

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Michaela Zelinská

Podpora zahraničních mobilit handicapovaných studentů na vysokých
školách

Olomouc 2012

vedoucí práce: Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.

Čestné prohlášení: „Prohlašuji tímto, že jsem diplomovou práci na téma Podpora zahraničních mobilit handicapovaných studentů na vysokých školách zpracovala sama, pouze s využitím pramenů v práci uvedených.“

V Ostravě dne 18. 6. 2012

.....

Michaela Zelinská

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Dagmar Pitnerové, PhD. za odborné vedení, cenné rady a pomoc při zpracovávání diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala slečně Bc. Zuzaně Šporkové z centra Slunečnice za poskytnutí potřebných informací a také děkuji celému týmu Národní agentury pro evropské vzdělávací programy za jejich ochotu a poskytnutí aktuálních informací. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině a blízkým za jejich podporu při zpracovávání diplomové práce.

Souhlasím, aby má diplomová práce byla zveřejněna v rámci Univerzity Palackého v Olomouci.

„ Zkušenost bez vzdělání platí více než naopak vzdělání bez zkušenosti.“

Quintus Ennius

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Zelinská
Katedra:	KPG - Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dagmar Pitnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012
Název práce:	Podpora zahraničních mobilit handicapovaných studentů na vysokých školách
Název v angličtině:	Support of International Mobility of Handicapped Students in Higher Education
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá integrací handicapovaných studentů do české společnosti, potažmo do českého vzdělávacího systému z historického hlediska s přesahem do současnosti. Obsahově je diplomová práce rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První kapitola věnuje pozornost cílové skupině, kterou tvoří jedinci s handicapem ve věku 19 - 25 let. Druhá kapitola se zaměřuje na integraci handicapovaných jedinců do společnosti a na centra pomoci handicapovaným studentům na vysokých školách, konkrétně potom na centrum Slunečnice na VŠB - TU Ostrava. Třetí kapitola se zabývá mezinárodní mobilitou studentů v rámci EU, mezinárodní a českou legislativou, výměnnými vzdělávacími programy a programem Erasmus. V empirické části diplomové práce jsou vyhodnoceny dotazníky týkající se zahraniční mobility handicapovaných studentů a písemně zaznamenané rozhovory s handicapovanými studenty.</p>
Klíčová slova:	Integrace, handicap, mezinárodní mobilita, zahraniční mobilita, vysoká škola, postižení, znevýhodnění, evropské Vzdělávací výměnné programy

Anotace v angličtině:	The thesis deal with integration of handicapped students into Czech society, including the whole Czech education system regarding the historical background and present situation. The thesis consists of two parts - the theoretical one and the practical part. The theoretical part consists of three sections. First section focuses on target group of handicapped students in the age of 19 - 25. The second section deal with the integration of handicapped persons into the society and describes the Centers for handicapped students in higher education, especially the Centre Slunečnice at VSB - TU Ostrava. The third section focuses on international mobilities of students in the EU, international and czech legislation, lifelong learning programmes in the EU and programme Erasmus. In the empirical part there are the questionnaires evaluated and interview with handicapped students.
Klíčová slova v angličtině:	Integration, handicap, international mobility, foreign mobility, university, higher institution, disability, disadvantage, european educational exchange programmes
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Typy tělesného postižení u vysokoškolských studentů</p> <p>Příloha č. 2: Česká vzdělávací politika handicapovaných studentů do r. 1989</p> <p>Příloha č. 3: Graf č. 1 Počet handicapovaných studentů na Ekonomické fakultě VŠB – TUO</p> <p>Příloha č. 4: Statistiky zahraniční mobility studentů</p> <p>Příloha č. 5: Grafy a tabulky k empirické části – vyhodnocení dotazníků</p> <p>Příloha č. 6: Dotazník pro české studenty VŠB – TUO</p> <p>Příloha č. 7: Dotazník pro zahraniční studenty</p>

	<p>Příloha č. 8: Dotazník pro zahraniční koordinátory a akademické pracovníky</p> <p>Příloha č. 9: Dotazník pro zahraniční koordinátory a akademické pracovníky - překlad</p> <p>Příloha č. 10: Rozhovor se studentem evidovaným centrem Slunečnice</p> <p>Příloha č. 11: Vzor Žádosti o speciální stipendium Erasmus</p>
Rozsah práce:	99 s. + 43 s. příloh
Jazyk práce:	Čeština

OBSAH

ÚVOD	12
1 CÍLOVÁ SKUPINA	15
1.1 VÝVOJ OSOB VE VĚKU 19 – 25 LET	15
1.2 OSOBY S HANDICAPEM	18
1.2.1 Tělesné postižení	20
1.2.2 Sluchové postižení.....	20
1.2.3 Zrakové postižení	23
1.3 VLIV POSTIŽENÍ NA OSOBNOST VE VĚKU 19 – 25 LET.....	25
2 INTEGRACE HANDICAPOVANÝCH OSOB V ČESKÉ REPUBLICĚ	32
2.1 ČESKÁ VZDĚLÁVACÍ POLITIKA HANDICAPOVANÝCH STUDENTŮ PO R. 1989.....	33
2.1.1 Plány podpory	34
2.1.2 Současná situace.....	36
2.2 CENTRA PRO PODPORU HANDICAPOVANÝCH STUDENTŮ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICĚ.....	38
2.3 CENTRUM SLUNEČNICE	40
2.3.1 Poslání a vize centra Slunečnice	41
2.3.2 Podmínky studia pro osoby s handicapem na VŠB - TUO	41
2.3.3 Poskytované služby centra Slunečnice.....	42
2.3.4 Spolupráce a publikační činnost.....	43
2.3.5 Statistika handicapovaných studentů na Ekonomické fakultě VŠB – TUO	44
2.4 DALŠÍ SPECIALIZOVANÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	46
3 ZAHRANIČNÍ MOBILITY NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH.....	48
3.1 MEZINÁRODNÍ LEGISLATIVA A DOKUMENTY	48
3.2 ČESKÁ LEGISLATIVA UPRAVUJÍCÍ ZAHRANIČNÍ MOBILITU STUDENTŮ	51
3.3 PROGRAM CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ (LLP).....	56
3.4 PROGRAM ERASMUS.....	58
3.5 PROGRAM ERASMUS A HANDICAPOVANÍ STUDENTI	61
4 VÝZKUM.....	65
4.1 STANOVENÍ CÍLŮ A VÝZKUMNÝCH PŘEDPOKLADŮ.....	65

4.2	METODOLOGIE A PŘÍPRAVA VÝZKUMU	66
4.3	VLASTNÍ VÝZKUM	68
4.3.1	Dotazníkové šetření.....	69
4.3.2	Rozhovory se studenty evidovanými centrem Slunečnice.....	78
4.4	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A ZÁVĚRY VÝZKUMU	83
	ZÁVĚR	88
	SEZNAM ODBORNÝCH ZDROJŮ	90
	SEZNAM PŘÍLOH	99

Teoretická část

ÚVOD

Téma diplomové práce jsem si zvolila proto, že již druhým rokem pracuji na Zahraničním oddělení Vysoké školy báňské – Technické univerzity Ostrava (dále VŠB – TUO) a velmi mne zajímá situace handicapovaných studentů na vysokých školách a jejich možnosti v oblasti studia v zahraničí. Za celé dva roky jsem se ze strany handicapovaných studentů nesečkala se zájmem o studium v zahraničí a mne lákalo zjistit, proč tomu tak je a jak to změnit.

Diplomová práce se zabývá zahraniční mobilitou handicapovaných studentů, přičemž pro účely diplomové práce se zahraniční mobilitou dle směrnic Ekonomické fakulty VŠB – TUO a dle terminologie Národní agentury pro evropské vzdělávací programy (dále NAEP) rozumí zahraniční studijní pobyt a zahraniční pracovní stáž studentů vysokých škol.

Handicapovaní lidé tvoří v dnešní době jednu z nejviditelnějších minorit ve společnosti a přístup k nim se za poslední staletí naprosto změnil. V demokratické společnosti je samozřejmostí, že všichni jsou si rovni a mají stejné možnosti jako ostatní, a proto jsem se rozhodla ve své práci zabývat právě handicapovanými studenty na vysokých školách, kteří jsou tohoto důkazem. Handicapovaným je každý, kdo je nějakým způsobem znevýhodněn oproti ostatním – ať už fyzicky, sociálně či zdravotně. Handicapovaných studentů na vysokých školách stále přibývá, jelikož roste i počet studentů obecně – v dnešní době se totiž získání titulu bere jako nezbytné pro budoucí uplatnění na pracovním trhu. Handicapovaní studenti jsou kvůli svému handicapu oproti zdravým studentům však při hledání zaměstnání přesto znevýhodněni. Zajímá mne proto, jak jejich šance na úspěch v profesním životě ještě zvýšit. Jednou z možností je integrovat handicapované studenty právě na zahraniční mobility, které jsou přístupné všem studentům a pro potenciální zaměstnavatele mohou být zkušenosti ze zahraničního pobytu rozhodující při výběru nových zaměstnanců. Zlepšení cizího jazyka, osamostatnění se a v neposlední řadě zvýšení sebevědomí a konkurenceschopnosti patří mezi základní výhody, které student z pobytu v zahraničí vždy získá a které do budoucna může využít.

Možnost studovat v zahraničí mají všichni studenti bez výjimky. Každá vysoká škola si klade jiné požadavky na splnění podmínek pro studium v zahraničí, avšak tyto podmínky nejsou nesplnitelné a záleží jen na schopnostech a touze studenta do zahraničí vycestovat. Ze zkušenosti mohu říct, že právě ti studenti, kteří se v minulosti jakéhokoli zahraničního studijního pobytu zúčastnili, měli u zaměstnavatelů vždy velkou výhodu oproti ostatním, kteří

byť mající stejný titul, ale v zahraničí nestudovali. Internacionalizace a handicap jsou považovány za fenomény doby a jsou zároveň protipóly, které je pro mne motivující skloubit. Dle mého názoru by zkušenost ze zahraničního pobytu mohla vést k lepšímu uplatnění a možnostem handicapovaných studentů v budoucím ať už profesním, či osobním životě.

Diplomová práce je rozdělena do čtyř základních kapitol včetně výzkumného šetření. První kapitola se zabývá osobností cílové skupiny, kterou tvoří osoby ve věku 19 – 25 let, a to z hlediska vývojové psychologie. Vzhledem k tomu, že cílovou skupinou jsou vysokoškolští studenti s handicapem, není tato kapitola zaměřena na všechny druhy postižení, ale pouze na ta, se kterými se setkáváme u studentů na vysoké škole. Ve druhé kapitole se zabýváme integrací handicapovaných lidí do společnosti a vzdělávacího systému v České republice. Tato kapitola věnuje pozornost především legislativním dokumentům spojeným se vzděláváním handicapovaných osob a popisuje vývoj postoje k handicapovaným lidem z hlediska historie a současnosti. Dále se zaměřuje na práci center pro handicapované studenty na vysokých školách v České republice, konkrétně potom na centrum Slunečnice působící na VŠB – TUO, Ekonomické fakultě, na které pracuji. Třetí kapitola se zaměřuje na zahraniční mobility, na možnosti studia a praxe v zahraničí a na nejdůležitější evropské programy podporující zahraniční mobilitu studentů na vysokých školách. Velká pozornost je věnována v první řadě programu Erasmus, který je v Evropě nejpobulárnější a se kterým mám největší zkušenost. Součástí příloh jsou také statistiky výjezdů do zahraničí mezi vysokoškolskými institucemi v rámci Evropy. Čtvrtou a zároveň poslední kapitolou je samotný výzkum, který byl proveden metodou dotazníků, jež byly rozdány třem skupinám respondentů – koordinátorům a zaměstnancům na zahraničních vysokých školách a českým a zahraničním studentům zvlášť. Dále byly provedeny rozhovory s handicapovanými studenty z centra Slunečnice na Ekonomické fakultě VŠB – TUO.

Hlavním cílem diplomové práce je seznámit se se systémem zahraničních mobilit na vysokých školách a prostřednictvím výzkumného šetření zjistit aktuální situaci v oblasti zahraničních mobilit handicapovaných studentů na VŠB – TUO. Mezi dílčí cíle teoretické části diplomové práce patří charakterizovat systém české vzdělávací politiky handicapovaných studentů ve dvou etapách, seznámit se s centrem pro handicapované studenty Slunečnice a graficky zpracovat statistickou analýzu zahraničních mobilit studentů vysokých škol v České republice v rámci Evropy (za období od zahájení programu Erasmus do současnosti), včetně vývoje zahraničních mobilit studentů na VŠB – TUO. Hlavním cílem empirické části práce je určit míru informovanosti o centru Slunečnice na VŠB – TUO a určit

míru ochoty studentů pomoci handicapovaným studentům. Dílčími cíly empirické části poté jsou zjistit, zda by čeští a zahraniční studenti byli ochotni asistovat handicapovanému studentovi, zjistit způsoby pomoci, kterými by se dala podpořit integrace handicapovaných studentů na zahraniční mobility, zkoumat, proč nemají handicapovaní studenti VŠB – TUO o studium v zahraničí zájem a písemně zaznamenat rozhovory s handicapovanými studenty Ekonomické fakulty VŠB – TUO.

1 CÍLOVÁ SKUPINA

Diplomová práce se zabývá integrací handicapovaných studentů na zahraniční mobility na vysokých školách, je proto nutné si alespoň ve zkratce popsat vývoj této cílové skupiny v oblasti psychiky i sociálních vztahů z hlediska vývojové psychologie. Výzkum byl proveden mezi studenty vysokých škol a zaměřuje se hlavně na ně, proto cílovou skupinu tvoří osoby ve věku 19 až 25 let. V následujících podkapitolách bude popsán vývoj osobnosti v této věkové kategorii a také základní a nejčastější typy postižení, se kterými se u studentů vysokých škol setkáváme, včetně vlivu těchto postižení na osobnost studenta a studium obecně.

