a finanční) poskytovanou akademickým prostředím, která má pomoci vyrovnávat situaci studenta a snažit se ho podpořit a dovést k úspěšnému zakončení studia. Na *Obrázku 7.2* jsou zobrazeny faktory, které na studenta působí v průběhu studia.

Obr. 7.2 Studenti z nízkopříjmových rodin a vliv proměnných na jeho retenci ve studiu



Zdroj: Šámalová, 2014, Tinto, 1975 ve vlastní úpravě

Důvodů, proč studenti ukončí své studium, může být mnoho, proto je různé studie rozdělují do obecných skupin: zázemí studentů (vzdělání rodičů, příjem rodičů, předchozí vzdělávání), organizační důvody (finanční pomoc – stipendia, účast na školních i mimoškolních aktivitách, ubytování studentů, poradenství, atd.), pedagogické důvody (vyučované předměty, výuka, možnosti vysoké školy), sociální důvody (vztahy s kolegy ze školy, vztahy s pedagogy a zaměstnanci školy, sociální začlenění), důvody okolního prostředí (podpora od rodičů, finanční zdroje studenta, nástup do pracovního poměru) a psychologické důvody (motivace ke studiu, sebedůvěra, cíl dokončit studium). Na základě poznatků o důvodech ovlivňující studijní aspirace a studijní úspěšnost je potřeba nastavit přístup, který sníží či dokonce odstraní tyto příčiny (Švec, Koláčková, 2013, s. 58).

7.2 Formulace výzkumných otázek

Cílem výzkumné části diplomové práce je poznat, jak studenti z různých socioekonomických poměrů (posuzování dle socioekonomických identifikátorů) vnímají podporu na Univerzitě Karlově. Zda jsou o ní informováni, jak vnímají složitost a užitečnost jejího využívání a zda je pro ně nezbytná.

Výzkum se zaměřuje na stejnou problematiku jako výzkumné šetření provedené v práci z roku 2013 *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením* (Šámalová, 2014), ale v kontextu studentů z nízkopříjmových rodin a rodin s nízkým vzdělávacím statusem. Otázky byly přizpůsobeny tématu této diplomové práce, kde jsou ústředním tématem rovné příležitosti s ohledem na sociální situaci studenta a jeho rodiny.

Studie provedená v této práci se bude snažit zodpovědět tyto výzkumné otázky:

- Má vliv ekonomická situace studenta a jeho rodiny na začátek studia na vysoké škole? Jaké motivační faktory ovlivňují studenta při vstupu do vysokoškolského studia? Jsou rozdíly v těchto faktorech ve srovnání se studenty z nízkopříjmových rodin?
- Jak se cítí být studenti úspěšní ve srovnání se svými spolužáky? Pociťují studenti vliv své sociální a hmotné situace na úspěch ve studiu? Má vliv sociální situace studenta a jeho rodiny na opakování jednotlivých zkoušek? Existuje souvislost mezi prodloužením studia a hmotným zajištěním?
- Jaké překážky týkající se hmotného zajištění identifikují studenti v průběhu studia jako nejvýznamnější?

- Jaké zdroje podpory jsou pro studenty důležité? Jaký význam mají formy podpory poskytované školou? Mají studenti dostatek informací o podpůrných službách? Které orgány na univerzitě nejčastěji využívají při řešení studijních problémů? Obešli by se studenti bez této podpory? Jaké služby studenti na univerzitě postrádají? Je obtížné systém podpory na univerzitě využívat?

Odpovědi na tyto otázky jsou prezentovány v kapitole 8.5 Vyhodnocení a prezentace výsledků.

7.3 Konstrukce dotazníku

Vzhledem k výše uvedeným cílům výzkumu byla zvolena kvantitativní metoda realizovaná pomocí online dotazníkového šetření mezi studenty. Tato metoda je vhodná pro účel výzkumu z důvodu nízkých nákladů, rychlosti sběru dat a možnosti přenesení výsledku ihned do tabulky.

Dotazník (viz Příloha) začíná v úvodní části průvodním dopisem, který obsahuje žádost o spolupráci a především informaci pro studenty, že se jedná o anonymní dotazník, jehož vyplnění nezabere více než 10 minut a slouží k účelu diplomové práce. V dotazníku respondent odpovídá písemně na otázky, které mají většinou omezenou možnost odpovědi, tzv. uzavřené otázky. Z celkového počtu 17 otázek je 16 otázek uzavřených a 1 otázka otevřená. S ohledem na téma práce obsahuje 15 sociodemografických otázek, prostřednictvím kterých výzkumník zjišťuje základní údaje jako jsou pohlaví, národnost, ale i detailnější údaje jako je nejvyšší ukončené vzdělání otce a matky, pobírání sociálních stipendií, přídávků na děti nebo finanční příspěvky od rodičů. Závěrem je položena otevřená otázka, kde se mohou studenti vyjádřit, zda dotazník neopomenul nějaké důležité téma v souvislosti se zlepšením situace studentů.

Sběr dat proběhl v období jednoho měsíce ve dnech od 10. 12. 2014 do 9. 1. 2015, kdy byl dotazník sdílen přes formulář Google Docs studentům Univerzity Karlovy.

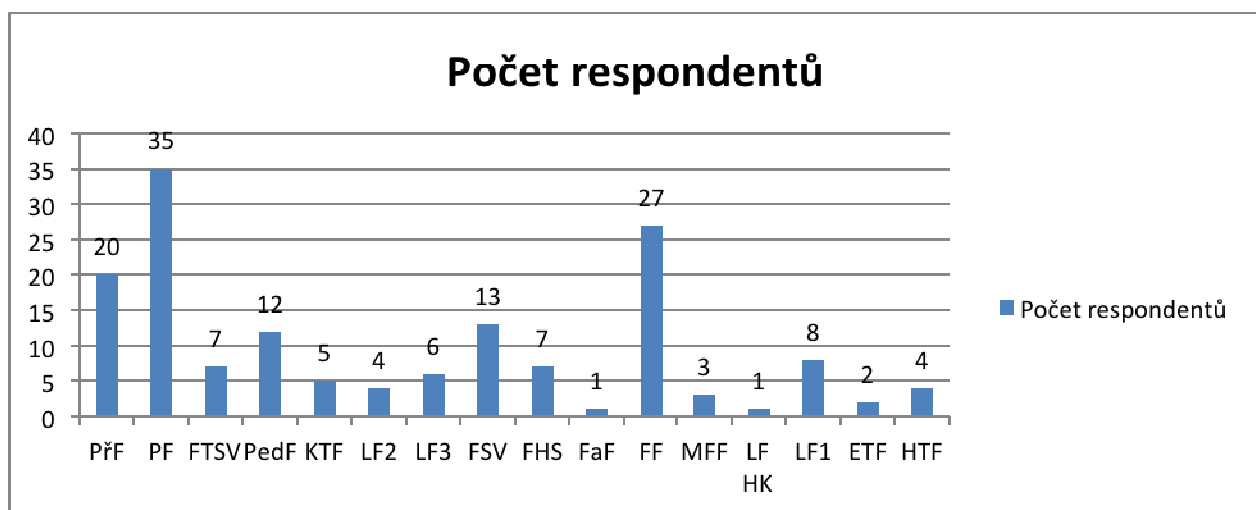
7.4 Charakteristika výzkumného souboru, průběh šetření a interpretace dat

Vzhledem k velikosti populace byl vybrán stratifikovaný náhodný (pravděpodobnostní) výběr, ve kterém každý element populace má stejnou pravděpodobnost, že bude vybrán do vzorku (Disman, 2011, s. 97). Výzkumný soubor byl tvořen studenty, kteří byli osloveni dle náhodného výběru. Náhodný výběr probíhal dle seznamu studentů ve Studijním informačním systému, který obsahuje databázi studentů. Z každé fakulty byla vylosována katedra, dle

vylosovaného čísla byl vybrán ročník a opět dle losu student. Student byl osloven buď přímo přes facebookový účet (pokud jím disponoval) nebo přes sekretariát katedry, který byl požádán o přeposlání dotazníku konkrétnímu studentovi.

Konečný soubor výzkumných jednotek čítá 155 studentů a je složen ze 43 mužů (28 %) a 112 žen (72 %). Téměř jedna třetina studuje bakalářský obor, dvě třetiny magisterský a zbylých 6 % studentů studuje v doktorském programu. V prvním ročníku studia je 18 % studentů, ostatních 127 studentů (82 %) studují v jiném než prvním ročníku. Návratnost dotazníků byla na úrovni 23 %. Osloveno bylo celkem 670 studentů. Nejvyšší návratnost byla z Právnické a Filozofické fakulty, naopak nejnižší byla z Lékařské fakulty Plzeň, kde žádný student neodeslal vyplněný dotazník zpět. Počet respondentů podle fakult je možné vidět na *Obr. 8.1* níže.

Obr. 7.3 Počet respondentů dle fakult Univerzity Karlovy



Zdroj: vlastní

Pokud se na soubor podíváme z pohledu askriptivních faktorů, pak v souboru převládá česká národnost (98 %), z jiných národností je zastoupena pouze slovenská třemi jedinci (2 %) ³⁷.

Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů má 70 % studentů alespoň jednoho rodiče s vysokoškolským vzděláním a 40 % studentů má vysokoškolsky vzdělané oba rodiče, čímž se potvrzuje stále silný vliv vzdělání rodičů na vzdělávací dráhu jejich potomka. „*Mladí lidé z nízko vzdělaných rodin dosahují ve 12 % stejného vzdělání jako rodiče, 84 % z nich dosáhne*

³⁷ Počet cizinců studujících na UK neustále roste, zatímco v roce 2004 studovalo na UK 5 093 (11,5 %) cizinců, v roce 2013 to bylo již 7 623 (14,9 %) cizinců (Výroční zpráva o činnosti UK, 2013).

střední úrovně vzdělání a pouze čtyři procenta mají vystudovány programy terciárního vzdělání“ konstatuje zpráva OECD (Education at a Glance 2013).