1.1 Vývoj osob ve věku 19 – 25 let

Osobnost jedince je utvářena v průběhu celého života vlivem sociálního prostředí, které nás obklopuje a událostmi, kterým musíme čelit. Nakonečný (1995) tvrdí, že o osobnosti člověka se dá hovořit již v raném dětství, kdy se utváří specificky lidská forma organizace a fungování psychiky jedince. Jedná se o období vzniku sociálního já, ze kterého se poté vytváří sebepojetí a sebehodnocení jedince. Sebehodnocení představuje subjektivní prožívání vlastní sociální pozice a „ *u postižených jedinců, kteří jsou předmětem speciálněpedagogické péče, jsou poruchy sebehodnocení časté, zpravidla ve formě naivního sebepřeceňování, např. u oligofrenie, nebo sebepodceňování u tělesně postižených* “ (Edelsberger, 2000, s. 311). V raném dětství se naše osobnost formuje vlivem učení se zkušeností, které probíhá především v rodině, tzv. primární socializace. S přibývajícím věkem narůstá vliv osobních zkušeností, čímž se zvyrazňuje individualita jedince.

Věková kategorie dospívání je jednotlivými autory pojmenována různě a dělí se zpravidla na dvě – puberta a adolescence, nebo tři období – prepuberta, puberta, adolescence, přičemž adolescence je období zhruba od konce puberty do 21 – 22 let. Nástup puberty a její konec je však zcela individuální (Farková, 2009). Naše cílová skupina v obou případech patří do kategorie adolescence a také již rané dospělosti.

Adolescence pochází z latinského slova *adolescencia*, což znamená dospívání, mládí. Začíná mezi 14. – 15. rokem věku, ukončením adolescence se uzavírá biologický vývoj lidského organismu. V americké literatuře se termín adolescence používá pro celé období dospívání včetně puberty (Edelsberger, 2000).

Z hlediska vývojové psychologie je za dospělého jedince považována osoba, která vykonává produktivní práci, samostatně hospodaří, bydlí sama a stará se o blaho rodiny (Farková, 2009). „ *V naší civilizaci zůstává dospívající i nadále nedospělým, závislým, protože příprava na budoucí povolání zabírá stále více let. Dospívající je tedy v rozporné situaci, kdy se cítí tělesně dospělým, mentálně je na úrovni dospělého, alespoň pokud se týče abstraktního myšlení, ale sociálně je stále v závislé roli dítěte* “ (Vágnerová et al., 2001, s. 214). Dle Mezinárodní klasifikace vzdělávání (ISCED) je osobou dospělou jedinec nad 15 let, který se již dále nevzdělává standardním způsobem. Andragogové Livečka a Skalka období dospělosti člení „ *na raný věk dospělosti (mladý dospělý) – 16 – 30 let, střední věk dospělosti (zralý dospělý) – 30 – 50 let, pozdní věk dospělosti (stárnoucí dospělý) – 50 – 70 let, starý dospělý člověk – 70 – 80 a senium (stařectví) – nad 80 let* “ (in Jesenský, 2000, s. 72). Přestože většina vysokoškolských studentů sama nežije a po dobu studia je stále finančně závislá na svých rodičích, a tudíž by nesplňovala dle Farkové podmínky pro zařazení do fáze dospělosti, budeme je pro větší přehled a srozumitelnost pro účely diplomové práce posuzovat jako dospělé jedince.

- **Fyzický vývoj osob ve věku 19 – 25 let**

Osoba mezi 19. a 25. rokem věku se řadí z hlediska ontogenetického vývoje do konce období postpubescence, nebo jak bylo zmíněno výše, také již do období adolescence - dospělosti. V tomto období dochází dle Farkové (2009) k rozporu mezi fyzickou a sociální zralostí. Z důvodu zrychlení tělesného růstu a pohlavního dospívání je hranice nástupu puberty posouvána do stále nižších věkových ročníků, tudíž je posunuta i hranice konce puberty a začátek adolescence. Farková (2009) vidí rozpor především v oblasti sexuálních aktivit, kdy stále více jedinců začíná sexuálně žít již v období puberty, kdy ještě nejsou sociálně zralí. Vzrůstá tak množství párů žijících tzv. na hromádce a klesá počet uzavřených manželství, popř. se uzavření manželství posouvá do stále vyššího věku.

Dle Příhody (1974) je z hlediska tělesných změn a růstu tělesný vývoj jedince u konce. V tomto věkovém období již nedochází k hromadnému longitudinálnímu měření a výzkumům proto, že osoby v adolescenci se po tělesné stránce, co se týče růstu, již mění pouze individuálně – neplatí tedy žádné zásady tělesného růstu, které by se vztahovaly na většinu lidí v této věkové kategorii. Příhoda také uvádí, že „ *do konce 18. roku byl proces dospívání úplně zakončen, takže ze sta případů pouze jediný byl ještě ve stavu pubescence* “ (1974,

s. 30). Znamená to tedy, že po fyzické stránce se osoby ve věku 19 – 25 let již příliš nemění, váha se zvyšuje úměrně věku a tělesné proporce nabírají tvary dle genetických dispozic po biologických rodičích. Mnohem hlubší vliv na vývoj osobnosti má v tomto věku především vývoj psychiky, sociální a citový vývoj.

- **Psychický vývoj osob ve věku 19 – 25 let**

Příhoda (1974) tvrdí, že rozumový vývoj osobnosti je téměř zcela dokončen již v 16 letech. Pouze zkušenost a operativnost myšlení může vést k rozvoji rozumového myšlení také ještě v dospělosti. „*Myšlení nabývá nového rázu, neboť opouští strohý abstraktní charakter, jaký mělo v postpubescenci, a tím i extrémistické úsudky, neznající středu mezi kladem a záporom. Dostupuje se plné zralosti souzení, jež se opírá již o značnou zkušenost*“ (Příhoda, 1974, s. 144).

Wechsler (in Příhoda, 1974) svými inteligenčními testy prováděnými v 80. letech minulého století zjistil, že maximum intelektuální schopnosti je mezi 29. a 30. rokem. Nejde ale ani tak moc o inteligenční schopnost jakožto o celkové rozumové zrání využívající předchozích zkušeností. Co se tedy paměti, rozumových schopností, pozornosti, asociace, řeči a myšlení týká, proces vývoje je v této věkové kategorii již ukončen.

- **Sociální vývoj osob ve věku 19 – 25 let**

Erikson tvrdí, že „*nalezení identity je úkolem věku adolescence. Identita já se může uskutečnit jen bezvýhradným a vážným uznáním výkonu mladistvého. Není-li mu dána možnost, aby se rozvíjel, nebo byl uznáván ve své identitě, pak se bude bránit a bojovat o své uskutečnění*“ (in Příhoda, 1974, s. 150).

„*Identita znamená uvědomění si sebe sama, svých silných a slabých stránek, svých potřeb a reálných schopností a možností. Je zřejmé, že stabilní identita je významnou podmínkou pro seberealizaci, kvalitní život, rovnocenné kontakty s dalšími lidmi*“ (Kolaříková, 2009, s. 71 – 72).

Z hlediska citového zaměření v dospělosti a jakéhosi životního cíle Erikson rozlišuje tři stadia života v dospělosti. Prvním stadiem je stadium intimity a distancování se od sebevztaznosti, kdy se mladý člověk musí pokusit navázat intimní vztah k jiné osobě, přičemž nemusí jít pouze o vztah pohlavní. Jedná se o stadium v období rané dospělosti, kdy v případě, že mladý člověk nepochopí intimitu sebe samého, těžko bude moci navázat vztah s jinou osobou v pozdějším věku. Další stadium Erikson nazývá stadium generativity proti

stagnaci, přičemž cílem tohoto období je zplodit dítě. Kolaříková (2009) toto období popisuje větou: Jsem to, co miluji. Třetí stadium dospělosti již nezapadá do věkové kategorie 19 – 25 let a nazývá se stadium integrity proti zoufalství a ošklivosti, kdy stav integrity je „ *přijetí svého jednoho a jedinečného životního cyklu i lidí, kteří v něm nutně musejí být přítomni a nemohou být žádnými jinými nahrazeny. Znamená novou, jinou lásku k rodičům, zbavenou přání, že by měl i být jinými, než byli, a přitakání skutečnosti, že člověk je sám zodpovědný za vlastní život* ” (in Fürst, 1997, s. 150 - 151).

Votava (in Květoňová, 2007) tvrdí, že osobní identita adolescenta vyplývá z psychofyzické identity (jak se sžít s vlastním tělem) a ze sociální identity (jak je „zabydlen“ v sociálních vztazích), přičemž zralost obou stránek identity determinuje úroveň seberegulace a sebekontroly jedince. Osobní identita je výsledkem individuace – procesu, ve kterém se jedinec stává sebou samým a přijímá se takový, jaký je. Dle Hájkové (2007)

„ *ukazatelem úspěšné individuace tělesně postiženého jedince není vysoké sebevědomí či úplná nezávislost na okolí a sociálních vztazích, nýbrž osobní autonomie, akční samostatnost, názorová, citová a hodnotová vyhraněnost* “ (in Květoňová, 2007, s. 10).

1.2 Osoby s handicapem

V této podkapitole budou popsány jednotlivá postižení a jejich vliv na osobnost dospívajícího potažmo dospělého jedince včetně vlivu handicapu na jeho vzdělávání. Je vhodné se alespoň zmínit ke změně terminologie.

- **Terminologie**

V minulosti bylo ve školství i sociální politice používáno termínů jako *invalida, slepý, hluchý, sociálně neadaptovaný, antisociální* ba dokonce *kriminální*. V současných demokratických společnostech se namísto těchto pejorativních označení užívají pojmy *nevidomý, neslyšící, jedinec vyžadující zvláštní péči, zdravotně postižený* či *znevýhodněný jedinec*. Souhrnně lze všechny tyto termíny nazvat *osobou se specifickými potřebami*, který nahradil po roce 1989 *osobu vyžadující zvláštní péči*. Nejlépe se však hodí, a běžně se používá, termín *postižený, handicapovaný* (znevýhodněný) jedinec. Tento termín je nejoperativnější, neboť pomocí něj můžeme dále přesněji specifikovat druh postižení (sociální, zdravotní, smyslové, mentální atd.) (Jesenský, 2000, s. 56).

Jak bylo zmíněno výše, úkolem adolescence je dle Eriksona nalezení vlastní identity. Toto samozřejmě platí i pro adolescenty zdravotně či psychosociálně znevýhodněné. Dle Eriksona (in Květoňová, 2007) i znevýhodnění lidé procházejí různými fázemi při budování své identity a potýkají se s psychosociálními konflikty, které jsou ale vzhledem k jejich druhu a stupni postižení komplikovány mnoha dalšími faktory. Vágnerová (in Květoňová, 2007, s. 71) zastává názor, že „ *v procesu utváření identity je důležitá doba vzniku postižení. Pokud má jedinec defekt od narození, naučil se s ním žít a paradoxně může vývojovými fázemi procházet snadněji než člověk, u kterého došlo k postižení později, který se může opřít o své předchozí životní zkušenosti. Traumatická situace spojená s postižením vzniklým v pozdějším věku je však pro jedince tak silná ve vědomí toho, co ztratil, že může dojít až ke ztrátě identity, ustrnutí nebo regresi jedince do nižších vývojových stádií. Nejsložitějším obdobím pro vyrovnávání se s postižením je období dospívání* “.

Dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů se „ *zdravotním postižením rozumí tělesné, mentální, duševní, smyslové nebo kombinované postižení, jehož dopady činí nebo mohou činit osobu závislou na pomoci jiné osoby* “ (http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=108/2006&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy, [cit. 2012-03-16]). Jinak je vymezena definice zdravotního postižení v defektologickém slovníku: „ *Zdravotní postižení představuje shrnující označení pro všechny vady či poruchy, defekty či anomálie* “ (Edelsberger, 2000). WHO (1980) definuje postižení jako „ *částečné nebo úplné omezení schopností vykonávat některou činnost nebo více činností, které je způsobeno poruchou nebo dysfunkcí orgánu* “ (in Opatřilová et al., 2011, s. 135).

Dle doby vzniku můžeme rozdělit zdravotní postižení na vrozené (resp. v raném věku získané) a postižení získané později. Vrozené postižení je pro jedince snesitelnější než postižení získané, neboť se během života na něj může jedinec poměrně dost adaptovat a není tak pro něj tolik subjektivně traumatizující. Adaptace na postižení je dle Křivohlavého (in Květoňová, 2007, s. 71) chápána ve smyslu „ *biopsychosociálního přizpůsobení se vzniklé zdravotní situaci a zvládání životních krizí* “. Jedinec s vrozeným postižením si je vědom, že je oproti zdravým lidem znevýhodněn, ale dokáže se s tím sám vyrovnat. Oproti tomu získané postižení představuje pro jedince o mnoho větší psychickou zátěž a trauma, jelikož si uvědomuje, co svým postižením ztratil (Svoboda et al., 2009, s. 414 - 415).

1.2.1 Tělesné postižení

Výchovou a vzděláváním osob s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním se zabývá somatopedie, jež je vědním oborem speciální pedagogiky. V ČR je zavedena od roku 1956 jako vědní a studijní obor ve vysokoškolském studiu speciální pedagogiky, defektologie (Edelsberger, 2000). Tělesné postižení je dle zákona č. 561/2004 Sb., Školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, bráno jako jedna z forem zdravotního postižení. Jako zdravotní znevýhodnění je pak chápáno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělání (<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>, [cit. 2012-03-20]).

Gruber a Lendl (in Fischer et al., 2008) vymezují tělesné postižení jako přetrvávající nebo trvalé nápadnosti v pohybových schopnostech mající značný vliv na kognitivní, emocionální a sociální výkony.

Tělesná postižení se dělí na vrozená (kongenitální) a získaná. Vrozené vady vznikly v průběhu prenatálního vývoje, v průběhu porodu nebo krátce po něm. Mezi vrozená postižení řadíme poruchy tvaru a velikosti lebky, vady horních a dolních končetin, poruchy růstu, rozštěpové vady a centrální a periferní obrny. Získaná postižení mohou vzniknout následkem úrazu nebo různými chorobami v kterémkoliv období života jedince a řadíme zde úrazy mozku a míchy, úrazy periferních nervů, amputace, deformity tvaru těla a stavy po nemoci (Fischer et al., 2008).

Některé typy tělesného postižení, se kterými se můžeme u vysokoškolských studentů setkat, jsou stručně popsány v příloze č. 1.

1.2.2 Sluchové postižení

„Studiem zákonitostí vývoje a výchovy osob s vadami či poruchami sluchu (dříve hluchoněmých) se zabývá surdopedie. Surdopedie je jednou ze speciálněpedagogických disciplín. V některých systémech je surdopedická problematika nedílnou součástí logopedie (dle Sováka), jinde je surdopedie považována za samostatný podobor logopedie“ (Edelsberger, 2000, s. 341).

Sluch spolu se zrakem jsou pro život člověka jedním z nejdůležitějších smyslů, neboť jsou důležitými informačními zdroji. Pro člověka má sluch zásadní význam při navazování

a udržování společenských vztahů. Sluchové postižení má proto velký vliv na vývoj řeči, jazyka a myšlení, rozvíjení psychiky i na získávání tělesných dovedností. (Květoňová, 2007). Komunikace s okolím pro sluchově postiženého jedince je velice narušena, mnohdy až nemožná, a přesto je sluchově postižený na svém okolí závislý. To může vést k neurotickým potížím, pocitům méněcennosti a vztahovačnosti. Vzhledem k tomu, že sluchově postižený jedinec není schopen dostatečně vstřebat informace z okolního světa, stává se sociálně zaostalým. Odlišnosti oproti zdravým lidem se vyskytují také ve vývoji myšlení (Květoňová, 2007). Sluchově postižení jedinci prožívají komunikaci jako něco nepříjemného a z toho důvodu bývají méně empatičtí, infantilní, mívají menší zábrany a také sklony k impulzivité až afektivním výbuchům. U těžce sluchově postižených hrozí riziko vzniku poruch chování (Svoboda et al., 2009).

Vágnerová (2007) spatřuje následky sluchového postižení především v oblasti vývoje řeči, kognitivních funkcí i v samotné socializaci jedince. Vývoj řeči závisí hlavně na době vzniku sluchového postižení a na jeho stupni a závažnosti. V oblasti rozvoje řeči hraje velkou roli, zda sluchové postižení vzniklo prelingválně (před osvojením řeči), či po dostatečném osvojení řeči (postlingválně). V prvním případě dochází k postižení v raném dětství, kdy může být následkem takového postižení narušen také vývoj psychických funkcí. Jedinci, kteří získali své sluchové postižení postlingválně si uchovávají schopnost alespoň částečně rozumět a používat mluvenou řeč, i když s určitými potížemi. Pro těžce sluchově postižené jedince či pro jedince se zbytky sluchu je používání mluvené řeči téměř nemožným způsobem získávání informací z okolí (Vágnerová, 2007).

V oblasti kognitivních funkcí je dle Vágnerové (2007) nejvíce narušena pozornost, jelikož sluchově postižení jedinci musí vynaložit mnohem větší úsilí než zdraví lidé, musí se více soustředit na mimiku a pantomimiku, a proto je pro ně důležitým komunikačním prostředkem znaková řeč, jejímž základem je vizuálně-motorický kód – sluchově postižení se musí naučit zrakově vnímat posunky a gesta, která vyjadřují nějaké sdělení. Znakovou řeč neboli český znakový jazyk řadí Neubauer a Sovák (in Květoňová, 2007, s. 38) do nonverbální komunikace a definují jako „ *přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr a je ustálen po stránce lexikální i gramatické* “. Oproti tomu Strnadová (in Květoňová, 2007) nepovažuje znakový jazyk za typ neverbální komunikace, neboť má svou vlastní gramatiku

a je možné jej přepsat do písemné podoby – v tom případě je řazen do komunikace verbální. V každém případě je znakový jazyk plnohodnotným komunikačním systémem, pomocí něhož si jsou sluchově postižení schopni předat informace i pocity.

Poškození sluchu dělíme dle různých kritérií – např. dle stupně, hloubky a doby vzniku postižení. Vágnerová (2007, s. 35) diferencuje „*sluchové postižení z hlediska stupně na hluchotu, zbytky sluchu a těžkou nedoslýchavost. Hluchota je definována jako ztráta sluchu větší než 110 dB. Takto postižení lidé nejsou schopni vůbec vnímat mluvenou řeč ani mnohé další zvuky, které mohou sloužit jako užitečné informace (např. zvuk jedoucího auta). Lidé se zbytky sluchu nemohou vnímat mluvenou řeč přijatelným způsobem ani s pomocí kompenzačních pomůcek. Jedinci s těžkou nedoslýchavostí mohou problém řešit pomocí kvalitního sluchadla, díky němuž jsou schopni vnímat mluvenou řeč. Mohou se tedy naučit mluvit natolik dobře, aby mohli tímto způsobem komunikovat a získávat informace*“.

Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje pět základních stupňů poškození sluchu:

- Žádné poškození (do 25 dB)
- Lehká poškození sluchu (26 – 40 dB)
- Střední poškození sluchu (41 – 60 dB)
- Těžké poškození sluchu (61 – 80 dB)
- Hluboké poškození sluchu včetně hluchoty (81 dB a výš)

V případě lehkého až středního poškození sluchu se běžně používají naslouchadla, při těžkém poškození je doporučováno naučit se znakovou řeč, neboť naslouchadla již nemusí takto postiženému jedinci pomoci

(http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/index.html, [cit. 2012-04-10]).

Květoňová (2007) dále rozlišuje sluchové vady na periferní a centrální a dle stupně neboli hloubky sluchového postižení podobně jako Vágnerová na nedoslýchavost, hluchotu a ohluchlost. Květoňová (2007, s. 36) vysvětluje rozdíl mezi sluchovou vadou a sluchovou poruchou takto: „*Sluchová vada je na rozdíl od sluchové poruchy stavem trvalým, který se léčbou nedá zlepšit. Sluchová vada se může vyskytovat jako vrozená vada dědičná nebo získaná v časných měsících těhotenství v důsledku nějaké nemoci matky. Získané sluchové vady se vyskytují u dětí s protahovaným porodem, po úrazech hlavy, po některých infekčních*

chorobách, po užívání některých léků, po zánětech mozkových blan, ale i po chronických zánětech středního ucha.“

1.2.3 Zrakové postižení

Vzděláním a výchovou zrakově postižených jedinců se zabývá tyflopédie. *Předmětem tyflopédie je zjišťovat, za jakých podmínek, s jakými obsahy, metodami, prostředky a formami dospívá tyflopéd a vychovávaný jedinec k uskutečnění cílů vzdělávání a výchovy v souladu se společenskými a individuálními potřebami, v souladu s jeho tělesným a duševním vývojem i stavem zrakového poškození. Tyflopédie zkoumá specifičnost procesů učení, socializace a enkulturace zrakově postižených*“ (Edelsberger, 2000, s. 367).

Zrak je stejně jako sluch jedním ze základních smyslů člověka a získáváme jím až 90% informací o okolním světě. Postižení zraku narušuje především poznávací funkce, pohyb a orientaci v prostoru a nese s sebou i následky v oblasti psychiky člověka. Dle Požára (in Květoňová, 2007, s. 63) mají „ *psychické důsledky zrakového postižení několik rovin. První je spjata s postižením zraku a kvalitou vizuální percepce, zde jde o oblast poznávání, různé formy počitků, vjemů a představ. Druhá rovina představuje postižení osobnosti ve všeobecném pohledu, vlivem postižení resp. přístupu k postiženému mohou být narušeny složky osobnosti v oblasti emocionality, volní sféry a charakteru. Poslední rovinu představují vztahy jedince a sociálního prostředí*“. Co se týká poslední roviny, Požár (1987) uvádí, že stabilní složky osobnosti jako jsou temperament, schopnosti a charakter přímo nesouvisí se zrakovým handicapem, a tudíž se vyvíjí nezávisle na handicapu. „ *Při normálním výchovném vedení*

a odpovídajícím sociálním styku se tedy jádro osobnosti utváří bez jakýchkoli odchylek“ (in Květoňová, 2007, s. 63). Na tu samou skutečnost upozorňuje i Litvak (1979) a zdůrazňuje, že „ *senzorický defekt nemusí ovlivnit celý průběh vývoje osobnosti a nemusí je radikálně měnit a přetvářet. Centrální jádro osobnosti je ovlivňováno společenskými vztahy, které se odrážejí ve vnitřních subjektivních vztazích ke světu, věcem, lidem a k sobě samému*“ (in Květoňová, 2007, s. 63). U zrakově postižených se tudíž nesetkáváme s poruchami chování či afektivním výbušným jednáním tak často jako u sluchově postižených jedinců. Důvodem může být také fakt, že zrakově postižení vyvolávají v ostatních převážně soucit a jsou na první pohled na rozdíl od sluchově postižených lépe rozpoznatelní. Člověk si rychleji všimne bílé hole či nejistých pohybů nevidomého člověka a je ochoten

mu nabídnout pomoc – oproti tomu na první pohled sluchově postižený či hluchý jedinec působí na okolí zcela „normálně“. Vágnerová (2007, s. 29) tvrdí, že „*zraková vada je i ve své nejzávažnější variantě, tj. nevidomosti, společensky nejméně odmítaným postižením. Ve vztahu k nevidomým převažuje soucit a tendence manipulovat tyto lidi do pozice pasivního příjemce péče vidících*“. Také ale dodává, že pokud je zraková vada spojena s nápadnostmi očí, např. nějakou deformací bulbů, může to postoj zdravých lidí ovlivnit.

Z hlediska závažnosti zrakového postižení Vágnerová (2007) rozlišuje tři stupně, a to slabozrakost, praktickou nevidomost a nevidomost. Květoňová (2007) dělí zrakové vady na stupně dva, a to slabozrakost a nevidomost (slepota, amauróza). Slabozrakost poté dále dělí na lehkou a těžkou. Slabozrakost představuje omezení zrakových funkcí v rozsahu rozmezí pouhých 15 – 5% běžné kapacity. Slabozrací lidé jsou schopni běžné orientace v prostředí, mohou se vyskytnout problémy se čtením či v mluveném projevu. Na studium takový stupeň zrakového postižení nemá větší negativní vliv.

U prakticky nevidomých jedinců zrak funguje pouze na 4% běžné kapacity a někdy i méně. Takto postižení lidé jsou ve studiu mnohém více znevýhodnění stejně tak jako i v běžném životě. Bez speciálních pomůcek nejsou schopni číst knihy a časopisy. Během studia se tak musí naučit využít i jiných zdrojů informací, např. nahrávat si přednášky na diktafon apod. Nevidomost znamená chybění tvarového vidění, přičemž může být zachována schopnost rozlišit světlo a tmou. „*Jedná se o ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 po úplnou absenci zrakového vnímání*“ (Květoňová, 2007, s. 65).

Úplná nevidomost je dle Vágnerové (2007) vzácností, může být následkem *enukleace* (tj. odstranění obou očí např. z důvodu úrazu) či po nádorovém onemocnění. Studenti s takto závažným postižením se musí spoléhat na speciální úpravu studijních podmínek, na tzv. sluchové učení nebo se učit s pomocí Braillova písma (Vágnerová, 2007). Braillovo neboli slepecké písmo je zpravidla reliéfní, aby se dalo číst hmatem. Braillovo písmo, jak jej známe dnes, vynalezl Louis Braille na počátku 19. století a je vytvořeno z různých kombinací šesti bodů řazených do obdélníku, který se skládá ze dvou třibodových sloupců postavených vedle sebe. Celá soustava umožňuje vytvořit vynecháním jednoho až pěti bodů 63 kombinací (Edelsberger, 2000, s. 258).

1.3 Vliv postižení na osobnost ve věku 19 – 25 let

Vágnerová (Vágnerová et al., 2001) tvrdí, že vývoj osobnosti je podmíněn individuálním prostředím a vlivy, které ho obklopují. U postiženého jedince je o to důležitější biologické podmínění – temperament, který se dá jen těžko ovlivnit také u zdravého jedince. Naproti tomu charakter, který je podmíněn sociálními vlivy, se dá v průběhu vývoje jedince ovlivňovat více. Dále říká, že *„rozdíly ve vlivu postižení na jednotlivé složky osobnosti jsou způsobeny také časem, kdy postižení vzniklo. Vrozený defekt mění veškeré podmínky vývoje, mění sociální vztahy, vyřazuje některé druhy podnětů, omezuje od počátku vývojové možnosti dítěte...je tedy zřejmé, že vrozené postižení má závažnější vliv na vývoj jedince, zvláště v oblasti funkcí, které pro svůj vývoj potřebují podněty z okolí (poznávací procesy, schopnosti). Na druhé straně dítě, žijící s defektem od narození, se na něj lépe adaptuje“* (Vágnerová et al., 2001, s. 65).

Oproti tomu získaný defekt méně zasahuje vývoj funkcí, které se do doby vzniku postižení mohly vyvíjet normálně – u takto postižených jedinců je velmi důležitý důraz na adaptaci, jelikož získané postižení představuje hluboký zásah do vývoje osobnosti a duševní trauma pro daného jedince i jeho okolí. Velice důležité je to, jak postižený jedinec svůj defekt přijme. Podle Vágnerové et. al (2001) většina postižených nedokáže svůj defekt přijmout realisticky a tím se mění určité rysy osobnosti do budoucna jako získané dispozice. To, jak postižený jedinec své postižení vnímá, má samozřejmě vliv i na jeho sociální vztahy s okolím – na jejich utváření a udržování. Pokud své postižení přijme a je ochoten komunikovat a začlenit se do společnosti, také okolí bude jeho postižení akceptovat. Pokud se jedinec uzavře do sebe, jen zřídka bude schopen navázat plnohodnotné vztahy ve svém okolí.