Většina respondentů je stále svobodná (95 %), jeden respondent uvedl, že je rozvedený. Ti, kteří uvedli, že jsou provdani/ženatí (5 respondentů), mají i děti, na které ve dvou případech pobírají přídavky na děti.

7.5 Zpracování získaných dat (Analýza dat)

Analýza přístupu studentů na UK byla provedena zpracováním dat získaných z dotazníku zveřejněného online. Tématicky se týká především motivačních faktorů ke vstupu na vysokou školu, úspěšnosti studentů, překážek při studiu a systému podpory na UK. Vzhledem k velkému počtu sociodemografických otázek je možné analyzovat problematiku sociální podmíněnosti a nerovností k přístupu k terciárnímu vzdělání.

Výsledky šetření se ukládaly automaticky do tabulky v Google docs, které byly exportovány do MS Excel kvůli jednoduššímu způsobu vyhodnocování a přenesení výsledků do grafické podoby.

7.6 Vyhodnocení a prezentace výsledků

Provedená studie se snaží odpovědět na výzkumné otázky položené výše. Ve vyhodnocení jsou uvedena nejzajímavější zjištění z přijatých odpovědí, která jsou rozdělena do čtyř podkapitol podle skupin výzkumných otázek.

7.6.1 Motivace k vysokoškolskému studiu

Motivace ke studiu je velice důležitá především ve dvou fázích studia. Student musí být motivovaný, aby studium na vysoké škole začal a na školu se přihlásil, poté musí být odhodlaný, aby plnil dostatečně své studijní povinnosti a studium úspěšně dokončil.

Motivace je proces, který určuje zaměření, energetizaci a setrvávání chování (Nakonečný, 1998, s. 455). Je to „*proces psychické regulace, na němž závisí směr lidské činnosti, jakož i množství energie, kterou je člověk ochoten obětovat na realizaci daného směru... motivace je vnitřní proces podmiňující úsilí dospět k určitému cíli*“ (Reykowski, 1977 In Nakonečný, 1998, s. 455). Vágnerová (2002, s. 53) charakterizuje „*motivy jako duševní projevy, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu*“. Motivy mohou být vnitřního nebo vnějšího charakteru. Z vnitřního stavu jedince je zdrojem motivu

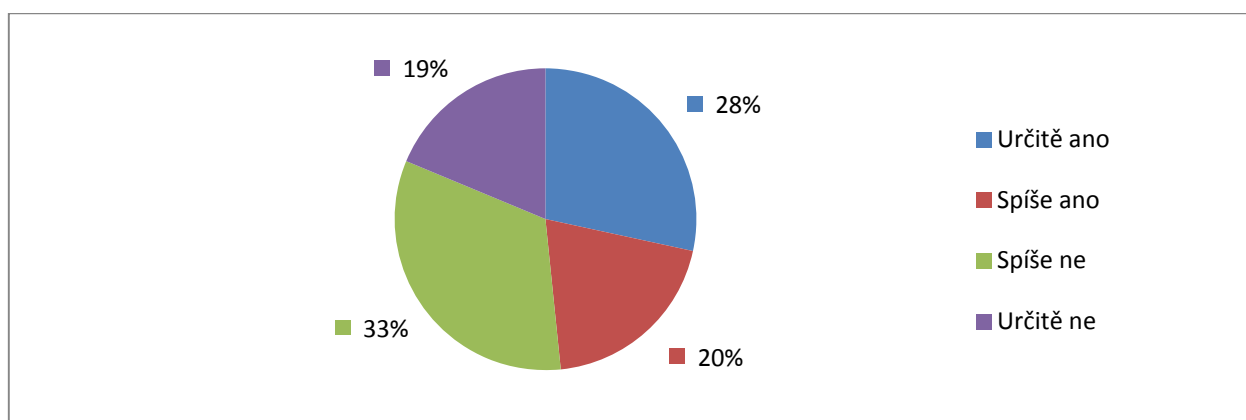
nějaká potřeba (osobní motiv). V souvislosti se vzděláním to může být např. potřeba dalšího vzdělávání, uplatnit svůj talent, uspět na dalším stupni. Z vnějšího prostředí je zdrojem motivu pobídka (ta vyvolá vznik potřeby a stane se motivem k jednání, stimuluje chování člověka). Tím může být možnost lepší zaměstnatelnosti, zisk pracovního místa nebo vyšší odměna za provedenou práci. *„Motiv k určitému chování vzniká na základě interakce vnitřního stavu jedince a vnějších, aktuálně působících podnětů“* (Vágnerová, 2002, s. 54).

Palán (2015) chápe motivaci ve vzdělávání jako *„komplex různorodých a vzájemně se podmiňujících faktorů (motivů). Je zjištěno, že studijní úspěch zesiluje a stabilizuje výkonnostní studijní motivaci, naopak neúspěchy nebo přehnané nároky ji snižují a vyvolávají trému. V odborném vzdělávání (dalším profesním, podnikovém) je vysoce motivující návaznost na individuální profesní zájmy a zajištění použitelnosti nově získaných (naučených) znalostí a dovedností. Studijní motivace se umocňuje těmito prvky: jednoznačností smyslu a cíle vzdělávacího procesu; jednoznačnou návazností na stávající stav vědomostí, znalostí a dovedností; sledováním, hodnocením (pozitivním a konstruktivním) a informováním o studijním výkonu; atmosférou uspokojování potřeb, společenského i vnitřního prožívání úspěchu a nabývání na prestiži; přátelskou atmosférou a určitou dávkou náklonnosti a sympatie (která by se měla týkat i textů - především v distančním vzdělávání); členěním studia do logických a pochopitelných celků; užíváním didaktických nástrojů. U dospělých je velmi významné, považuje-li je učitel za partnery a nezatlačuje-li je do role žáka.“*

V případě překážky nebo komplikace musí student vynaložit úsilí, čímž se *„v pedagogice označuje množství námahy (fyzické i psychické), ale též vytrvalosti, kterou je třeba vynaložit, aby se uskutečnila určitá činnost, vyřešila určitá úloha, dosáhlo se zadaného cíle“* (Pedagogický slovník, 2009, s. 332).

Na začátku dotazníku byla položena otázka týkající se vlivu ekonomické situace studenta a jeho rodiny (vliv příjmu studenta, vliv příjmu rodičů atd.) na započetí studia na vysoké škole, kdy skoro polovina studentů odpověděla, že ekonomická situace ovlivnila vstup na vysokou školu. Studenti pobírající sociální stipendium ve většině (71 %) uvedli, že ekonomická situace nijak neovlivnila vstup na vysokou školu. Kdyby byl tento faktor pro ně významný, pravděpodobně by studium nikdy nezačali.

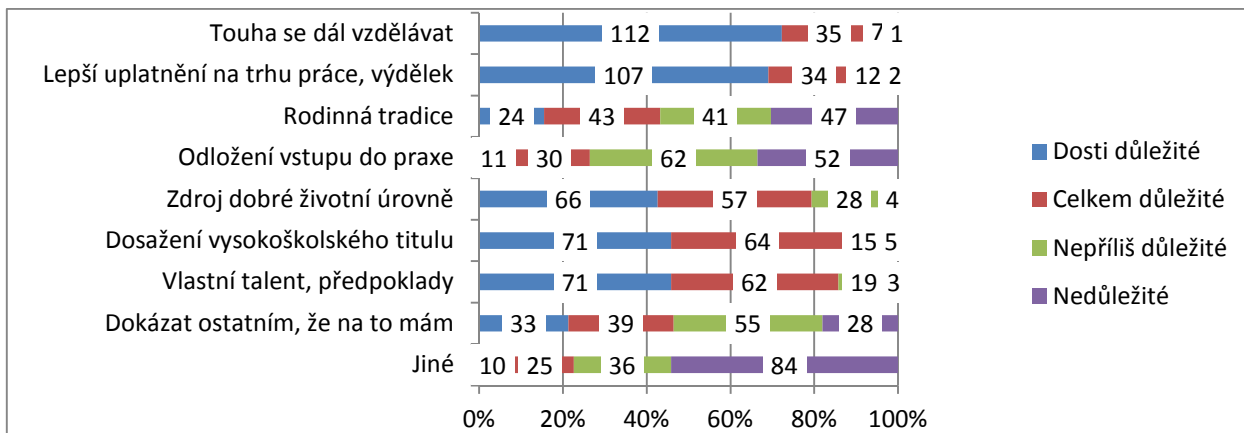
Obr. 7.4 Vliv ekonomické situace (např. příjem rodičů, příjem studenta) na začátek studia na vysoké škole



Zdroj: vlastní

Faktory, které motivují vstup do vysokoškolského studia, byly zohledněny v baterii devíti otázek a byly hodnoceny na čtyřstupňové škále dle důležitosti.

Obr. 7.5 Důvody při rozhodování začít studovat na vysoké škole



Zdroj: vlastní

Mezi faktory nejvíce motivující ke studiu (dosti důležité/celkem důležité), které studenti uváděli, patří potřeba dále studovat (95 %), získání lepšího pracovního místa či výdělku (91 %), zisk vysokoškolského vzdělání (87 %), subjektivní pocit vlastního talentu (86 %) a představa lepší životní úrovně (80 %). Naopak více než polovina studentů uvedla jako nedůležitý faktor rodinnou tradici ve vzdělávání (57 %, studenti z rodin bez vysokoškolské tradice uváděli tento faktor jako nedůležitý / nepříliš důležitý o 26 % více), dokázat své schopnosti ostatním (54 %), odložení vstupu do praxe (74 %), případně jiné důvody (77 %).

Pokud porovnáme odpovědi studentů, kteří pobírají sociální stipendium, s ostatními studenty, je překvapivé, že poměr odpovědí se skoro neliší. Pouze v případě faktoru lepšího výdělku uvádí všichni studenti pobírající sociální stipendium tento důvod jako dosti důležitý.