V období puberty je pro postiženého jedince velice obtížné vyrovnat se s jeho defektem zvláště právě proto, že prochází tímto složitým obdobím, kdy je kladen velký důraz na vzhled. *„Fyzický vzhled je v tomto období velmi důležitý pro budování sebevědomí a každý fyzický defekt tím nabývá zvláště zatěžujícího významu. Dítě v pubertě prožívá každou odchylku od běžné normy jako katastrofu i když se jedná o dítě nepostižené (brýle, tělesné proporce, barva vlasů). Tím spíše prožívá postižené dítě velice silně svůj vzhled a postižení jako něco, co ho definitivně vylučuje z běžné normy“*. (Vágnerová et al., 2001, s. 218).

Velmi důležité pro handicapovaného jedince zapadnout do své vrstevnické skupiny. Přijetí postiženého dospívajícího potažmo dospělého jedince do vrstevnické skupiny závisí

na jeho osobnostních rysech, na schopnosti navazovat a udržovat sociální vztahy, což je ovlivněno jeho předchozím vývojem a vyrovnáním se s handicapem v období dětství a puberty (Vágnerová et al., 2001).

Adolescence je obdobím získávání velmi cenných sociálních zkušeností, ustálením si hodnot i citového zaměření. Mezi osobními hodnotami adolescenta stojí vysoko především vzdělání, partnerství a láska. Podle Novotné (in Květoňová, 2007) hraje také v době adolescence významnou roli fyzický vzhled, hodnota motoriky a tělesné zdatnosti. V případě tělesně postiženého studenta jsou tyto předpoklady narušeny a tím i jeho pojetí sebe samého jako sexuálního objektu, čímž je jeho konfrontace se zdravými vrstevníky ještě psychicky náročnější, neboť ti jsou v době adolescence na vrcholu tělesných sil a výkonnosti. Zásadní význam má vztah postiženého k sobě samému a ke svému postižení. Stejně jako jeho vrstevníci by měl být handicapovaný jedinec v období adolescence a rané dospělosti sám se sebou a svým handicapem psychicky vyrovnán.

Období adolescence je také důležitým mezníkem pro vhodný výběr dalšího studia a oboru na vysoké škole, tím spíše jedná – li se o handicapovaného jedince, u kterého je volba vhodně zaměřeného a vyhovujícího oboru obzvláště zásadní. Níže jsou stručně popsány základní problémy, se kterými se mohou handicapovaní jedinci na vysoké škole setkat.

- **Vliv tělesného postižení na vysokoškolské studium**

Lidé s tělesným postižením mají oproti studentům se sluchovým či zrakovým postižením relativně dostupnou integraci do běžných škol a s tím i možnost vzdělávat se standardním způsobem. Samozřejmě budova školy by měla být tomuto postižení dostatečně přizpůsobena, aby byl tělesně postižený student schopen se studia řádně účastnit stejně jako ostatní zdraví studenti.

Z hlediska adaptace na získané postižení z důvodu úrazu či nehody se Mierke (in Květoňová, 2007, s. 21) zmiňuje o „teorii přetížení“, která se skládá ze tří fází. Fáze agrese se projevuje zvýšenou afektivitou, poruchou sociálního chování a impulsivitou jednání. Na tuto fázi navazuje fáze regrese, kdy u jedince dochází k omezení sociálních vztahů a zájmů, k silnému poklesu výkonnostní křivky až k rezignaci. V poslední fázi se jedinec znovu utvrzuje v pocitu vlastní hodnoty a zvyšuje se také jeho výkonnost. Pro studium na vysoké škole je podstatné, aby jedinec prošel všemi fázemi před daným nástupem na vysokou školu a to z toho důvodu, aby byl schopen vysokoškolské studium především po psychické stránce zvládnout.

„ *Speciální potřeby tělesně postižených studentů se mohou týkat úpravy a polohy vyučovacích prostor (bezbariérový přístup), nabízených učebních materiálů (např. skripta upravená pro studenty se současným postižením zraku), přenosu vyučovacího obsahu (např. využití tlumočnicků znakového jazyka, využití studijních asistentů k provádění poznámek při přednáškách), vypracování písemných záznamů z vyučování, přípravy seminářů a zpětné vazby, samostatné vědecké práce (např. literární rešerše za pomoci počítače s vybavením pro postižené jedince),...*“ (Květoňová, 2007, s. 23). V případě že na vysoké škole taková vybavenost co se týče studijních asistentů, tlumočnicků či bezbariérového přístupu chybí, měl by daný jedinec dostatečně zvážit, zda je schopen studium bez této pomoci zvládnout. V praxi se tento přístup vzdělávání označuje jako inkluzivní vzdělávání. Pojem inkluze nověji nahrazuje pojem integrace handicapovaných jedinců, což znamená „ *sjednocování postojů, hodnot, chování, jednání a směřování aktivit* “ (Edelsberger, 2000, s. 143). Inkluzivní vzdělávání zahrnuje vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, za něž jsou považovány osoby se zdravotním postižením – tělesným, sluchovým, mentálním, s poruchami autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, dále osoby se zdravotním znevýhodněním (zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a osoby se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy), patří zde i osoby mimořádně nadané (Vítková, 2011). V praxi se ale mnohdy setkáváme s opakem – handicapovaní studenti jsou sice zařazeni do běžné výuky spolu s ostatními zdravými studenty, avšak přístup k nim není individuální, což má za následek značné znevýhodnění oproti ostatním studentům, neboť handicapovaní studenti nejsou mnohdy schopni studium bez pomoci ostatních zvládnout. Z tohoto důvodu fungují na některých vysokých školách centra pro handicapované studenty, které jim pomáhají shánět asistenty pro pomoc při studiu, apod. (*pozn. centrum pro handicapované studenty na vysokých školách v České republice je věnována část druhé kapitoly*).

Vágnerová (2007, s. 45) považuje „ *další vzdělávání tělesně postižených lidí za užitečné, ale jen tehdy, bude-li respektovat jejich možnosti a omezení. Především je třeba zvolit vhodný obor, aby takovému člověku studium přineslo něco víc než pouhé hromadění znalostí* “. Je vhodné volit i přiměřený způsob domácí přípravy, resp. hledat účelné pomůcky, které mu mohou něco usnadnit. Dle Vágnerové (2007) je nutné také promyslet formu kontroly znalostí a zvážit, zda může určitý handicapovaný student psát rukou, nebo by bylo lepší

použít počítač, zda upřednostnit formu ústní zkoušky či písemný test, a vyhovět tak individuálním potřebám handicapovaného studenta.

Jednou z možností, jak pomoci tělesně postiženým studentům při studiu, jsou tzv. individuální odborné tutoriály, které spočívají v podrobnějším vysvětlení látky tutorem před nebo po výuce, popřípadě provedením zápisků z dané látky (Květoňová, 2007). V dnešní době jsou velice populární tutoriály s IT (s využitím internetu a počítačů), kdy jsou studenti školeni na počítačích speciálně vybavených pro postižené. Mnoho tělesně postižených studentů je odkázáno na soustavnou pomoc při studiu a na asistenci druhých osob. Pro takovéto studenty jsou velkou podporou asistenti, kteří jsou vybíráni z řad studentů většinou stejného oboru.

- **Vliv sluchového postižení na vysokoškolské studium**

Smyslové postižení, ať už sluchové či zrakové, s sebou v rámci studia přináší řadu komplikací. U studentů se sluchovým postižením musí být zohledňovány odlišnosti, které se vyskytují ve vnímání, prožívání a v orientaci v běžném životě (Ludíková, 2010). Aby byl sluchově postižený jedinec schopen studovat na vysoké škole, musí mít samozřejmě jisté studijní návyky již ze základní a střední školy. Příprava na základní škole spadá pod Rámcový vzdělávací program (RVP) pro základní vzdělávání. „*Oblast Člověk a svět práce postihuje široké spektrum pracovních činností a technologií, vede žáky k získání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků*“ (Ludíková, 2010, s. 164). Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a svět práce je stejný jak pro zdravé, tak pro smyslově postižené žáky.

Sluchově postižení studenti, zejména pokud jsou postiženi těžce, mají problémy v komunikaci mluvenou řečí, a proto dávají přednost kontaktu se svými vrstevníky, kteří zvládají znakovou řeč. Tento fakt sám o sobě představuje pro studium na vysoké škole velkou překážku, neboť nejedná-li se o speciálněpedagogický obor, jen ztěžka takto postižený student nalezne ve skupině svých vrstevníků někoho, kdo znakovou řeč ovládá. Pro zjištění studijních předpokladů doporučuje Šedivá (in Svoboda et al., 2009) Váňův test inteligence, který může přinést informace o aktuální úrovni verbálních kompetencí sluchově postiženého jedince. Statisticky se pro další studium na vysoké škole rozhodují sluchově postižení jedinci, kteří vyrůstali v dobré rodině a nebyli přemístěni do internátních zařízení, neboť takoví jedinci nebyli emociálně deprivováni a tudíž se i lépe adaptovali do běžné základní školy.

V současnosti je kladen velký důraz na inkluzi a integraci sluchově i jinak postižených jedinců do společnosti, tudíž je umožněno i postiženým jedincům studovat na vysoké škole. Sluchově postižení patří do nejohroženější skupiny studentů, neboť na většině vysokých škol jsou informace studentům předávány především ve verbální podobě, a to hlavně mluveným slovem, což v závislosti na stupni, typu sluchové vady či době vzniku handicapu působí takto postiženým značné znevýhodnění. Mnohé problémy mohou vzniknout z nepochopení řady situací a nepřesného, zkresleného porozumění informací, což není dáno inteligencí postiženého, ale jeho jazykovým kódem, který se od ostatních odlišuje. V důsledku toho je domluva se studentem velmi náročná a často dochází k nepochopení se navzájem s ostatními, proto je nutná spolupráce, trpělivost a pomoc vysoké školy – jak ze strany pedagogů, tak ze strany studentů (Kvetoňová, 2007).

V případě těžce sluchově postižených studentů představuje velkou pomoc tlumočnick, který by měl danému jedinci tlumočit přednášky, semináře, konzultace i zkoušky – důležité je se na tlumočení ne dívat jako na zvýhodňování studenta, ba naopak je třeba zabránit diskriminaci sluchově postižených studentů a co nejvíce je ve studiu podpořit. Dle etického kodexu tlumočnicka je „*profesionální tlumočnick osoba, která za úplatu převádí jednoznačně smysl sdělení z výchozího jazyka do jazyka cílového. Je mostem mezi slyšícím a neslyšícím účastníkem komunikace a jejich dvěma odlišnými jazyky a kulturami. Sám nic nevysvětluje, nepřidává ani neubírá*“ (Kvetoňová, 2007, s. 44). Tlumočnick je tedy vhodným řešením komunikace mezi pedagogem a studentem např. i při vykonávání ústní zkoušky.

Dalším nepostradatelným elementem v pomoci při studiu bývá osobní asistent studenta, který mu může být přidělen vysokou školou či si jej student sám vybere z řad chápavých a ochotných spolužáků. Osobní asistent je především tzv. zapisovatelem přednášek a seminářů – po domluvě s handicapovaným studentem zapisuje ručně či např. do notebooku (Kvetoňová, 2007).¹

- **Vliv zrakového postižení na vysokoškolské studium**

Vysokoškolské studium může napomoci nejen ke zvýšení sociálního statutu, ale také k seberealizaci právě na trhu práce. Lowenfeld (in Kvetoňová, 2007) uvádí tři základní omezení, které těžké zrakové postižení potažmo slepota působí. Dle něj největší omezení

¹ Na Ekonomické fakultě VŠB – TUO asistenty i tlumočnick handicapovaným studentům obstarává centrum Slunečnice

spočívá v rozsahu a rozmanitosti zkušeností, neboť zrakově postižení jedinci jsou po celý život vystaveni informačnímu deficitu, což nazývá senzoričkou deprivací. Dále jsou zrakově postižení omezení ve schopnosti pohybu, a proto se stávají závislími na pomoci druhé osoby, která je dovede z místa na místo. V případě překonání strachu se může těžce zrakově postižený jedinec pomocí nácviku s průvodcem naučit zvládat známé trasy sám. Třetí omezení má spíše sociální charakter, který spočívá v komunikaci s ostatními lidmi, kteří mohou být vůči nevidomému nesmělí a nemusí vědět, jak s ním komunikovat – jedná se tedy o oboustrannou komunikační bariéru jak ze strany nevidomého, který postrádá oční kontakt a gesta, tak ze strany zdravých lidí.

Tak jako v každém novém prostředí se musí zrakově postižený student naučit orientovat v budově vysoké školy, případně na kolejích, v menze, knihovně apod. Stejně jako u studentů se sluchovým handicapem může být zrakově postiženému studentovi přidělen asistent, který mu alespoň v začátcích studia pomůže orientovat se v prostoru budovy a areálu vysoké školy. Dalším problémem pro zrakově postižené studenty je přístup zdravých vrstevníků k nim a přístup pedagogů – ne snad proto, že by handicapovaného studenta odsuzovali či nechtěli přijmout, ale spíše z neznalosti zásad sociálního kontaktu se zrakově postiženým jedincem. Z tohoto důvodu je třeba i na těch vysokých školách, které nejsou speciálněpedagogického zaměření, šířit informace o zákonitostech sociálního kontaktu s handicapovanými studenty (Květoňová, 2007).

Pedagogové mnohdy zapomínají na individuální potřeby zrakově postižených studentů a neuvědomí si, že např. obrázková prezentace či odkazování na grafy a tabulky není pro zrakově postižené zrovna nejvhodnější formou výuky. V případě zkoušek se zrakově postižení studenti účastní zpravidla ústních forem zkoušky, u zápočtů či jiných testů jim může být zadání vyhotoveno na dostupné technice určené speciálně pro handicapované studenty.

V současné době je obrovskou oporou zrakově postižených studentů mobilní telefon, který se stal v posledním desetiletí samozřejmostí. Doba směřuje natolik technicky dopředu, že *Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých* dokonce připravuje spuštění testovacího provozu navigačního dispečinku, který by měl na základě polohy nevidomé osoby identifikované systémem GPS přenesené do mapy tomuto člověku prostřednictvím SMS zprávy oznámit polohu, případně poradit jak se kam dostat (Květoňová, 2007, s. 71).