7.6.2 Úspěšnost ve studiu

Vnímání vlastního úspěchu a pocitu spokojenosti při studiu je důležitý faktor, který ovlivňuje další studijní kariéru a úspěšnost studenta. V případě pocitu neúspěchu a nedostatečného uspokojení hrozí nízká motivace dále studovat a dochází k předčasnému ukončení studia.

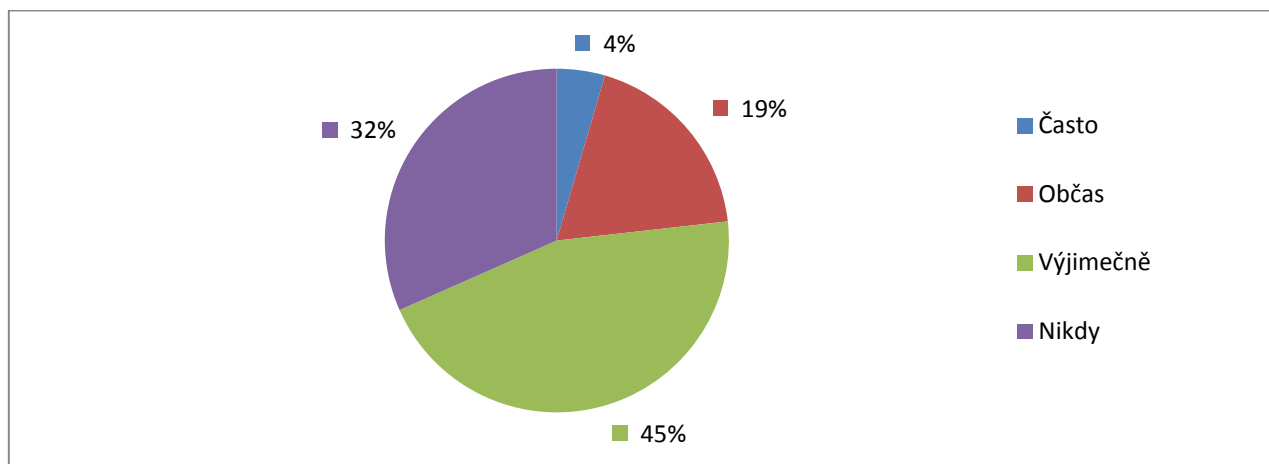
Subjektivní pocit úspěšnosti vnímá většina studentů (72 %) bez nějaké odchylky a cítí být stejně úspěšní jako ostatní studenti. Pouze 11 % si myslí, že jsou méně úspěšní. Jedním z možných důvodů těchto odpovědí je nízké sebevědomí a vysoké nároky dotázaných na svůj

výkon. Zajímavé je, že většina (53 %) z těchto studentů se dle subjektivního pocitu zařadila do nižší nebo nižší střední vrstvy, ačkoliv žádný nepobírá sociální stipendium.

V otázce vlivu sociální/hmotné situace na úspěšnost studia si šestina respondentů myslí, že jejich sociálně-hmotná situace má určitě vliv na úspěch ve studiu, čtvrtina si myslí, že spíše ano (dohromady 43 %). Celkem 57 % zastává vůči tomuto tvrzení negativní postoj, což znamená, že se pravděpodobně neseťkávají nebo pouze v malé míře s diskriminací studentů z nízko-příjmových rodin nebo naopak s pozitivní diskriminací bohatších spolužáků.

Kritérium opakování zkoušek můžeme považovat za objektivní hledisko úspěšnosti studentů. Více než tři čtvrtiny (77 %) dotazovaných studentů opakuje zkoušky výjimečně nebo nikdy, z nichž 28 % studentů si nemusí při studiu přivydělávat. Zbýlá čtvrtina opakuje zkoušky občas (19 %) nebo často (4 %), což může být zapříčiněno nedostatkem času na studium, protože ve většině odpovědí (73 %) uvedla, že si musí pravidelně při studiu vydělávat nebo že si přivydělávají občas (27 %).

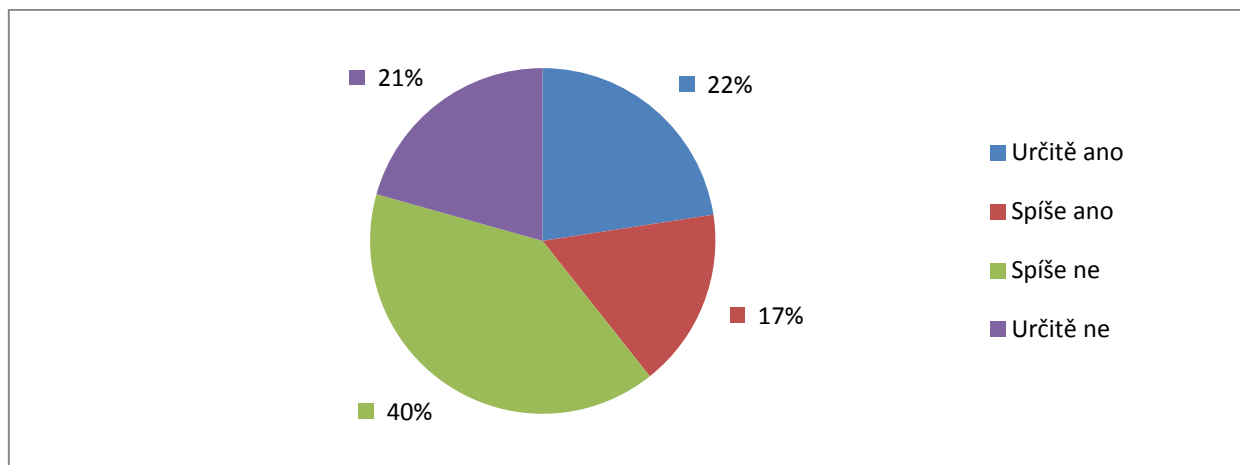
Obr. 7.6 Četnost opakování dílčích zkoušek



Zdroj: vlastní

Také délka studia může být znakem úspěšnosti. Celá čtvrtina studentů studuje déle nebo si plánuje studium určitě prodloužit, ačkoliv pouze jedna třetina z nich si musí pravidelně přivydělávat při studiu. Proto nepovažují hmotnou potřebnost jako signifikantní znak při prodloužení studia, ale příčinou může být např. náročnost studia či pouze možnost udržet si déle status studenta.

Obr. 7.7 Plánování prodloužení studia



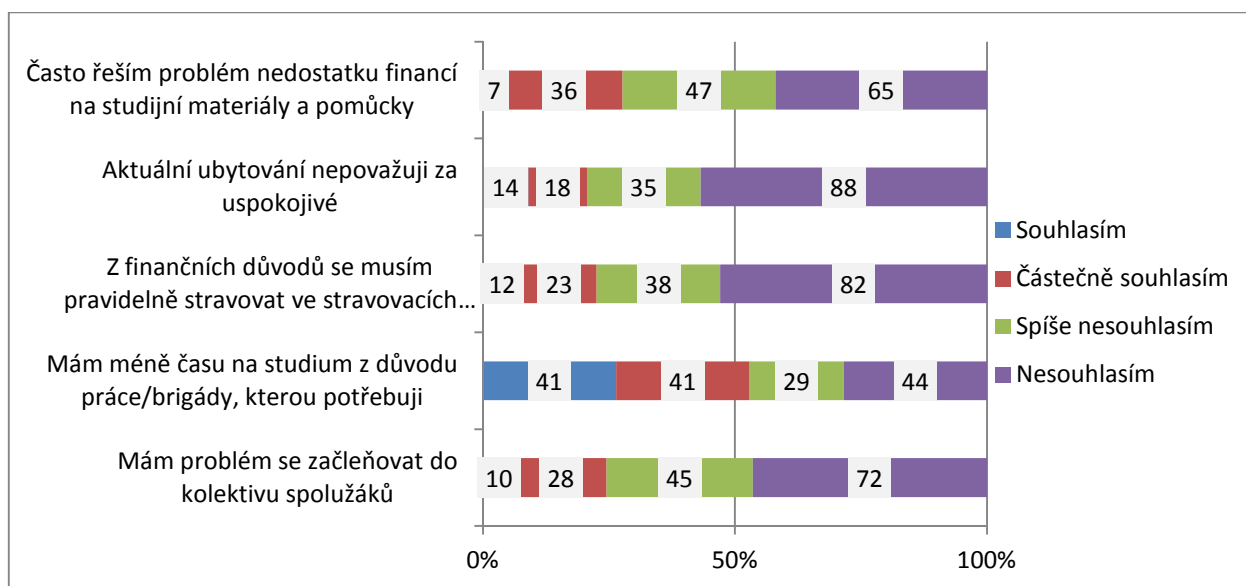
Zdroj: vlastní

7.6.3 Překážky ve studiu

V dnešní době se velmi často setkáváme s vysokou studijní neúspěšností a následným předčasným ukončením studia. Překážek, se kterými se student setkává na začátku a během studia, je mnoho. Tato práce se zabývá především snižováním či úplným odstraňováním překážek zapříčiněných sociálním a vzdělanostním původem a vyrovnáním podmínek ke studiu. Jedna z důležitých oblastí podpory je finanční a materiální podpora, která se může týkat přímo studia nebo podmínek života během studentských let.

Pro hodnocení problémů, které studenti obvykle řeší v souvislosti se svou ekonomickou situací, byla respondentům v rámci otázky č. 7 nabídnuta baterie výroků týkající se konkrétních situací, se kterými se mohou pravidelně setkávat. Studenti vyjadřovali svůj souhlas nebo nesouhlas s jednotlivými výroky.