K zabezpečení kvalitního studia pro studenty s jakýmkoli smyslovým postižením je dle Ludíkové (2010) nutné splňovat určité podmínky, a to respektovat individualitu a potřeby žáka, umožnit využívat všech podpůrných opatření, uplatňovat princip diferenciacce a indivi-

dualizace vzdělávacího procesu, odstraňovat architektonické bariéry a také spolupracovat s rodiči, s ostatními školami a centry pro handicapované studenty a uplatňovat alternativní formy komunikace, jako jsou Braillovo písmo či znaková řeč. Tyto podmínky by dle Ludíkové (2010) měly být splněny především na základních a středních školách, nicméně pokud mají mít smyslově postižení studenti stejné možnosti, jako ostatní, tak by tyto zásady měly být garantovány i na vysokých školách.

2 INTEGRACE HANDICAPOVANÝCH OSOB V ČESKÉ REPUBLICE

Pojem *integrace handicapovaných* je v dnešní době a společnosti skloňován čím dál častěji, je proto důležité si tento termín pro snazší srozumitelnost více objasnit. Podle defektologického slovníku integrace znamená „*sjednocování postojů, hodnot, chování, jednání a směřování aktivit a je základním právem všech lidí*“ (Edelsberger, 2000, s. 143). Pipeková (1998, s. 28) považuje integraci za první fázi socializace handicapovaného jedince a jako „*naprosté zapojení a úplné splynutí znevýhodněného jedince ve společnosti*“. Novosad (2009) chápe integraci v nejobecnější rovině jako začleňování či spojování určitých částí v celek, ve smyslu soužití majority a minorit, na základě čehož se degenerují dva hlavní směry integrace – a to asimilační a adaptační. Asimilační směr integrace je charakterizován jako „*záležitost znevýhodněných lidí, vyjadřuje vztah k hodnotovému systému společnosti, akceptuje předpoklad, že chování majority je a priori jediné správné a přijatelné*“ (Novosad, 2009, s. 24). Tento směr jednoznačně vyzdvihuje majoritní společnost a minorita se má přizpůsobit za každou cenu. Oproti tomu adaptační směr integraci považuje za „*novou hodnotu či kvalitativně vyšší formu společenského bytí, která vychází ze vzájemného přijetí a pochopení hodnot majority i minority*“ (Novosad, 2009, s. 25). Jesenský (in Pipeková, 1998, s. 28) definuje integraci jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelné nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*.“ V angloamerické literatuře je namísto *integrace* častěji používán pojem *inkluze*, který v českém pojetí vyjadřuje integraci v oblasti školství (pozn. odtud pojem *inkluzivní vzdělávání*). Dle Slowíka (2007) je inkluze „*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“ (in Opatřilová, 2011, s. 12).

V této kapitole je věnována pozornost integraci handicapovaných jedinců do společnosti a vzdělávacího systému v České republice do roku 1989 a po něm až do současnosti, přičemž vývoj do roku 1989 je stručně charakterizován v příloze č. 2. Dále kapitola věnuje pozornost centrům pro podporu handicapovaných studentů na vysokých školách, podrobněji poté centru Slunečnice.

2.1 Česká vzdělávací politika handicapovaných studentů po r. 1989

Teprve po roce 1989 se dá hovořit o integraci handicapovaných jedinců do vzdělávacího systému v pravém slova smyslu, jelikož v minulém režimu docházelo spíše k segregaci těchto jedinců ve vzdělávání a společnosti vůbec. Michalík a Valenta (2006) rozdělují vývoj postavení zdravotně postižených v České republice po roce 1989 do tří etap, a to do počáteční etapy, etapy druhé poloviny 90. let a etapy od konce 90. let do současnosti. Počáteční etapa zahrnuje období do první poloviny 90. let, kdy ve smyslu integračním byl zlomovým rok 1989, neboť došlo k mnoha společenským změnám, včetně vzniku stovek nestátních zařízení na podporu zdravotně postižených jedinců, což bylo v minulém režimu nepředstavitelné.

Mezi základní principy současné vzdělávací politiky patří princip celoživotního učení, princip rovných šancí v přístupu ke vzdělávání a princip individualizace a diferenciaci ve vzdělávání a princip internacionalizace ve vzdělávání (Krebs, 2010). Vzhledem k tématu práce se podrobněji zaměříme pouze na *princip rovných šancí v přístupu ke vzdělávání* a *princip internacionalizace*, který bude popsán v následující kapitole. Princip rovných šancí v přístupu ke vzdělávání je nutno chápat jako „*vzdělávací šanci dostupnou všem. Tuto šanci pak každý jedinec využívá v souladu se svými individuálními vlohami, intelektem, pílí, zájmy apod.*“ (Krebs, 2010, s. 454). Otázkou však zůstává, jak tento princip zabezpečit – směřuje k tomu řada opatření vzdělávací politiky, jako jsou např. zvyšování počtu studijních míst na školách, systémy studijních podpor a půjček, apod. Z legislativních dokumentů je nutno zmínit Národní plán pomoci, ve kterém byly mimo jiné definovány pojmy jako zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění či organizace pro zdravotně postižené občany.

Vzdělávání handicapovaných jedinců bylo až do roku 2004 řízeno zákonem č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol, kdy platilo, že „*speciální školy poskytují pomoci zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným a žákům nemocným a oslabeným, umístěným ve zdravotnických zařízeních*“ (Ludíková, 2010, s. 6). V té době se vžil pro tyto speciální školy název *zvláštní školy*.

Od 90. let roste potřeba změny dosavadního systému sociálního zabezpečení i školství a vzdělávání, a proto usnesením č. 151 vlády České republiky ze dne 8. 5. 1991 byl ustaven Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, jehož „*cílem je pomáhat při vytváření*

rovnoprávných příležitostí pro zdravotně postižené občany ve všech oblastech života společnosti. Prostřednictvím svých zástupců ve Výboru se na jeho činnosti podílejí sami občané se zdravotním postižením “ (<http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/uvod-vvzpo-17734/>, [cit. 2012-04-20]).

Dle Ludíkové (2010) měla zásadní význam na integraci dětí se zdravotním postižením také vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) č. 291/1991, o základním vzdělávání, kde bylo poprvé zmíněna možnost zařazení žáků s postižením do běžných škol. V neposlední řadě je třeba také zmínit ústavní zákon č. 23/1991 Sb., Listinu základních práv a svobod, kde v Hlavě IV, kterou tvoří Hospodářská, sociální a kulturní práva, je garantováno, že „*mladiství a osoby zdravotně postižené mají právo na zvláštní ochranu v pracovních vztazích a na pomoc při přípravě k povolání*“, kam spadá vzdělávání zdravotně postižených osob (http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=23/1991&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy [cit. 2012-04-22]).

2.1.1 Plány podpory

Vládní výbor pro zdravotně postižené občany doposud schválil tyto tzv. *Plány podpory*:

- ***Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům*** (dále jen NPP), který schválila vláda ČR svým usnesením č. 466 ze dne 29. června 1992, a který byl prvním plánem, kterým vláda otevřeně podporuje integraci zdravotně postižených jedinců do vzdělávání a v rámci možností i na trh práce (<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/npp92.pdf>, [cit. 2012-04-22]).
- ***Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení*** byl schválen v srpnu roku 1993 a jeho hlavními cíly v oblasti vzdělávání zdravotně postižených jedinců bylo „*zajistit legislativní podmínky pro integraci co největšího počtu dětí se zdravotním postižením do škol běžného typu; pro děti, pro které integrace do škol běžného typu není vhodná, zajistit vzdělávání ve vysoce kvalitních speciálních školách, předškolních a školských zařízeních; pro obzvláště těžce postižené děti, které školský zákon umožňuje osvobodit od povinné školní docházky, zajistit vzdělávání v širším slova smyslu tak, aby i tyto děti mohly realizovat své právo na vzdělávání; vytvořit legislativní a finanční podmínky pro zvýšení počtu občanů se*

zdravotním postižením dosahujících středoškolského a vysokoškolského vzdělání.
“(http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/npo93.pdf, [cit. 2012-04-22]).
Tento plán jako první zmiňuje možnost zdravotně postižených žáků pokračovat ve studiu na vysoké škole.

- ***Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením*** z roku 1998 kladl důraz na poradenství v oblasti vzdělávání jak pro rodiče zdravotně postižených dětí, tak také pro dospělé handicapované jedince. Poukazuje na nedostatky ve vzdělávání pro sluchově postižené jedince, kdy „*v základním školství tvoří až dosud určitou anomálii vzdělávání neslyšících, kteří díky nevhodným vyučovacím postupům získávali podstatně nižší vzdělání než ostatní absolventi základních škol*“. Klade důraz na „*poskytnutí co nejvyššího možného vzdělání těm postiženým, kteří byli až donedávna práva na vzdělávání prakticky zbavováni (závažně mentálně postižení, slepohluší, některé děti s DMO)*“. Dále upozorňuje na termín „*osvobození od povinné školní docházky*“ pro těžce mentálně postižené, který je v rozporu s legislativou Evropského společenství a mělo by tedy být od tohoto termínu upuštěno. Za hlavní cíle si tento plán kladl deklaraci dosažení maximálního možného vzdělání pro osoby s postižením, vzdělávání zdravotně postižených žáků v běžné základní škole se speciálněpedagogickou podporou, rozšíření možností celoživotního vzdělávání pro zdravotně postižené občany včetně podpory bezbariérového životního prostředí, a namísto osvobození od školní docházky pro mentálně postižené, kteří nejsou schopni do školy docházet, vytvořit individuální plán vzdělávání (http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPVP-98.pdf, [cit. 2012-04-22]). V letech 2002 – 2003 jsou z důvodu krajského uspořádání veřejné správy také realizovány Krajské plány vyrovnávání příležitostí (Michalík et al., 2006).
- ***Plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením***, jenž byl dalším schváleným plánem roku 2005 a byl aktualizován v červnu 2007. Tento plán byl schválen na období let 2006 – 2009 a jeho hlavním cílem bylo zajištění rovného přístupu ve vzdělávání pro všechny – tzn. zařazení většího počtu žáků se zdravotním postižením do škol a tříd se žáky bez zdravotního postižení, přičemž „*společná školní docházka bude stále více chápána jako důležitý faktor prevence sociálního vyloučení, než jako prosté organizačně pedagogické opatření. V rámci pravidla rovného přístupu*

budou přijímána opatření legislativního, personálního, ekonomického, technického a pedagogického charakteru“

(<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPPI-2009.pdf>, [cit. 2012-04-22]). Dle Novosada (2009) by v souladu s tímto plánem měla legislativa jasně vymezit pravidla či zásady přístupu k jedincům se speciálními potřebami, více podpořit rozvoj specifických programů a stanovit povinnost vysokých škol zveřejňovat informace o stavu bezbariérovosti v areálu vysoké školy.

- ***Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením*** je prozatím posledním plánem podpory a je přijat na období let 2010 – 2014. Základním cílem plánu je uplatňování principu inkluzivního vzdělávání, také výuka cizího jazyka i pro sluchově a zrakově postižené a jejich příprava na budoucí povolání v rámci terciárního vzdělávání (<http://www.vlada.cz/scripts/file.php?id=75551>, [cit. 2012-04-22]).

2.1.2 Současná situace

V současnosti se MŠMT zabývá problematikou zpřístupňování vysokoškolského studia v několika liniích (Hájková, 2010). Hlavním legislativním dokumentem je zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, který zajišťuje práva a povinnosti studentů a vysokých škol. Stěžejním dokumentem v oblasti zpřístupňování vysokoškolského studia však je ***Dlouhodobý záměr MŠMT 2006 – 2010***, který bývá každoročně aktualizován a je vytvářen Odborem vysokých škol ve spolupráci s Českou konferencí rektorů a Radou vysokých škol.² Vysoké školy mají povinnost dle tohoto dokumentu vypracovávat své dlouhodobé záměry a jejich aktualizace. Základními prioritami tohoto Dlouhodobého záměru je *snižování bariér v přístupu ke vzdělávání a v průběhu studia*, přičemž MŠMT bude podporovat studium smyslově, pohybově nebo obdobně znevýhodněných studentů; *přizpůsobování poradenských služeb potřebám studentům*, kdy MŠMT bude zajišťovat metodickou podporu v oblasti

² V současné době je *Dlouhodobý záměr* aktualizován na období 2011 – 2015, cíle v oblasti dostupnosti vysokoškolského vzdělání se však nemění; viz <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-a>, s. 21 – 22

poradenství na vysokých školách. Finanční podporou škol se stávají zejména rozvojové programy pro vysoké školy, které MŠMT každoročně vyhláší, a jejichž smyslem je přispět k naplňování priorit stanovených v Dlouhodobém záměru. Patří zde např. *Program na rozvoj podpory inkluzivního vzdělávání*, který má podporovat integraci zdravotně handicapovaných studentů a uchazečů o studium či jinak sociálně znevýhodněných jedinců. „ *Tento systém je z hlediska budoucí perspektivy dlouhodobě neúnosný, a to mimo jiné také proto, že cílem a smyslem rozvojových programů je umožňovat především rozvoj aktivit odpovídajících aktuálně definovaným prioritám Dlouhodobého záměru; finanční prostředky jsou školám poskytovány nenárokově a pouze na základě schválení podaného projektu na daný rok* “ (Hájková, 2010, s. 5). Z toho důvodu je do budoucna třeba navrhnout jiný koncepční nástroj financování na vytvoření a úpravu podmínek pro studium handicapovaných osob.

V roce 2010 proto byla zpracována analýza současné situace studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a zdravotním postižením. Z analýzy vyplynulo, že v současné době studuje na vysokých školách přibližně 1 100 studentů se specifickými nároky. Počet studentů a podmínky zajištění jejich studia na vysokých školách nebyly však do dnešní doby takto souhrnně popsány. „ *Výsledky analýzy mají ministerstvu sloužit zejména pro návrh vhodného zajištění financování jednotlivých podpůrných aktivit, které by studentům se specifickými potřebami studium na vysoké škole umožňovaly* “ (<http://www.msmt.cz/file/14467>, [cit. 2012-04-25]).

Dalším koncepčním dokumentem MŠMT v souvislosti se zpřístupňováním vysokoškolského studia je *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)*, který je vytvořen na období 2010 – 2013 a inspiruje se vzdělávacím systémem zemí Evropské Unie, které podporují inkluzivní vzdělávání již od konce 20. století. MŠMT kritizuje současnou situaci, kdy z hlediska integrace je opomenuto terciární vzdělávání a většina pozornosti je věnována integraci žáků se zdravotním postižením na prvním a druhém stupni základních škol, popřípadě středních školách. Upozorňuje na fakt, že „ *pro získání vysokoškolské kvalifikace neexistuje alternativa „speciální škola nebo běžná škola“ jako je tomu v primárním a sekundárním stupni vzdělávání. Jediným možným řešením je inkluzivní vzdělávání. Z tohoto důvodu je nevyhnutelné zajištění takových podmínek, tj. přiměřených úprav, které musí zajistit jednak stát (z dikce Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením) a jednak samotné vysoké školy (z dikce zákona o vysokých školách), a to takovým způsobem, aby nedocházelo k systémové diskriminaci uchazečů/studentů se zdravotním postižením. Uvedené podmínky by měly být zajištěny zejména existencí komplexních opatření v oblasti legislativní,*

personální, pedagogické, ekonomické a technické a existenci podpůrných služeb, k nimž patří nastavení a zajištění fungování poradenského systému apod.“ (<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>, [cit. 2012-04-25]). V současné době však realizace tohoto závazku státu dosud není systémově řešena.

2.2 Centra pro podporu handicapovaných studentů na vysokých školách v České republice

Z průzkumu Vládního výboru pro zdravotně postižené občany z roku 2006 vyplývá, že přístupnost a integrace zdravotně postižených studentů na vysoké školy se za posledních 20 let výrazně zlepšila (Novosad, 2009). Dle Krhutové (in Novosad, 2009, s. 38) je zřejmé, že *„nejefektivnější výsledky jsou dosahovány tehdy, je – li téma zpřístupňování vysoké školy studentům s postižením včleněno do organizačního řádu školy v podobě samostatného pracoviště jako přirozené organizační součásti školy s pevně daným rozpočtem a vybavenými kompetencemi a odpovědnostmi, s přesahem na všechna relevantní pracoviště školy“*. Z tohoto důvodu byla na mnoha školách založena centra/střediska/oddělení pro handicapované studenty, která nemusí být součástí rektorátů, ale měla by být financována celouniverzitním rozpočtem. Každá veřejná vysoká škola studenty s handicapem podporuje, ať už vlastním centrem (střediskem, oddělením) či spoluprací s jinou vysokou školou, která takové centrum má. Tato pracoviště představují velikou podporu při studiu a následně také pomoc při uplatnění na trhu práce, je – li to třeba.

Hájková (in Květoňová, 2007, s. 27 - 28) rozděluje poradenská pracoviště pro handicapované studenty na vysokých školách do čtyř kategorií, a těmi jsou:

- 1) **Informační a profesní poradenství** – pomáhá především s výběrem vhodného studijního oboru. Vysoké školy by měly udržovat kontakt se středními školami a v této věci s nimi spolupracovat. Centra pro podporu handicapovaných studentů by měla spolupracovat hlavně se studijními odděleními vysokých škol a spoluorganizovat mimořádné akce (imatrikulace, dny otevřených dveří,...) se zaměřením na studenty s postižením.
- 2) **Studijní poradenství** – zaměřeno především na řešení konkrétních problémů se studiem. Studentův handicap může být příčinou prominutí některých studijních povinností či vytvoření individuálního studijního plánu, centrum na podporu takovýmto studentům má pomoci tyto studijní situace a problémy vyřešit

a proto musí spolupracovat také se speciálními pedagogy zaměřenými na dospělý věk znevýhodněných osob.

3) **Sociálně právní poradenství** – pomoc studentům s problematikou sociálního zabezpečení studenta, bydlení, majetkových vztahů apod.

4) **Psychologické a speciálněpedagogické poradenství** – zaměřeno na psychosociální obtíže studenta, na jeho problémy ve vztahu k jiným lidem a komunikaci s nimi, partnerské a rodinné problémy.

Zvláštním druhem poradenství na vysokých školách je v současné době *studijní poradenství*, která má být dále rozvíjena, vzhledem k neustále rostoucímu počtu nezaměstnaných absolventů vysokých škol. Pro handicapované studenty je obzvlášť důležité propojit své studium s pracovním životem. Z globálního hlediska by studijní poradenství mělo napomoci každému studentovi najít vhodné povolání a ovlivnit tím dlouhodobou nezaměstnanost, zvláště pak u handicapovaných jedinců. (Opatřilová, 2011, s. 46 – 48).

Novosad (2009) zahrnuje veškerou pomoc handicapovaným studentům vysokých škol pod pojem *podpůrný servis*. Rozumí tím „ *speciální služby, které by měly alespoň částečně eliminovat handicap (nebo ještě lépe jeho vzniku předejít) studenta s postižením. Patří sem např. vhodné ubytování, dopravní dostupnost, návaznost na zdravotnické a sociální služby i rehabilitační péči, speciální knihovnicko-informační služby, zaznamenávání přednášek na audiovizuální média a přepisování přednášek do Braillova písma pro nevidomé studenty nebo využívání tlumočnicků znakové řeči pro neslyšící* “ (Novosad, 2009, s. 40). Podpůrným servisem jsou také služby spojené s osobní, resp. studijní asistencí, kterou poskytuje např. centrum Slunečnice na VŠB – TUO.

V dnešní době je velkým fenoménem internet a je přístupný téměř všem skupinám obyvatelstva včetně handicapovaných jedinců. Velkou oporou jim je např. poradenský server InternetPoradna.cz, kde na dotazy ohledně zdravotního postižení odpovídají odborníci z oblasti práva, sociální práce, lékařství, apod. Poradenství v oblasti příspěvků a sociální péče poskytuje poradna Ligy za práva vozíčkářů *Paragrafik*; (<http://www.helpnet.cz/poradenstvi>, [cit. 2012-04-28]).

Ne všechna centra pro podporu handicapovaných studentů na vysokých školách v sobě zahrnují všechny výše zmíněné typy poradenských služeb. Některá střediska se zaměřují jen na určitý typ postižení, nicméně se alespoň snaží poskytnout jim pomoc zprostředkovaně, a proto musí spolupracovat s pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně-

pedagogickými centry a odborníky zaměřenými na problematiku vzdělávání osob se specifickými potřebami (viz níže podkapitola 2.4 Další specializovaná poradenská zařízení).

Center/středisek pro podporu a pomoc handicapovaným studentům je na veřejných vysokých školách v České republice hned několik. Na Ostravské univerzitě je to centrum podpory studentům se specifickými potřebami *Pyramida*, které pořádá např. kurzy znakového jazyka, speciálně pedagogické poradenství, zapisovatelskou službu apod. Na Českém vysokém učení technickém v Praze (dále ČVUT) funguje *Handicap poradna ČVUT*, která poskytuje především informace o studijních programech, zprostředkovává speciálně pedagogické poradenství a informace veřejnosti. Dalšími centry jsou např. na VŠE v Praze *Středisko handicapovaných studentů (SHS)* nebo na Univerzitě Hradec Králové středisko *Augustin*. Masarykova Univerzita zřídila *Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky Teiresiás*, které je celouniverzitním pracovištěm rozděleným do několika oddělení, přičemž každé oddělení se zaměřuje na určitou činnost – studium, konkrétní druh postižení či na celoživotní vzdělávání. Středisko Teiresiás se zaměřuje především na smyslová postižení (*pozn. odtud název Teiresiás – slepý řecký věštec*). Na Univerzitě Palackého v Olomouci se mohou handicapovaní studenti obrátit na *Centrum pomoci handicapovaným*, které sídlí na pedagogické fakultě v Ústavu speciálně-pedagogických studií. Karlova Univerzita v Praze poskytuje handicapovaným studentům pomoc prostřednictvím Informačně – poradenského centra, kde sídlí *Kancelář pro studenty se speciálními potřebami*. Na VŠB – TUO funguje centrum *Slunečnice*, kterému je věnována celá následující podkapitola 2.3 Centrum Slunečnice

(<http://www.helpnet.cz/vzdelavani/strediska-podpory-zdravotne-postizenych-studentu-na-vs>, [cit. 2012-04-28]).

2.3 Centrum Slunečnice

Centrum Slunečnice je kontaktním centrem pro znevýhodněné studenty, které působí na Vysoké škole Báňské – Technické Univerzitě v Ostravě (VŠB – TUO), které spadá pod Institut inovace vzdělávání na Ekonomické fakultě a sídlí v nové bezbariérové budově Ekonomické fakulty v centru Ostravy (*pozn. VŠB – TUO disponuje sedmi fakultami, z nichž však pouze Ekonomická fakulta sídlí v centru Ostravy*). Dlouhá léta nebyla situace handicapovaných studentů na VŠB – TUO nijak řešena. Po vstupu České republiky do EU však univerzita pocítila nutnost reagovat na trend rovných příležitostí ve vzdělávání a ze stále

rostoucího zájmu ze strany handicapovaných studentů studovat právě na Ekonomické fakultě bylo zřejmé, že je nezbytné také na této univerzitě centrum pro handicapované studenty založit. Centrum Slunečnice bylo založeno 31. 10. 2006 a to zejména za využití finančních prostředků ze strukturálních fondů EU.

2.3.1 Poslání a vize centra Slunečnice

Centrum Slunečnice spolupracuje se studijním oddělením a zajišťuje handicapovaným studentům individuální přístup při plnění studijních povinností, zapůjčení kompenzačních pomůcek, využívání speciálně vybavené studovny, přizpůsobení studijních materiálů, zprostředkovává kontakt s pedagogy, zajišťuje tlumočnické služby, osobní asistenci a pomáhá při prostorové orientaci. Slunečnice nabízí tři hlavní okruhy služeb, a to služby pro studenty se specifickými nároky, informace a služby pro uchazeče o studium a v neposlední řadě služby pro akademickou obec a další pracovníky Ekonomické fakulty VŠB - TUO (<http://slunecnice-ekf.vsb.cz/>, [cit. 2012-04-30]). „*Centrum Slunečnice usiluje zejména o schopnost poskytovat individualizovanou péči dle specifických požadavků, avšak při zachování integrace studenta do jeho přirozeného prostředí, např. studijní skupiny. Dalším pilířem služeb je zachování náročnosti studia*“ (Bauerová et al., 2008, s. 217).

2.3.2 Podmínky studia pro osoby s handicapem na VŠB - TUO

Studium handicapovaných studentů je řízeno novelizovanou směrnicí děkanky EkF_SME_10_002 ke studiu osob zařazených do Systému studia se specifickými nároky (http://www.ekf.vsb.cz/miranda2/export/sites-root/ekf/cs/okruhy/o-fakulte/uredni-deska/legislativa/smernice/dokumenty/EkF_SME_10_002_B.pdf, [cit. 2012-04-30]). Dle této směrnice mohou být do Systému studia se specifickými nároky (SSSN) zařazeny osoby s pohybovým postižením, osoby se zrakovým postižením, osoby se sluchovým postižením, osoby se specifickými poruchami učení a chování, osoby s psychologickými a psychiatrickými poruchami, osoby s chronickým somatickým onemocněním nebo oslabením, osoby s kombinovaným postižením a osoby s dlouhodobými zdravotními potížemi. Aby byl student zařazen do SSSN, musí vyplnit Žádost studenta o zařazení do Systému studia se

specifickými nároky, s jejichž vyplněním studentovi vypomáhá referentka centra Slunečnice.³ K žádosti student musí doložit lékařskou zprávu, zprávu pedagogicko-psychologické poradny, resp. na vyžádání další dokumenty. Žádost student podává přímo s přihláškou ke studiu a může být zařazen do SSSN v den zápisu či v průběhu studia. U přijímacího řízení se posuzují studijní předpoklady pomocí Národních srovnávacích zkoušek, kterých se musí zúčastnit každý zájemce o studium, přičemž referentka centra Slunečnice může zajistit přizpůsobení podmínek uchazečům se specifickými požadavky (ne však snížit nároky, jejichž splnění je podmínkou pro přijetí).

Ti studenti, kteří byli přijati do SSSN, mají možnost realizovat své studium dle individuálního studijního plánu, s jehož tvorbou jim také pomáhá referentka Slunečnice zprostředkováním kontaktu s pedagogy a garanty oborů, které informuje a spolupracuje s nimi na tvorbě případného individuálního studijního plánu. Referentka Slunečnice také zajišťuje ubytování těchto studentů přednostně v bezbariérové budově kolejí (EkF_SME_10_002).

2.3.3 Poskytované služby centra Slunečnice

Centrum Slunečnice poskytuje poradenství uchazečům o studium v oblasti výběru vhodného studijního programu v závislosti na konkrétním postižení studenta a také poradenství pedagogům a zaměstnancům VŠB – TUO v rámci seminářů, jak přistupovat ke studentům s postižením, přičemž referentka Slunečnice zajišťuje studijní podklady pro handicapované studenty ve formě přizpůsobené konkrétnímu studentovi. Jak bylo zmíněno výše, Slunečnice také poskytuje handicapovaným studentům osobní neboli studijní asistenci. Osobní asistenci poskytuje přímo referentka Slunečnice Bc. Zuzana Šporková a také dobrovolníci z řad studentů, které referentka oslovuje a vyhledává. Tato služba je poskytována zejména studentům s těžkým zrakovým, sluchovým či tělesným postižením a to v podobě doprovázení do výuky a pomocí v prostorové orientaci či přepisem přednášek.⁴ V neposlední řadě je nutno těmto studentům zajistit výuku co největšího množství předmětů právě v bezbariérové budově fakulty.