Obr. 7.8 Hodnocení překážek ve vysokoškolském studiu



Zdroj: vlastní

Nejčastěji studenti uváděli jako překážku ve studiu nedostatek času z důvodu výdělečné činnosti, kterou provozují během studia. Více než polovina dotázaných souhlasí (26 %) nebo alespoň částečně souhlasí (26 %) s tím, že kvůli tomu mají méně času na studium. Vliv tohoto faktoru byl již patrný v předchozích otázkách týkajících se opakování zkoušek a délky studia, tudíž je na místě ho považovat za významný.

S ostatními překážkami – nedostatkem financí na studijní materiály a pomůcky (28 %), neuspokojivým ubytováním (21 %), stravováním ve stravovacích zařízení školy (23 %) a problémem se sociálním začleněním (24 %) – se potýká zhruba čtvrtina dotázaných studentů.

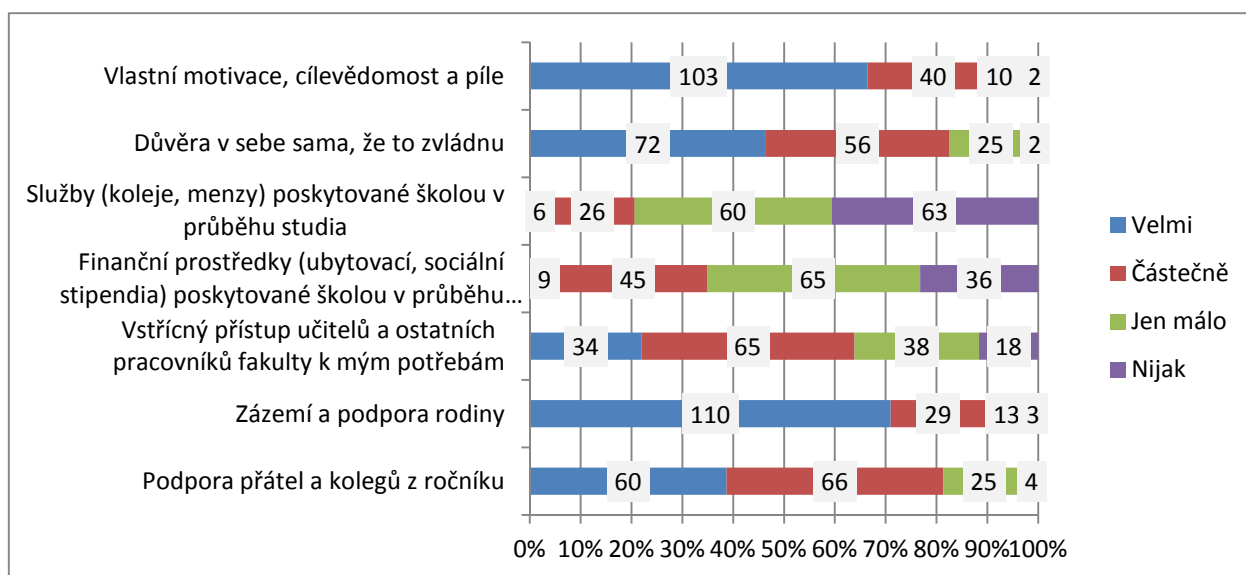
Studenti pobírající sociální stipendium se s těmito překážkami setkávají ve větší míře (v průměru dvojnásobně častěji). 57 % z nich souhlasí / částečně souhlasí, že řeší nedostatek času, peněz na výukové materiály a nejsou spokojeni se současným bydlením, pouze jeden respondent pobírající sociální stipendium se musí pravidelně stravovat v menzách.

7.6.4 Zdroje a formy podpory při studiu

Na překážky ve studiu musí navazovat zdroje a formy podpory, které mají tyto překážky minimalizovat nebo směřovat k jejich úplnému odstranění. Podpora studenta na vysoké škole neznamená pouze finanční podporu a pomoc, ale také je nutné, aby byl motivovaný sám sebou, svou rodinou nebo případně svým okolím. Další podpora může vzniknout v průběhu studia, kdy ji může poskytnout škola, personál školy nebo kolektiv spolužáků a kolegů.

V otázce č. 8 byla nabídnuta baterie sedmi možností, která specifikovala nejdůležitější zdroje podpory (vnitřní i vnější), ze kterých může student čerpat. Tyto zdroje studenti hodnotili podle toho, jak moc jim pomáhají při studiu.

Obr. 7.9 Zdroje podpory při studiu



Zdroj: vlastní

Z grafu je patrné, že student čerpá podporu a sílu ke studiu (velmi/částečně) především z vlastních vnitřních zdrojů – motivace, cílevědomosti a píle (93 %), z rodinného zázemí (90 %), důvěry v sám sebe (82 %) a od kolegů a přátel ze školy (82 %). Jako lepší průměr je hodnocena potřeba vstřícného přístupu učitelů (64 %). Překvapivě formy podpory poskytované školou jsou hodnoceny ve většině jako málo či nijak potřebné – služby (koleje a menzy) z 80 % a finanční prostředky od univerzity ze 65 %. To však neplatí pro studenty s nízkými příjmy, kteří největší podporu cítí od rodiny (100 % velmi/částečně z toho 86 % velmi), přátel z ročníku (100 % velmi/částečně) a pedagogů (86 % velmi/částečně). Z vlastní motivace čerpá 86 %

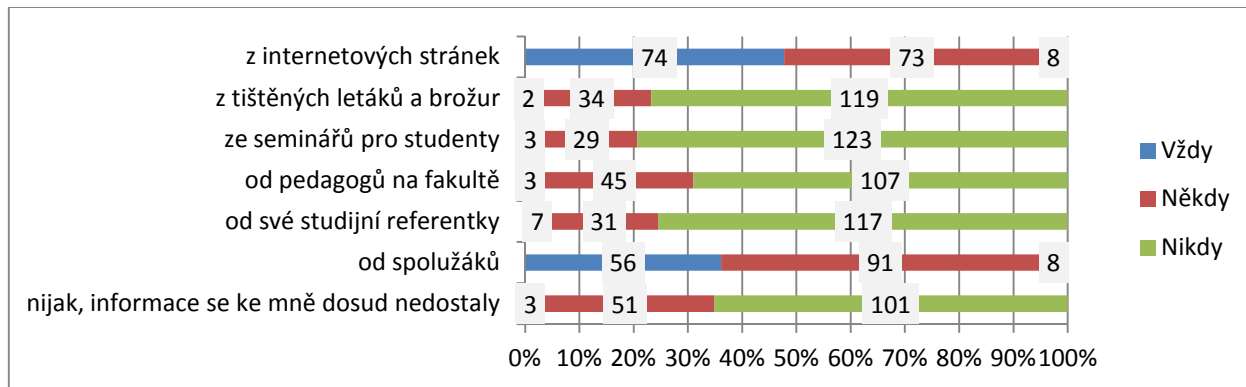
(velmi/částečně) studentů, částečně si věří 86 % (nikdo z nich nevedl velmi, což byla v celém vzorku skoro polovina odpovědí), služby KaM nepomáhají nebo jen málo ze 71 % a finanční prostředky buď částečně (43 %) nebo jen málo (43 %).

Z odpovědí vyplývá, že pro studenty pobírající sociální stipendium jsou důležitou podporou především lidé (rodina, přátelé, pedagogové) a až poté věří ve svou motivovanost a sebedůvěru. Tím se liší od výsledků celého vzorku, který má oporu především v sebedůvěře a svých vlastních schopnostech. Finanční prostředky / služby poskytované UK jsou jako zdroj podpory na třetím místě v obou případech.

Pokud student potřebuje nějaký druh podpory, je důležité mít informaci o tom kde, jakým způsobem a zda vůbec může o tuto podporu žádat. Polovina respondentů hodnotí svou informovanost o službách, které se týkají podpory studentů, jako slabou či velmi slabou.

Také je dobré vědět, na jaký zdroj se student nejčastěji obrací při zjišťování informací o možnostech čerpání pomoci na UK. Pak je možné nevyužívané zdroje posílit nebo vyloučit, případně lze věnovat více času a prostředků na rozvoj těch nejvíce vyhledávaných.

Obr. 7.10 Zdroje informací o službách / finančních prostředcích pro studenty poskytované UK



Zdroj: vlastní

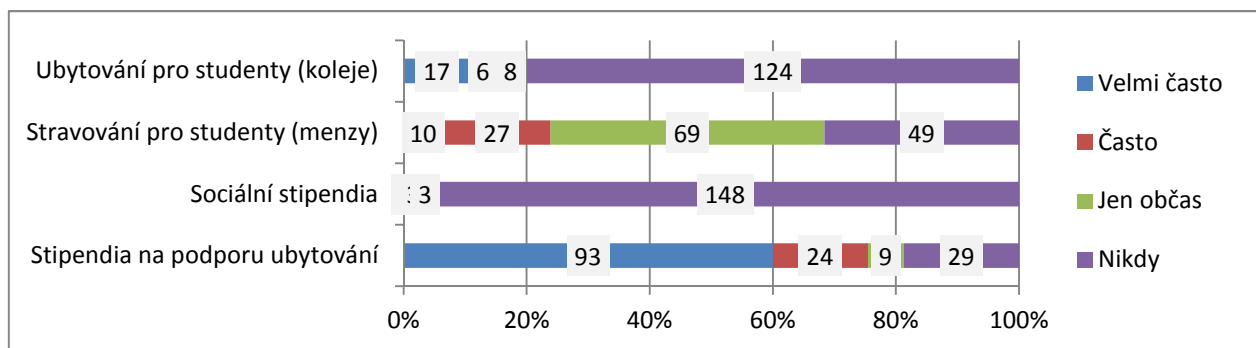
Z výzkumného šetření je patrné, že vysoká škola i studenti v dnešní době preferují více internetové zdroje (využívá 95 % studentů k vyhledání informací vždy či někdy) oproti tištěným (77 % je nikdy nevyužilo). Nejvíce informací si v rámci osobního kontaktu předávají studenti mezi sebou (95 % studentů vždy nebo někdy). Semináře nejsou využívány k předávání informací skoro vůbec (79 % studentů je nikdy nevyužilo k získání informací o službách, na které mají nárok). Překvapivě od studijní referentky informace týkající se služeb či poskytování finančních prostředků pro studenty nežádalo nikdy 75 % studentů. To může vypovídat o dobré znalosti účelu

studijního oddělení, protože jeho náplní není se starat o finanční a sociální pomoc studentům. Přes polovinu (65 %) studentů tvrdí, že se k nim žádné informace, týkající se služeb a finanční podpory studentů, nikdy nedostaly. To může souviset i s tím, že o Odboru pro studium a záležitosti studentů³⁸ nikdy neslyšelo 76 % dotázaných, dokonce ani většina studentů, kteří pobírají sociální stipendium, o tomto pracovišti neví (86 %).

V otázce řešení svých studijních záležitostí si je studenti řeší nejčastěji sami (94 % vždy/někdy), ale také se často obrací na jednotlivé vyučující (88 %), pracovníka konkrétního pracoviště (86 %), kterého se dotaz týká, nebo svou studijní referentku (79 %). Kontaktní osoby na fakultě využívají výrazně méně (60 %) než ostatní pracovníky, což odpovídá jejich náplni práce, protože ti jsou určeni především pro studenty se speciálními potřebami.

Konkrétní služby, které mohou studentům pomoci v době studia, byly podrobněji popsány a prezentovány v kapitole 6. Studenti byli na jejich intenzitu využívání dotázáni v baterii čtyř otázek.

Obr. 7.11 Intenzita využívání služeb poskytované UK



Zdroj: vlastní

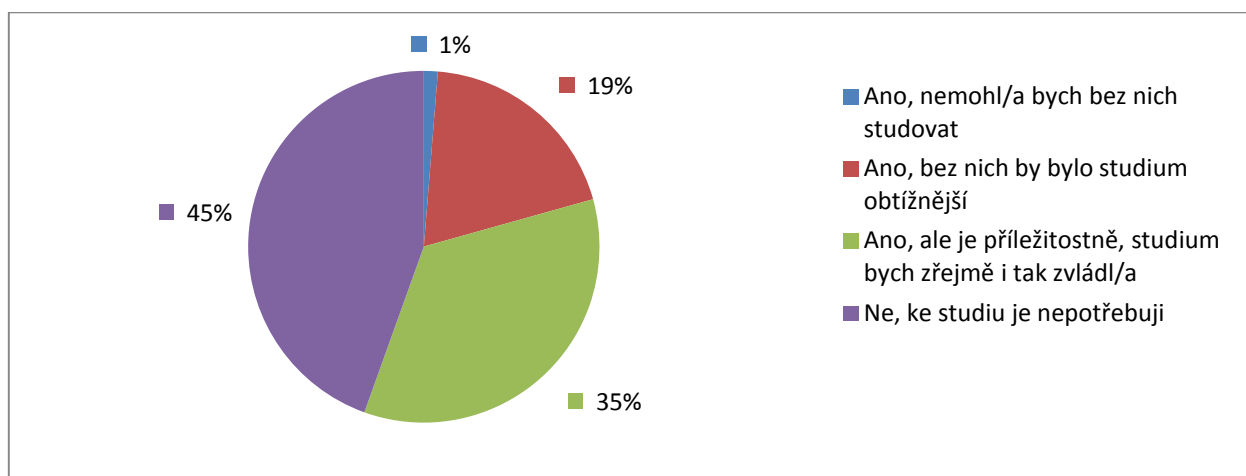
Nejvyužívanější formou podpory z výše uvedených se ukázalo stipendium na podporu ubytování (60 % využívá velmi často, 15 % často), které pobírá z celkového počtu 64 % studentů Univerzity Karlovy, a které tvoří peněžní příspěvek na měsíční náklady na ubytování. Jako druhá nejvyužívanější služba se také týká bydlení a je jím poskytování ubytování na kolejích. Otázka týkající se menzy ukázala, že studenti se v ní sice nestravují pravidelně, za to ji alespoň někdy využívá 68 % dotázaných. Sociální stipendium dle očekávání vzhledem k celkovému počtu

³⁸ Tento Odbor má na starost v rámci sociální oblasti ubytování studentů na Hlávkově koleji, sociální stipendia a stipendia na podporu ubytování a ceny a odměny pro studenty absolventy UK.

poskytovaných sociálních stipendií na UK využívá opravdu minorita, avšak pro ni to může být klíčová forma podpory, bez které by nebylo možné studium na vysoké škole uskutečňovat.

Proto i další otázka týkající se potřebnosti těchto služeb ukázala, že klíčová je pouze pro pár studentů, ale i tak více než polovině studentů studium usnadňuje.

Obr. 7.12 Potřebnost poskytovaných služeb v průběhu studia Univerzitou Karlovou



Zdroj: vlastní

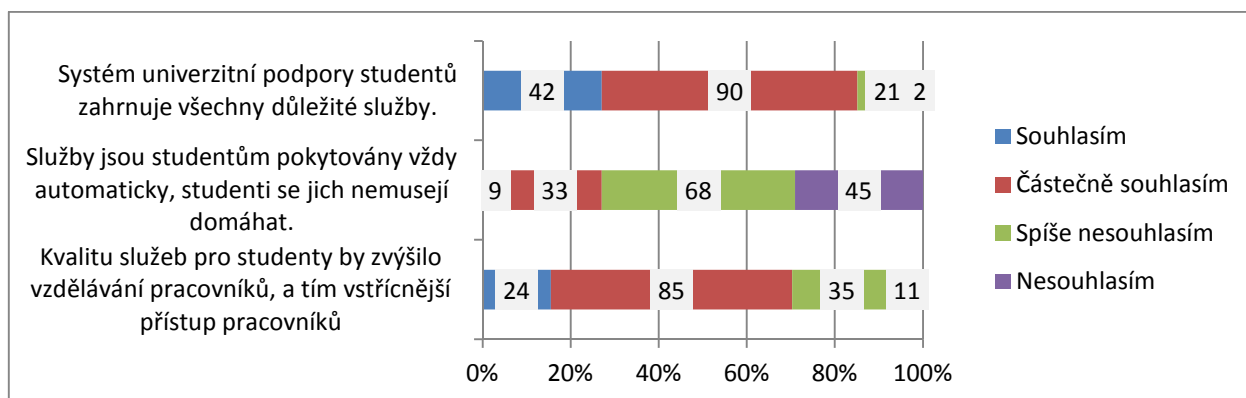
Míra závislosti na těchto službách je ovlivněna mnoha faktory – zda student žije s rodiči, kteří ho živí, na koleji či sám; zda dostává kapesné od rodičů; zda si sám vydělává a další. Studenti, kteří by se bez této podpory neobešli (1 %), bydlí na koleji a rodiče je podporují pouze základním příspěvkem na kolej a na dopravu. Ti, kterým by absence podpůrných služeb znesnadnila (19 %) studium, si musí pravidelně (63 %) či občas (26 %) přivydělávat. Studenti, kteří by se bez podpůrných služeb úplně obešli (45 %), bydlí převážně doma s rodiči (64 %), což pro ně znamená menší náklady než pro studenty, kteří jsou nuceni dojíždět nebo bydlet na vlastní náklady.

Další baterie otázek se týkala hodnocení služeb z hlediska informovanosti, kvalitativní a časové dostupnosti a užitečnosti (zda je služba užitečná, poskytuje to, co student od ní potřebuje a očekává). Všechna tři hlediska byla ohodnocena velmi srovnatelně. Úroveň ve všech kritériích je označována skoro polovinou studentů za uspokojivou. Informovanost označila skoro třetina (29 %) studentů za slabou až velmi slabou, tudíž je vidět, že studenti vědí, že služby existují, ale někdy je obtížné informace sehnat nebo jsou informace nepřesné nebo nejednoznačné.

K informovanosti se vyjadřovali studenti i v další otázce, která byla otevřená a ptala se na to, zda existuje nějaká forma podpory, kterou v nabídce Univerzity Karlovy postrádají. Kromě lepší informovanosti, příp. informačních sezení studentů, by studenti uvítali podporu studujících rodičů (matek i otců), levnější a kvalitnější ubytování, příspěvky na dopravu, pomoc ve shánění praxe, nonstop učebny s počítačovým vybavením, příspěvky na učebnice nebo jejich lepší dostupnost, možnost splácení poplatku za delší studium a lepší fungování Odboru pro studium (mezi uvedené patří lepší komunikativnost, mít oporu v jejich názoru na předpisy a na složité situace).

Poslední baterie otázek zjišťuje, zda univerzitní systém obsahuje všechny důležité služby, zda musí student vznášet nárok na službu sám a zda si myslí, že vzděláváním pracovníků by se mohla úroveň služeb zvýšit a tím i zlepšit jejich přístup ke studentům.

Obr. 7.13 Názor studentů na služby poskytované UK



Zdroj: vlastní

Pouze 15 % dotázaných nesouhlasilo s tím, že univerzita poskytuje všechny potřebné služby. Otázka na domáhání se služby ukazuje, že student si musí svůj nárok na podporu ohlídat a mít dostatečné informace minimálně o tom, že nárok má a jak může na tuto službu vznést nárok. Bez informací by měl student problém s využíváním podpory. Většina studentů (70 %) je pro vzdělávání pracovníků v této oblasti a domnívají se, že by se tím zvýšila úroveň poskytování služeb.