Z kompenzačních pomůcek centrum Slunečnice nabízí software pro studenty se zrakovým postižením, ve kterém může handicapovaný student přizpůsobit velikost písma

³ V současné době již třetím rokem pracuje na pozici referentky slečna Bc. Zuzana Šporková

⁴ V akademickém roce 2011/2012 studuje na Ekonomické fakultě jeden student arabského původu, který je upoután na vozík, jedna nevidomá a jedna sluchově postižená studentka, kterým referentka tuto službu poskytuje

a také sluchově postižený student může využít hlasového výstupu např. k usnadnění náslechu přednášené látky, a dále hydraulické stoly pro tělesné postižené studenty, kteří si mohou přizpůsobit výšku stolu k usnadnění zápisu přednášek. V bezbariérové budově Ekonomické fakulty, kde Slunečnice sídlí, se také nachází specializovaná studovna, která nabízí osm pracovních míst s počítačem a její prostor je využíván především ke konzultaci a individuálním zkouškám s pedagogy, nebo ji studenti využívají jako studovnu (Bauerová et al., 2008).

V letošním akademickém roce 2011/2012 realizují pracovníci Slunečnice ve spolupráci s Institutem inovace vzdělávání předmět *Integrace handicapovaných ve společnosti* (IHveS), který je povinně volitelný pro všechny obory druhého ročníku studijního programu Hospodářská politika a správa. Cílem předmětu je poskytnout vhled a porozumění aspektům života lidí s handicapem. Předmět byl vytvořen se záměrem odstranit psychické a fyzické bariéry studentů vůči lidem se speciálními potřebami, které jsou často způsobeny nedostatečnou informovaností. Studenti tak získávají přehled o současném systému služeb poskytovaných lidem se speciálními potřebami. Hlavním smyslem předmětu je dosáhnout u studentů vyššího stupně porozumění lidem s handicapem a to vytvářením vhodných podmínek pro jejich integraci. Teoretické poznatky jsou doplňovány návštěvami odborníků z praxe z celé České republiky, kteří se snaží studentům přiblížit jednotlivá postižení (<http://as.wps.sso.vsb.cz/cz.vsb.edison.edu.study.prepare.web/SubjectVersion.faces?version=167-0302/01&subjectBlockAssignmentId=191517&studyFormId=1&studyPlanId=16311&locale=cs>, [cit. 2012-05-02]).

2.3.4 Spolupráce a publikační činnost

Centrum Slunečnice spolupracuje s ostatními centry pro podporu handicapovaných studentů na vysokých školách v České republice i v zahraničí. S mnoha centry Slunečnice spolupracuje také za účelem získání finanční podpory ze strukturálních fondů EU, konkrétně pak např. s Ostravskou Univerzitou, Vysokou školou ekonomickou v Praze, Masarykovou Univerzitou v Brně či s Tyflo-centrem v Ostravě. Slunečnice také interně spolupracuje se Zahraničním oddělením Ekonomické fakulty VŠB – TUO v případě zájmu handicapovaných studentů vycestovat na studijní pobyt či stáž do zahraničí. Bohužel i přes snahu obou stran, jak Zahraničního oddělení, tak Slunečnice, se doposud žádný handicapovaný student

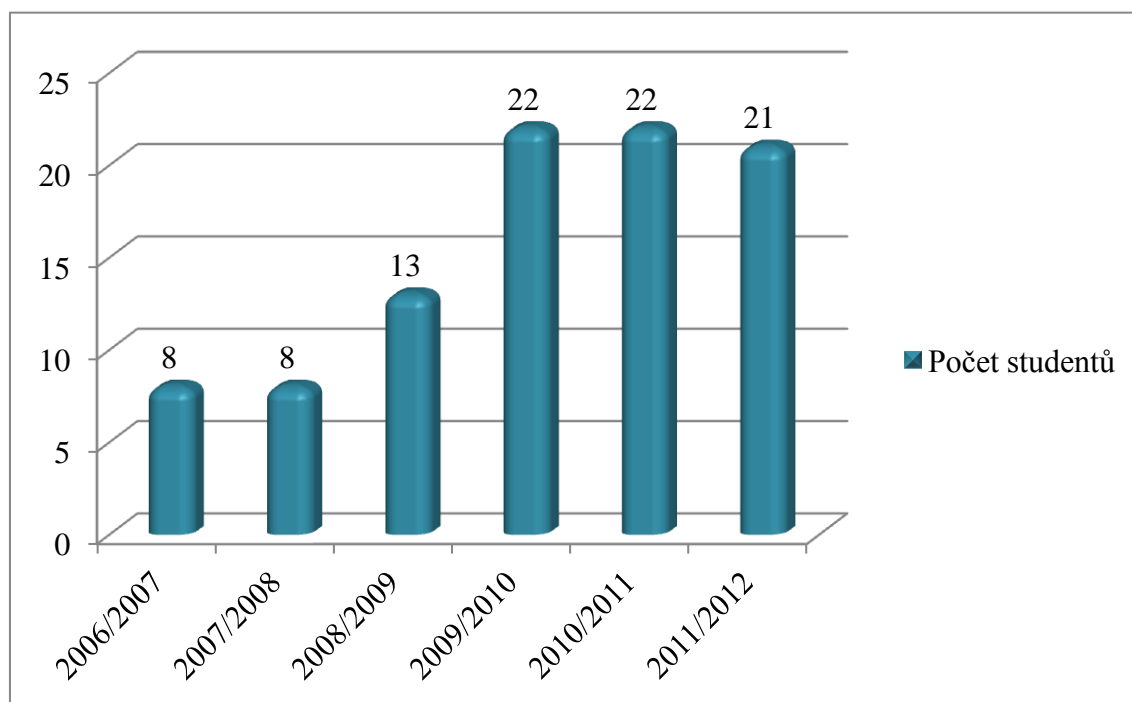
zahraničního studijního pobytu či stáže v zahraničí nezúčastnil (*pozn. tomuto problému je věnována empirická část diplomové práce*).

Centrum Slunečnice vydalo již dvě příručky s názvem *Handicap v příbězích*, ve kterých jsou hlavními aktéry samotní handicapovaní studenti a jejich příběhy, ale obsahují také názory, zkušenosti a postřehy pracovníků centra. Příručky jsou součástí realizace Evropského sociálního fondu „*Falco – Zkvalitnění přístupu akademických pracovníků VŠB – TUO k integraci znevýhodněných studentů*“. Tento projekt byl realizován právě Centrem pro znevýhodněné studenty Slunečnice při Ekonomické fakultě VŠB – TUO, přičemž partnery byly Ostravská univerzita, Slezská univerzita a Sdružení Kafira, což je občanské sdružení, které poskytuje zejména sociální rehabilitaci a odborné sociální poradenství jedincům s handicapem. Cílem projektu bylo zejména upevnění spolupráce a vytváření systému v přístupu k handicapovaným studentům a uchazečům o studium. Výstupy projektu Falco probíhaly prostřednictvím činnosti Centra Slunečnice a byly jimi např. Mezinárodní konference Slunečnice, díky níž vznikl právě sborník *Handicap v příbězích*. Publikace obsahuje odpovědi handicapovaných studentů na nejčastější dotazy ohledně studia a jejich životní situace včetně případových studií. Příručka tak napomáhá handicapovaným studentům se orientovat v problematice studia na vysoké škole, ale je také velmi cenná pro akademické pracovníky vysoké školy. Díky stále většímu počtu spolupracujících institucí byl sborník vytvořen také v elektronické podobě <http://StudiumBezBarrier.eu>. Na jeho tvorbě se podílelo jak Centrum Slunečnice, tak hlavně již zmínění samotní handicapovaní studenti, kteří na VŠB – TUO studovali nebo studují (Bauerová et al., 2008).

2.3.5 Statistika handicapovaných studentů na Ekonomické fakultě VŠB – TUO

V akademickém roce 2006/2007, kdy centrum Slunečnice zahájilo svou činnost, studovalo na VŠB – TUO celkem osm handicapovaných studentů. Nejčastěji se jednalo o studenty se zrakovým, sluchovým a tělesným postižením spolu s epilepsií a specifickými poruchami učení. Počet handicapovaných studentů vzrostl až v akademickém roce 2008/2009 z osmi na třináct, přičemž dle referentky Slunečnice byl nárůst zapříčiněn především zvýšenou informovaností a propagací centra Slunečnice na středních školách, na Dni otevřených dveří na Ekonomické fakultě a také vyhotovením nových webových stránek centra (telefonický rozhovor s Bc. Zuzanou Šporkovou ze dne 7. 5. 2012, centrum Slunečnice). Mezi novými přibyli studenti s chronickým a vážným onkologickým onemocněním.

V akademickém roce 2009/2010 bylo na Ekonomickou fakultu přijato dalších devět studentů s handicapem, kteří pokračovali ve studiu na fakultě i v dalším akademickém roce 2010/2011, kdy se jedna ze studentek evidovaných centrem Slunečnice stala první absolventkou se získaným titulem Ing.



Graf č. 1 Počet handicapovaných studentů na Ekonomické fakultě VŠB – TUO

Graf č. 1 znázorňuje rostoucí počet handicapovaných studentů evidovaných centrem Slunečnice od roku 2006 po současnost. V současné době centrum Slunečnice eviduje 21 studentů, přičemž 2 studenti jsou arabského původu a studují ve studijním programu European Business Studies, který je určen zahraničním studentům prezenční formy studia a je zpoplatněn. Největší zájem projevují handicapovaní studenti o obory Ekonomická žurnalistika, Ekonomika a management, Finance a Ekonomika podniku (telefonický rozhovor s Bc. Zuzanou Šporkovou ze dne 7. 5. 2012, centrum Slunečnice).

2.4 Další specializovaná poradenská zařízení

Vedle pedagogicko – psychologických poradenských služeb (PPP) vznikají po roce 1989 nová poradenská pracoviště, a to speciálně – pedagogická centra (SPC) a od roku 1997 vznikají střediska výchovné péče (Opatřilová, 2011, s. 65). Poradenská zařízení poskytují odborné služby dětem, žákům, studentům i jejich rodičům, ale orientují se také na prevenci a metodickou činnost, kterými se snaží řešit aktuální problémy přímo ve školách.

- **Pedagogicko – psychologické poradny (PPP)**

„ PPP poskytují široké spektrum poradenských služeb, základní podmínkou činnosti je nejen dostupnost poskytovaných služeb, ale i vysoká efektivita a koordinovaná činnost všech jeho součástí “ (Opatřilová, 2011, s. 65). Spolupracují nejen se státními poradenskými institucemi, ale právě také s vysokými školami, nestátními neziskovými organizacemi a s odborníky ze sféry soukromého sektoru. PPP jsou zřizovány Školským zákonem č. 561/2004 Sb., a vyhláškou č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=116/2011&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy, [cit. 2012-05-06]).

Odborný tým PPP tvoří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. PPP poskytuje činnost zejména ambulantně, a to návštěvami pracovníků ve školách a jiných zařízeních. Pedagogickým pracovníkům poskytují pomoc prostřednictvím konzultací a orientují se především na výchovné problémy dětí a žáků, na problémy spojené se specifickými poruchami učení jedinců na základních a středních školách potažmo ve vyšším odborném vzdělávání a na prevenci a eliminaci nežádoucího patologického chování (závislost na návykových látkách, poruchy chování, záškoláctví apod.).

- **Speciálně – pedagogická centra (SPC)**

Tým SPC je složen opět ze sociálních pracovníků, psychologů a speciálních pedagogů a zaměřuje se především na osoby se zdravotním postižením. Služby jsou poskytovány zejména ambulantně a to formou skupinové, individuální či rodinné terapie. Z hlediska handicapovaných studentů na vysokých školách SPC může pomáhat s přípravou a zpracováváním individuálních výchovně – vzdělávacích plánů a také poskytovat poradenství v oblasti volby povolání, tzv. kariérové poradenství. Kariérové (také kariérní) poradenství poskytují jak

školská zařízení SPC a PPP, tak také samotné školy a informační a poradenská střediska při úřadech práce (Opatřilová, 2011).

- **Střediska výchovné péče (SVP)**

Od roku 1991 jsou SVP součástí sítě školských zařízení preventivně výchovné péče a školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a doplňují se navzájem s ostatními poradenskými centry (PPP, SPC, apod.). Cílem SVP je poskytnout okamžitou pomoc, radu nebo systematickou péči a zmírnit tak vzniklé poruchy chování. SVP jsou řízeny zákonem č. 109/2002 Sb., O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=109/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy, [cit. 2012-05-06]).

- **Informační a poradenská střediska (IPS)**

V oblasti volby povolání jsou zřizována při úřadech práce informační a poradenská střediska (IPS), která vznikla jako opatření problematiky zaměstnanosti mladých lidí a absolventů škol. IPS se poskytují poradenství pro volbu povolání, poradenství pro mladistvé, pro občany se změněnou pracovní schopností, poradenství pro specifické skupiny a poradenství specializační (Opatřilová, 2011).

3 ZAHRANIČNÍ MOBILITY NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Jedním ze základních principů současné vzdělávací politiky je také již zmíněný *princip internacionalizace ve vzdělávání*. Tento princip vyzdvihuje nadnárodní význam vzdělávání v tom smyslu, že „ *vzdělávání umožňuje přispět ke zvládnutí nadnárodního multikulturního soužití, že umožňuje zvládat porozumění a soužití lidí různých národností, ras, náboženského původu atd.*“ (Krebs, 2010, s. 456). Internacionalizace je „ *pojem používaný pro proces začleňování vysokých škol do mezinárodních svazků, vztahů a souvislostí. Jeho cílem je maximalizace otevření a srovnatelnosti vysokoškolského vzdělávání v podmínkách ČR především v rámci EU*“

(http://www.csvs.cz/projekty/2009_zmovys/data/zmovys/ZaverecnaVyzkumnaZpravaZMOVYS.pdf, [cit. 2012-05-03]). Dle Zelené knihy je zahraniční mobilita považována za „ *jeden ze základních způsobů, jímž mohou jednotlivci, a zejména mladí lidé, zlepšit svou budoucí zaměstnatelnost a posílit osobní rozvoj. Tato mobilita by měla být spojena s konkrétními vzdělávacími výstupy a měla by vést k získání kvalifikace, kreditů a/nebo odborné zkušenosti*“ (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0329:FIN:CS:PDF, [cit. 2012-05-03]).