Poslední otázka ve výzkumném šetření byla doplňující a týkala se připomínek ke stávajícímu systému podpory na UK, zda studentům chybělo v dotazníku nějaké téma v souvislosti s podporou studentů. Mezi nejčastěji uvedené nedostatky patřily zejména

nedosažitelná sociální stipendia, ubytovací stipendia by měla být vyměřována jiným způsobem a ne pobírána plošně, malá informovanost o možnostech, které mohou studenti využívat, velké finanční zatížení na povinných kurzech (student tělocviku), nízká kvalita jídla v menzách (špatná kvalita, neodpovídající cena), nízká podpora získávání praxe a nedostatečné prohlubování vzdělávání a kvalifikace při studiu.

Závěr

Studenti z nízkopříjmových rodin a z rodin bez vysokoškolské vzdělanostní tradice musí čelit překážkám a problémům v průběhu celé vzdělanostní dráhy. Přístup k terciárnímu vzdělání je stále ještě pro některé z nich nedosažitelný. Přejít na vysokou školu je velký krok, který s sebou nese mnoho změn. Student se stává v mnoha směrech závislý sám na sobě, opouští domácí prostředí, začíná přebírat náklady za stravu a ubytování. Také jsou na něj kladeny jiné studijní nároky, student nese sám zodpovědnost za své studium. Poté, kdy se student přihlásí a projde přijímacím řízením, jeho cesta za vysokoškolským titulem teprve začíná a musí zaktivizovat všechny možné prostředky, aby se na škole udržel a úspěšně studium dokončil.

Tato výzkumná studie se zabývá oblastmi, které ovlivňují setrvání studenta na vysoké škole a úspěšnost dokončení studia. Jako první studie zkoumala motivační faktory, které pomáhají studentovi se rozhodnout, zda začne studovat na vysoké škole. Dalším tématem byla studijní úspěšnost, která může do jisté míry ovlivnit setrvání studenta na škole a motivovat ho k pokračování ve studiu. Pak byly zkoumány překážky ve studiu, kterým studenti v průběhu studia musí čelit a vypořádat se s nimi. V souvislosti s překážkami se studie zaměřila na zdroje podpory, které student využívá k překonání těchto překážek. Výzkumná studie byla založená na Tintově modelu retence studentů (1975), který definuje vlivy působící na studenta během studia.

Motivace uchazečů z nízkopříjmových rodin byla ovlivněna stejnými faktory jako jejich kolegové. Jediným rozdílem bylo vyzdvižení motivátoru lepšího uplatnění na pracovním trhu a výdělku, který byl pro všechny studenty se sociálním stipendiem dosti důležitý, což znamená, že studenti mají zájem se ze své horší finanční situace dostat.

Poté se studie zaměřila na úspěšnost studenta dle subjektivních (jak se cítí být student úspěšný oproti svým spolužákům) a objektivních (opakování zkoušek a prodloužení studia) hledisek, která spolu úzce souvisejí. Skoro tři čtvrtiny studentů se cítí být stejně úspěšní jako jejich kolegové. V případě, že se student cítí být neúspěšný, je jeho aktivizace ztížena. Ti, kteří se považují za neúspěšné, pravidelně opakují zkoušky a ve většině plánují prodloužení studia. Ačkoliv nepobírají sociální stipendium, tak více než polovina z nich se zařadila do nižší sociální třídy a zbývající studenti do střední třídy, proto zde může existovat souvislost se sociálním statutem a hmotnou situací. Prodloužení studia však plánují i studenti, kteří se cítí být úspěšní a zkoušky opakují málokdy. Takové prodloužení může být dáno spíše z důvodu odložení vstupu

do praxe a možností zachovat si déle status studenta. Naopak opakování zkoušek může být důsledkem nedostatku času kvůli nutné výdělečné činnosti během studia (u prodloužení studia se tento faktor neobjevil ve významné míře). Ta však nemusí být vynucena rodinnou hmotnou situací, ale spíše celkovou životní změnou.

Dalším tématickým okruhem byly překážky ve studiu, kterým studenti musí čelit a vypořádat se s nimi. Nejvýznamněji hodnocenou překážkou byl nedostatek času na studium z důvodu práce, kterou studenti potřebují. Ostatní překážky týkající se především hmotné situace studentů byly v celkovém hodnocení respondentů zanedbatelné. Studenti pobírající sociální stipendium však tyto překážky hodnotily dvakrát přísněji než jejich kolegové, z čehož se dá usuzovat, že jsou pro ně důležité a je třeba efektivně podporovat překonávání těchto problémů nebo překážky odstraňovat.

Po otázkách týkajících se překážek následovalo téma zdrojů podpory při studiu. Tyto zdroje se dají rozdělit do skupin individuální, sociální a institucionální (dle Tinto, 1975). Jako nejdůležitější zdroje studenti hodnotili individuální zdroje zastoupené v této studii motivací, cílevědomostí a pílí (vnitřní zdroje) a sebedůvěrou. Také sociální zdroje jsou pro ně neméně důležité, především podpora od rodiny a spolužáků, ale i vstřícný přístup pedagogů jim pomáhá. Tím se potvrzuje Tintova myšlenka o potřebnosti sociální a akademické integrace, kterou studenti hodnotí jako důležitý zdroj podpory. Oproti tomu služby a finanční podpora od školy se ukázala být pro studenty jako zanedbatelná. Studenti s nižšími příjmy uvedli na prvním místě sociální podporu od rodiny a dále přátel a pedagogů, vlastní vnitřní zdroje postavili na druhé místo a ačkoliv finanční pomoc se i zde ukázala jako nejmenší zdroj podpory z výše uvedených, oproti ostatním kolegům jim finanční prostředky od univerzity pomáhají mnohem více (dáno pravděpodobně vyšší příjmů).

Informovanost o službách a formách pomoci pro studenty je vnímána většinou jako slabá či velmi slabá. O službách se studenti nejčastěji dozvídají z internetových stránek nebo od spolužáků a vzhledem k tomu, že si své studijní záležitosti většinou řeší sami, bylo by dobré internetové zdroje pravidelně aktualizovat a zjednodušit možnost nalézt si všechny potřebné informace o možnostech využití a čerpání služeb.

Nejčastěji využívanou službou je ubytovací stipendium, naopak sociální stipendium je nejméně využívanou, což je dáno i přísnými podmínkami pro nárok na tuto podporu. Zároveň je i nejvíce potřebnou službou, bez které by studenti nemohli studovat, což se projevilo v otázce na význam služeb poskytovaných UK. Pouze 1 % uvedlo, že by bez podpůrných služeb nemohli

studovat (odpovídá to 1 % studentů pobírajících sociální stipendium na UK). Zhruba pro pětinu studentů by bylo studium obtížnější, ostatní studenti by se bez těchto služeb bez problémů obešli.

Z výzkumné studie plynou nejen konkrétní závěry, ale i další výstupy, se kterými je možné nadále pracovat. Zkoumáním jednotlivých překážek a zdrojů je možné posoudit jejich význam a míru vyrovnávání podmínek pro jednotlivé skupiny studentů. Ačkoliv by se mohlo zdát, že finanční zdroje a konkrétní služby poskytované Univerzitou Karlovou jsou klíčové, tak tato studie ukázala, že podpora pro většinu studentů tkví především v sociálních vztazích a dobré informovanosti. Proto je potřeba pracovat na rozvoji komunikace mezi studenty a učiteli, posilovat sociální vazby, rozvíjet informovanost o službách a jejich dostupnost a dále vzdělávat zaměstnance školy v této oblasti, aby byli schopní poskytovat důležité informace, případně poradit na koho se obrátit³⁹. Škola již na toto reaguje neustálým zlepšováním informačních služeb pro studenty, což je vidět například na Informačně-poradenském centru UK, které se v roce 2014 změnilo na Informační, poradenské a sociální centrum UK.

Výsledky této práce nejsou univerzální, protože studie byla realizovaná pouze na jedné vysoké škole a zkoumané proměnné byly tomu přizpůsobené. Je možné, že na jiných vysokých školách bude jiný systém podpory a proto i studenti ho budou hodnotit jiným způsobem.

Uskutečnění této studie potvrdilo jednotlivé vlivy uvedené v Tintově teorii, které ovlivňují studentovu úspěšnost a které na studenta působí v průběhu celé vysokoškolské kariéry. Ačkoliv je téma vyrovnávání šancí ke studiu v posledních letech velmi aktuální, stále existují mezi studenty rozdíly a je potřeba neustále pracovat na překonávání a odstraňování překážek, které zabraňují rovnému přístupu ke studiu a v průběhu studia.

³⁹ Tyto závěry se shodují se závěry v Šámalové (2014), na kterou tato práce navazuje, ačkoliv výzkum byl prováděn na jinou sociální problematiku.

Seznam použité literatury a odborných pramenů

- BELL, Daniel. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books, 1973. ISBN 0-465-01281-7.
- BLAU, Peter a Otis DUNCAN. *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons, 1967.
- BOURDIEU Pierre. *The Forms of Capital*. In Richardson, J. *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 1986, xxiv, s. 241–258. ISBN 03-132-3529-5.
- BREEN, Raymond a John GOLDTHORPE. Explaining Educational Differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*. 1997, roč. 9, č. 3, s. 275 – 305. Dostupné z: <http://rss.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/104346397009003002>
- BOLOŇSKÝ PROCES. Sorbonnská deklarace, 1998
- BOLOŇSKÝ PROCES. 2013. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz>
- BOMBEROVÁ, Miroslava. *Terciární vzdělávání*. Olomouc, 2012. Dostupné z: http://theses.cz/id/iuy7mq/DP_Terciarni_vzdelavani.pdf. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Dan Ryšavý, Ph.D.
- ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod.
- ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 117/1995 Sb. o státní sociální podpoře.
- ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů.
- ČESKÁ REPUBLIKA. Zákoník práce č. 262/2006 Sb.
- ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (Antidiskriminační zákon).
- ČLOVĚK V TÍSNI. *Reforma školství v České republice* [online]. Praha, 2006 [cit. 2014-06-15]. Dostupné z: <http://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
- DRAPER, Stephen W. *Tinto's model of student retention*. In: [online]. 2008 [cit. 2015-01-16]. Dostupné z: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html>

- EVROPSKÁ UNIE. *Amsterodamská smlouva pozměňující smlouvu o Evropské unii*. Amsterdam, 1997
- EVROPSKÁ UNIE. *Lisabonská strategie*. Lisabon, 2000
- EVROPSKÁ UNIE. *Listina základních práv Evropské unie*. Nice, 2007
- EVROPSKÁ UNIE. *Lisabonská smlouva*. Lisabon, 2009
- EVROPSKÁ UNIE. *Evropa 2020*. Brusel, 2010. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:CS:PDF>
- EVROPSKÁ UNIE. Přehledy právních předpisů EU. *Vzdělávání a odborná příprava: obecný rámec* [online]. 2011 [cit. 2011-12-06]. Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_cs.htm
- FEATHERMAN, David L a Robert Mason HAUSER. *Opportunity and change*. New York: Academic Press, 1978, xvii, 572 p. ISBN 01-225-0350-3.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha : Argo, 1999, s. 391-410. ISBN 80-7203-124-4
- GOLDTHORPE, John H. Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *The British Journal of Sociology*. 1996, roč. 47, č. 3, s. 481 - 505.
- GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, P.; STRAKOVÁ, J. (eds.) *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 21 - 40. ISBN 80-200-1400-4.
- HÁJEK, Martin a kol. *Praktiky ne/spravedlnosti: pojmy, slova, diskurzy*. Praha: Matfyzpress, 2007, s. 9 - 98. ISBN 978-80-7378-035-7.
- HANLEY, Eric. Centrally Administered Mobility Reconsidered: The Political Dimension of Educational Stratification in State - Socialist Czechoslovakia. *Sociology of Education*, č. 74, 2001, s. 25 - 43.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HERRNSTEIN, Richard a Charles MURRAY. *The Bell Curve: Intelligence and Class Cstructure in American life*. New York: Free Press, 1994, xxvi, s. 845. ISBN 00-291-4673-9.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JANDOUREK, Jan. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 171-177. ISBN 978-80-247-2397-6.

- KATRŇÁK, Tomáš. *Třídní analýza a sociální mobilita*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005, s. 109-136. ISBN 80-7325-067-5.
- KELLER, Jan a Lubor TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KELLER, Jan. *Nová sociální rizika a proč se jim nevyhneme*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011, s. 74-82. ISBN 978-80-7419-059-9.
- KLEŇHOVÁ, Michaela. *České školství v mezinárodním srovnání: Česká republika v indikátorech OECD, resp. v indikátorech publikace Education at a Glance 2013*. Praha: MŠMT, 2013.
- KOTÁSEK, Jiří, David GREGER a Ivana PROCHÁZKOVÁ. *Požadavky na školní vzdělávání v České republice: Národní zpráva pro OECD*. 2004. Dostupné z: http://www.davidgreger.cz/images/pdf_files/kotasekgregerprochazkova-oecd-pozadavkycz.pdf
- KOUCKÝ, Jan. *Expanze terciárního vzdělávání v ČR ve vývojovém a srovnávacím pohledu: Expertizní studie*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2009.
- KOUCKÝ, Jan a Aleš BARTUŠEK. *Nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání v České republice a v Evropě: Expertizní studie*. Praha: Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2009.
- LUCAS, Samuel R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. The University of Chicago Press: *The American Journal of Sociology*, roč. 106, č. 6, 2001, s. 1642 – 1690.
- MACHONIN, Pavel a Milan TUČEK. *Česká společnost v transformaci: K proměnám sociální struktury*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996, s.15-53. ISBN 80-85850-17-6.
- MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, s.35-37. ISBN 80-85850-61-3.
- MATĚJŮ, Petr. *Who Won and Who Lost in a Socialist Redistribution in Czechoslovakia?* In Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. ed. by Shavit, Y., H. P. Blossfeld. Oxford: Westview Press, 1993.
- MATĚJŮ, Petr, Blanka ŘEHÁKOVÁ a Natalie SIMONOVÁ. Kulturní a sociálně ekonomické zdroje nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání v České republice v letech 1948 – 1999. *Sociológia*. 2004, roč. 36, č. 1, s. 31-56.

- MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, eds. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7178-549-0.
- MEZINÁRODNÍ ORGANIZACE PRÁCE. *Úmluva č. 140 o placeném studijním volnu*. Ženeva, 1974
- MEZINÁRODNÍ ORGANIZACE PRÁCE. *Úmluva č. 142 o rozvoji lidských zdrojů*. Ženeva, 1975
- MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001 - Bílá kniha*. Česká republika, 2001.
- MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001 - Bílá kniha*. Česká republika, 2009.
- MŠMT ČR. *Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020*. Česká republika, 2014
- MŠMT ČR. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 („Strategie 2020“)*. Česká republika, 2014
- MŠMT ČR. *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2016-2020*. Česká republika, 2015
- NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ. *Country Note – Thematic Review of Tertiary Education*, 2005
- ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris, 2007
- ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ. *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing, 2012. ISBN 978-92-64-130845. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/school/49620025.pdf>
- ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing, 2013. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. *Všeobecná deklarace lidských práv*. New York, 1948
- ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. *Mezinárodní pakt o ekonomických, sociálních a kulturních právech*. New York, 1966
- ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. *Mezinárodní pakt o občanských a politických právech*. New York, 1966

- ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. *Úmluva o odstranění všech forem diskriminace žen*. New York, 1979
- ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. *Úmluva o právech dítěte*. New York, 1989
- ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. New York, 2006
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002, s. 237. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Zdeněk. *Motivace ke vzdělávání*. In: Andromedia [online]. 2013, 2015 [cit. 2015-02-08]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/motivace-ve-vzdelavani>
- Plat vysokoškolsky vzdělaných lidí je v průměru o 30 % vyšší než průměrný plat středoškoláků*. In: [online]. 2010 [cit. 2014-04-07]. Dostupné z: <http://www.profesia.cz/cms/dokumenty-na-strance/informace-a-analyzy/plat-vysokoskolsky-vzdelanych-lidi-je-v-prumeru-o-30-vyssi-nez-prumerny-plat-stredoskolaku>
- RADA EVROPY. *Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod*. Štrasburk, 1952
- RADA EVROPY. *Evropská sociální charta*. Turín, 1961
- RADA EVROPY. *Úmluva o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v evropském regionu*. Lisabon, 1997
- RAFTERY, Adrien E. a Michael HOUT. Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*. 1993, roč. 66, č. 1, s. 41-62. Dostupné z: <http://www.stat.washington.edu/raftery/Research/PDF/hout1993.pdf>
- RAWLS, John. *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-89-9.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- REYKOWSKI, Janusz. Z zagadnień psychologii motywacji. In NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, s. 455. ISBN 80-200-0689-3.
- SIMONOVÁ, Natalie a Petr SOUKUP. Reprodukce vzdělanostních nerovností v České republice po sametové revoluci v evropském kontextu. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*. 2009. 45 (5): 935–965.
- SIMONOVÁ, Natalie. Co vlastně znamená „vzdělání“ aneb stejně mu nikdo neunikne. *Socioweb* [online]. 2010 [cit. 2014-05-27]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=235&lst=115>

SIMONOVÁ, Natalie a Petr SOUKUP. Stává se přístup ke vzdělání v České republice spravedlivějším?. MARÍKOVÁ, H., T. KOSTELECKÝ, T. LEBEDA a ŠKODOVÁ. *Jaká je naše společnost? Otázky, které si často klademe...* Praha: SOÚ AV ČR, 2010, s. 351-366. ISBN 978-80-7419-025-4.

STEHR, Nico. *Knowledge and Economic Conduct. The Social Foundations of the Modern Economy*. Toronto: Toronto University Press, 2002, s. 136 - 138. ISBN 0-8020-0905-0.

ŠÁMALOVÁ, Kateřina. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha, 2014. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/102065>.

Dizertační práce. Karlova Univerzita v Praze. Vedoucí práce Prof. JUDr. Igor Tomeš, CSc.

Univerzita. In: Univerzita Karlova [online]. 2014. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-4.html>

ŠVEC, Václav a Gabriela KOLÁČKOVÁ. Teoretická východiska problematiky retence vysokoškolských studentů. *Aula*. 2013, roč. 21, č. 56-69.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research *Review of Educational Research*. 1975. č. 45, s. 89-125

TINTO, Vincent. *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TOMEŠ, Igor. *Obory sociální politiky 03: Vzdělanostní politika*. [přednáška]. Praha: Katedra sociální práce FF UK, 6. března 2012.

TOMEŠ, Igor. *Sociální politika: teorie a mezinárodní zkušenost*. 2. vyd. Praha: Sociopress, 2001. ISBN 80-86484-00-9.

TOMEŠ, Igor. *Obory sociální politiky*. Praha: Portál, 2011, s. 18 - 22, 67-79. ISBN 978-80-7367-868-5.

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Výroční zprávy o činnosti UK*. 2000-2013. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-4511.html>

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. Perspektivy dalšího vývoje českého vysokého školství. In: *FORUM* [online]. 2009 [cit. 2015-02-16]. Dostupné z: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-7283.html>

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Dlouhodobý záměr Univerzity Karlovy v Praze 2011-2015*. Praha, 2011. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-4512.html>

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Čísla, fakta, statistiky*. In: Univerzita Karlova [online]. 2014a [cit. 2015-02-16]. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-4054.html#13>

- UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Opatření rektora č. 29/2014: Poskytování Sociálních stipendií na UK v akademickém roce 2014/2015*. Praha, 2014b. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-6459.html>
- UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Stipendia a poplatky*. In: *Univerzita Karlova* [online]. 2014c [cit. 2015-02-16]. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-59.html>
- UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Univerzita*. 2014d. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-4.html>
- UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Studentský život*. 2014e. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-6414.html>
- ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. *Národní program reforem České republiky*. Praha, 2013
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3.
- VEČERNÍK, Jiří. *Mzdová a příjmová diferenciacie v České republice v transformačním období*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2001. ISBN 80-85950-55-3.
- Velký sociologický slovník; Díl 2*. Ved.red. PETRUSEK, Miloslav. Praha: Karolinum, 1996. Vyd.: Univerzita Karlova. s. 1417. ISBN 80-7184-310-5.
- VŠE. Trh práce a evropské strategie: Evropská strategie zaměstnanosti a Evropská strategie sociálního začleňování. In: [online]. 2012 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: http://khp.vse.cz/wp-content/uploads/2011/08/Trh_prace_a_evr_strategie.pdf
- Vzdělávací expanze má vliv na uplatnění absolventů vysokých škol. Souvisíme [online]. 2013 [cit. 2014-11-22]. Dostupné z: <http://www.souvisime.cz/focus-plus/s-generace/vzdelavaci-expanze-ma-vliv-na-uplatneni-absolventu-vysokych-skol.html>
- WINKLER, Jiří. Sociální stratifikace. In: [online]. 2004 [cit. 2014-02-07]. Dostupné z: <https://horde.fss.muni.cz/~winkler/kapitola11.html>

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obr. 6.1 Vývoj počtu sociálních stipendií na UK od roku 2007 | 64 |
| Obr. 6.2 Počet přiznaných sociálních stipendií za rok 2013 | 65 |
| Obr. 6.3 Přehled pracovišť poskytující služby pro studenty | 67 |
| Obr. 7.1 Tintův Model retence studentů na vysoké škole | 69 |
| Obr. 7.2 Studenti z nízkopříjmových rodin a vliv proměnných na jeho retenci ve studiu ... | 70 |
| Obr. 7.3 Počet respondentů dle fakult Univerzity Karlovy | 73 |
| Obr. 7.4 Vliv ekonomické situace (např. příjem rodičů, příjem studenta) na začátek studia na vysoké škole | 76 |
| Obr. 7.5 Důvody při rozhodování začít studovat na vysoké škole | 77 |
| Obr. 7.6 Četnost opakování dílčích zkoušek | 78 |
| Obr. 7.7 Plánování prodloužení studia | 79 |
| Obr. 7.8 Hodnocení překážek ve vysokoškolském studiu | 80 |
| Obr. 7.9 Zdroje podpory při studiu | 81 |
| Obr. 7.10 Zdroje informací o službách / finančních prostředcích pro studenty poskytované UK | 82 |
| Obr. 7.11 Intenzita využívání služeb poskytované UK | 83 |
| Obr. 7.12 Potřebnost poskytovaných služeb v průběhu studia Univerzitou Karlovou | 84 |
| Obr. 7.13 Názor studentů na služby poskytované UK | 85 |

Dotazník k diplomové práci - Podpora studentů na Univerzitě Karlově

Milá studentko, milý studente,

ráda bych Vás požádala o samostatné a pečlivé vyplnění elektronického anonymního dotazníku, jehož vyplnění Vám zabere asi 10 minut. Účelem je získat Váš názor na několik klíčových oblastí studia na Univerzitě Karlově. Výsledky výzkumu budou použity v praktické části mé diplomové práce týkající se rovných příležitostí ke vzdělání na vysokých školách.

Děkuji, Tereza Maňourová (studentka Katedry sociální práce FF UK)

***Povinné pole**

1. Měla podle Vás Vaše ekonomická situace (např. příjem rodičů, Váš příjem) vliv na začátek studia na vysoké škole? *

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

2. Jak důležité byly dále uvedené důvody při Vašem rozhodování začít studovat na vysoké škole? *

| | Dostí důležité | Celkem důležité | Nepříliš důležité | Nedůležité |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Touha se dál vzdělávat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lepší uplatnění na trhu práce, výdělek | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Rodinná tradice | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Odložení vstupu do praxe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zdroj dobré životní úrovně | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dosažení vysokoškolského titulu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vlastní talent, předpoklady | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dokázat ostatním, že na to mám | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jiné | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3. Jak úspěšným studentem svého oboru se cítíte být ve srovnání s Vašimi spolužáky? *

- Jsem úspěšnější než oni

- Jsem zhruba stejně úspěšný/á jako oni
- Jsem méně úspěšný/á než oni

4. Domníváte se, že Vaše sociální/hmotná situace ovlivňuje úspěšnost Vašeho studia? *

5. Jak často opakujete dílčí zkoušky? *

6. Studujete déle než je standardní doba studia nebo plánujete toto prodloužení v budoucnu? *

7. Studenti se musí v průběhu studia vypořádávat s řadou překážek. V této souvislosti, prosím, vyjádřete svůj souhlas či nesouhlas s níže uvedenými tvrzeními: *

| | Souhlasím | Částečně souhlasím | Spiše nesouhlasím | Nesouhlasím |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Často řeším problém nedostatku financí na studijní materiály a pomůcky | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aktuální ubytování nepovažuji za uspokojivé | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Z finančních důvodů se musím pravidelně stravovat ve stravovacích zařízeních školy | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mám méně času na studium z důvodu práce/brigády, kterou potřebuji | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mám problém se začleňovat do kolektivu spolužáků | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8. Jak Vám níže uvedené zdroje a formy podpory pomáhají při studiu? *

| | Velmi | Částečně | Jen málo | Nijak |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Vlastní motivace, cílevědomost a píle | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Důvěra v sebe sama, že to zvládnou | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Služby (koleje, menzy) poskytované školou v průběhu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| studia | | | | |
| Finanční prostředky (ubytovací, sociální stipendia) poskytované školou v průběhu studia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vstřícný přístup učitelů a ostatních pracovníků fakulty k mým potřebám | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zázemí a podpora rodiny | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Podpora přátel a kolegů z ročníku | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9. Jak hodnotíte svoji dosavadní úroveň informovanosti o službách, na které má student s ohledem na svou sociální situaci nárok? *

10. Jak se dozvídáte o službách/finančních prostředcích pro studenty poskytované univerzitou, na které máte nárok? *

| | Vždy | Někdy | Nikdy |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| z internetových stránek | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| z tištěných letáků a brožur | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ze seminářů pro studenty | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| od pedagogů na fakultě | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| od své studijní referentky | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| od spolužáků | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| nijak, informace se ke mně dosud nedostaly | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

11. Na celouniverzitní úrovni působí Odbor pro studium a záležitosti studentů. Jak jste spokojen/a s činností jejich pracovníků? *

12. Na koho se na UK či fakultě obracíte při řešení svých studijních záležitostí? *

| | Vždy | Někdy | Nikdy |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Na kontaktní osobu na fakultě | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Na jednotlivé vyučující | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Na svou studijní referentku | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Na pracovníky konkrétního pracoviště, kterého se dotaz týká | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Na jiného pracovníka | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Své studijní záležitosti si řeším sám/sama | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13. Které z níže uvedených služeb, které zabezpečuje UK, využíváte právě Vy a jak často? *

| | Velmi často | Často | Jen občas | Nikdy |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ubytování pro studenty (koleje) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Stravování pro studenty (menzy) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sociální stipendia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Stipendia na podporu ubytování | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14. Potřebujete s ohledem na svou současnou hmotnou situaci v průběhu studia tyto nebo podobné služby? *

15. Jak byste ohodnotil/a služby, které využíváte, z níže uvedených pohledů? *

| | Velmi dobrá | Celkem dobrá | Uspokojivá | Slabá | Velmi slabá |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Informovanost a srozumitelnost informací o službě (mám k dispozici dostatečné množství srozumitelných informací o službě) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dostupnost služeb na vaší fakultě (služba je v požadované kvalitě k dispozici ve chvíli, kdy ji potřebuji) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Užitečnost služby (služba mi poskytuje to, co od ní očekávám) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16. Existuje služba/forma podpory, kterou v nabídce UK postrádáte? *

17. Nyní, prosím, vyjádřete svůj souhlas či nesouhlas s níže uvedenými tvrzeními: *

| | Souhlasím | Částečně souhlasím | Spiše nesouhlasím | Nesouhlasím |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| System univerzitní podpory studentů zahrnuje všechny důležité služby. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Služby jsou studentům poskytovány vždy automaticky, studenti se jich nemusejí domáhat. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kvalitu služeb pro studenty by zvýšilo vzdělávání pracovníků, a tím vstřícnější přístup pracovníků ke studentům. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

18. Jste: *

19. Na jaké fakultě studujete? *

20. Jaký je typ Vašeho studia? *

21. Jste v prvním ročníku tohoto studia? *

22. Do jaké sociální třídy byste se zařadil/a: *

23. Jaká je Vaše národnost: *

- česká
 slovenská
 ruská
 anglická
 polská
 Jiné:

24. Musíte si při studiu na vysoké škole přivydělávat?: *

25. Podporují Vás finančně rodiče? Pokud ano, prosím uveďte odhadem měsíční částku: *

26. Pobíráte sociální stipendium?: *

27. Bydlíte: *

- Doma s rodiči
- U jiných blízkých příbuzných
- Bydlím na koleji
- V privátním bytě s dalšími studenty
- Jiné:

28. Jaké je nejvyšší ukončené vzdělání Vašeho otce? *

29. Jaké je nejvyšší ukončené vzdělání Vaší matky?: *

30. Jaký je Váš rodinný stav: *

31. Máte děti?: *

32. Pokud ano, pobíráte přídavky na děti?: *

Závěrem bych Vás chtěla požádat o případné vyjádření se k tématům, kterým se tento dotazník věnoval jen okrajově, či kterým se nevěnoval vůbec, a které považujete ze svého pohledu za důležité pro zlepšení situace studentů

Odeslat

Nikdy přes Formuláře Google neposílejte hesla.

Používá technologii

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

[Nahlásit zneužití](#) - [Smluvní podmínky služby](#) - [Další smluvní podmínky](#)