Důležitou součástí z hlediska mezinárodního vzdělávání jsou evropské vzdělávací výměnné programy, které budou popsány v této kapitole. Kapitola se zabývá legislativou výměnných programů a popisuje základní mezinárodní dokumenty, ze kterých tyto vzdělávací výměnné programy vycházejí. Podrobněji bude popsán program Erasmus, protože právě v rámci tohoto programu studenti nejčastěji na zahraniční univerzity v Evropě vyjíždějí. Poslední podkapitola věnuje pozornost zahraniční mobilitě handicapovaných vysokoškolských studentů a statistikám výjezdů.⁵

3.1 Mezinárodní legislativa a dokumenty

Přestože Česká republika vstoupila do EU až 1. 5. 2004, evropské výměnné programy Započaly svou činnost mnohem dříve. Je nutné si tedy alespoň nastínit historické pozadí vzniku nejen těchto programů, ale celého vysokoškolského systému v evropské dimenzi.

⁵ Statistická analýza týkající se zahraničních mobilit vysokoškolských studentů v rámci Evropy a na VŠB – TUO je uvedena v příloze č. 4

- ***Magna Charta Universitatum (1988)***

Ve městě Bologna byla 18. září 1988 mnoha rektory evropských univerzit podepsána Magna Charta Universitatum, která ve svých cílech konkrétně podporuje mezinárodní mobilitu studentů a akademických pracovníků a klade si za cíl zachování titulů a diplomů v případě studia na evropských univerzitách a také udělování stipendií pro zvýšení motivace studentů a pedagogů k účasti na mezinárodní mobilitě (<http://bologna.msmt.cz/zakladni-pilire-ehea/magna-charta-universitatum-1988>, [cit. 2012-05-03]). Magnu Chartu Universitatum prozatím podepsalo 752 univerzit z celkem 80 zemí světa (<http://www.magna-charta.org/cms/cmspage.aspx?pageUid={8e9114fe-86db-4d26-b9d7-167c03d479aa}>, [cit. 2012-05-03]).

- ***Maastrichtská smlouva (1992)***

Rozhodující etapou evropské integrace byl vznik Maastrichtské smlouvy o Evropské unii, která byla podepsána 7. února 1992 v Maastrichtu a v platnost vstoupila 1. listopadu 1993. Z hlediska mezinárodní mobility se smlouva zaměřuje zejména na podporu mobility mládeže a akademických pracovníků či vychovatelů v participujících zemích, přičemž výuka na univerzitě probíhá v národním jazyce dané země. Podporuje mobilitu uznáváním diplomů a doby studia v zahraničí a klade důraz na spolupráci univerzit v participujících zemích (http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_cs.htm, články 126 – 127, [cit. 2012-05-03]).

- ***„Zelené knihy“ (1993, 1996)***

Na Maastrichtskou smlouvu navazuje 29. září 1993 tzv. **Zelená kniha o evropské dimenzi ve vzdělávání** (*Green Paper on the European Dimension of Education*), která byla podepsána v Bruselu. Zelená kniha klade důraz na využití zkušeností a inspirování se evropskými univerzitami navzájem, a to prostřednictvím mobilit výzkumných pracovníků a studentů, kteří by se měli podílet na evropské integraci. Doporučuje školení učitelů na různých evropských školách, a přispět tak svými kulturními odlišnostmi k větší různorodosti a kultuře vzdělání. Zdůrazňuje požadavek na volný pohyb studentů mezi univerzitami smluvních zemí na základě bilaterálních dohod. Apeluje na navazování spolupráce mezi školskými institucemi se stejným zaměřením s cílem usnadnit tak studentům výběr zahraniční školy a možnost potkávat studenty z jiných kulturních prostředí a s jiným zázemím, což také přispívá k evropské integraci. Navrhuje povinné zavedení cizího jazyka z důvodu zvýšení

motivace studentů studovat na zahraniční univerzitě a nebát se tak studia v cizím jazyce. Navrhuje uznávání zkoušek a předmětů ze zahraničního studia a zavedení jednotného hodnotícího systému (http://ec.europa.eu/green-papers/pdf/education_gp_com_93_457.pdf, s. 8-10, [cit. 2012-05-04]).

Další reakcí na evropskou dimenzi vzdělávání bylo podepsání tzv. **Zelené knihy Vzdělávání – odborné přípravy – výzkumu: překážky nadnárodní mobility** (*Green Paper: Education – Training – Research: the Obstacles to Transnational Mobility*) z 2. října 1996. Zelená kniha reaguje na nedostatky plnění předchozí Zelené knihy a za největší problémy a překážky mezinárodní mobility studentů a akademických pracovníků vidí neochotu univerzit, nedostačující informace a propagace škol, neuspokojivé ubytování pro studenty. Navrhuje sociální zajištění a oporu zahraničních studentů, což by měla mít na starost hostující univerzita

(http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11033_en.htm, [cit. 2012-05-04]). Dále Zelená kniha navrhuje zavedení tzv. kreditového systému na evropských vysokých školách (později tzv. ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System), který by zajistil širší transparentnost a motivaci studentů i akademických pracovníků, jelikož by měl usnadnit administrativu týkající se uznávání výsledků studia. V současné době je ECTS kreditový systém na evropských vysokých školách již běžně používán (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_en.htm, [cit. 2012-05-04]).

- **Amsterodamská smlouva (1997)**

Amsterodamská smlouva přináší některé změny Maastrichtské smlouvy, přičemž v oblasti evropské dimenze vzdělávání oproti Maastrichtské smlouvě v ničem nevyčnívá. Stále se zaměřuje na „rozvoj evropské dimenze ve vzdělávání, zvláště výukou a šířením jazyků členských států, na podporu mobility studentů a učitelů, mimo jiné podporu uznávání akademických diplomů a započítávání doby studia; na rozvoj výměny informací a zkušeností týkajících se otázek společných vzdělávacím systémům členských států; na podporu rozvoje dálkového vzdělávání. Společenství a členské státy podporují spolupráci v oblasti vzdělávání se třetími zeměmi a s příslušnými mezinárodními organizacemi, zejména s Radou Evropy“ (http://ec.europa.eu/ceskarepublika/pdf/amsterodamska_smlouva_cs.pdf, [cit. 2012-05-04]).

- ***Boloňský proces (1998)***

Z hlediska celé Evropy se podpoře zahraničních mobilit věnuje především tzv. *Boloňský proces*, neboť *Boloňský proces* značně ovlivnil celý vývoj evropského školství. Začátek Boloňského procesu lze stanovit na květen 1998, kdy u příležitosti 700. letého výročí pařížské univerzity Sorbonny byla v Paříži podepsána *Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství* – jedná se o tzv. *Sorbonnskou deklaraci*. Tehdy ministři, kteří deklaraci podepsali, apelovali na to, aby každý student členské země mohl strávit alespoň jeden semestr studia v zahraničí. Hlavním cílem Sorbonnské deklarace bylo poskytnout volný pohyb vysokoškolských studentů a akademických pracovníků mezi univerzitami členských zemí.

V červnu 1999 poté byla ministry z 29 zemí podepsána *Boloňská deklarace* (*pozn. Česká republika je jedním z 31 signatářů*), která měla dále rozvinout spolupráci evropských zemí v oblasti mezinárodních vzdělávacích programů. *Boloňská* i *Sorbonnská deklarace* byly zejména reakcí na upadající evropské vysokoškolské vzdělávání a jejich snahou bylo přizpůsobit se asijskému školskému systému, za kterým ten evropský zaostával. Cílem deklarací proto bylo přilákat více asijských studentů na evropský kontinent a vysoké školy (*pozn. v současné době, alespoň co se České republiky týká – konkrétně pak VŠB – TUO, se zájem asijských studentů studovat v Evropě stále zvyšuje, viz příloha č. 4*). Deklarace také poukazují na nutnost zavedení systému ECTS (viz výše) a Diploma Supplement (Dodatek k diplomu). Víze Boloňského procesu byla přenesena na jednotlivé státy, které tyto požadavky a cíle dále zavádí do své legislativy (<http://bologna.msmt.cz/>, srov. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_cs.htm, [cit. 2012-05-04]).

3.2 Česká legislativa upravující zahraniční mobilitu studentů

V České republice neexistuje jeden konkrétní legislativní dokument, který by se specializoval na zahraniční mobilitu studentů, proto budou níže vyjmenovány a charakterizovány ty dokumenty, které se k mobilitě studentů vztahují.

- ***Zákon o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů (1998)***

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, (dále jen „zákon“) se věnuje terciárnímu vzdělávání v České republice a určuje stupně vzdělání, výši autonomie v rozhodování

vysokých škol, udává práva a povinnosti školských institucí a samotných studentů i akademických pracovníků. V oblasti zahraniční mobility studentů zákon mimo jiné upravuje uznávání titulů a verifikaci diplomů ze zahraničních vysokých škol na základě mezinárodních smluv, zahraniční mobilitu studentů také podporuje tím, že může stanovit výši a uznání stipendia pro studenty, kteří na vysoké škole v zahraničí chtějí studovat.⁶ Z hlediska výběru studentů na zahraniční mobility přenechává zákon rozhodování převážně na samotných vysokých školách. Také z pohledu spolupráce se zahraničními vysokými školami zákon nechává rozhodnutí na jednotlivých univerzitách, tudíž vedení univerzit mají v tomto smyslu poměrně velkou svobodu rozhodování

(http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1998/zakon_05.html#castka_39,

[cit. 2012-05-10]). Samotné univerzity či fakulty pak navazují spolupráci se zahraničními institucemi na základě svého rozhodnutí, zájmu z řad studentů a akademických pracovníků či zvýšení prestiže školy.

Uznávání a ověřování studia a diplomů ze zahraničních vysokých škol se věnuje §89 a §90 zákona: *Uznání zahraničního vysokoškolského vzdělání a kvalifikace. „ Na žádost absolventa zahraniční vysoké školy vydá osvědčení o uznání vysokoškolského vzdělání nebo jeho části v České republice, ministerstvo, jestliže je Česká republika vázána mezinárodní smlouvou se zemí, kde je zahraniční vysoká škola zřízena a uznána,...ve věcech uznání zahraničního vysokoškolského vzdělání a kvalifikace veřejnou vysokou školou rozhoduje rektor. Podkladem pro uznání je originál nebo úředně ověřená kopie diplomu, vysvědčení nebo obdobného dokladu vydaného zahraniční vysokou školou, případně originál nebo úředně ověřená kopie dodatku k diplomu a doplňující informace o tom, že studijní program uskutečňovala instituce oprávněná poskytovat vzdělání srovnatelné s vysokoškolským vzděláním podle tohoto zákona, a o náplni vysokoškolského studia v zahraničí“*

(http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1998/zakon_05.html#castka_39, [cit. 2012-05-10]).

Zákon reaguje na Boloňskou deklaraci také tím, že od 1. 1. 2006 je v České republice k diplomu o dosaženém vzdělání (bakalářskému i magisterskému) automaticky vydáván tzv. Diploma Supplement (Dodatek k diplomu), který musí být vydán v českém i anglickém jazyce (<http://www.vysokeskoly.cz/akademicky-slovník/heslo/diploma-supplement>, [cit. 2012-05-07]). Dodatek k diplomu usnadňuje přehled a srozumitelněji informuje o dosažené

⁶ Na Ekonomické fakultě VŠB – TUO jsou studentům uznána ubytovací stipendia na dobu studijního pobytu v zahraničí, přestože za jiných okolností by jim přiznána nebyla; toto však platí pouze v rámci programu Erasmus

kvalifikaci konkrétního studenta, který např. chce na zahraniční univerzitě studovat, a umožňuje tak jednodušší porovnání úrovně a stupně vzdělání mezi jednotlivými vysokými školami.

- **„Bílé knihy“ (2001, 2009)**

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. **Bílá kniha**) vznikl usnesením vlády České republiky č. 277 dne 7. dubna 1999. Bílá kniha se opírá především o výroční zprávy MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy a o publikace a doporučení Výboru pro vzdělávání OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Konečná podoba Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice byla jednomyslně schválena na zasedání vlády České republiky dne 7. února 2001 a vztahuje se na období let 2000 – 2005 (přičemž ve výjimečných případech je Národní program doprovázen změnami vysokoškolského zákona až do roku 2010). Hlavní cíle Bílé knihy v oblasti mezinárodní aktivity České republiky ve vzdělávání byly spatřovány v tom, aby při vstupu České republiky do EU mohli čeští občané plně využít svého práva studovat a připravovat se na budoucí povolání ve všech členských státech EU, stejně jako ostatní občané EU. Bílá kniha také klade důraz na mobilitu studentů a využití evropských vzdělávacích programů, přičemž do roku 2006 se účastní tří vzdělávacích programů EU, a sice Leonardo da Vinci II, Socrates II a Mládež. Bílá kniha reaguje na evropský vysokoškolský trend a požadavky Boloňské deklarace a zavádí kreditový systém studia a tříleté bakalářské studium, což zajišťuje větší míru prostupnosti ve vzdělávacím systému České republiky i EU. V České republice je tedy zavedena tzv. třístupňová struktura vysokoškolského vzdělávání (studium bakalářské, navazující magisterské a doktorské studium). Další vizí Bílé knihy bylo, aby každý vysokoškolský student mohl strávit alespoň nějakou část studia mimo svoji školu, což vyžaduje samozřejmě kvalitnější jazykovou přípravu jak na vysokých školách, tak také na nižších stupních vzdělávání (<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>, [cit. 2012-05-04]).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice byl dále reformován a postupně vznikl další dokument zaměřující se konkrétně na terciární vzdělávání v České republice. Jedná se o tzv. **Bílou knihu terciárního vzdělávání** (dále jen *Bílá kniha*), která byla přijata v lednu 2009. V této Bílé knize jsou vyjmenovány silné a slabé stránky českého terciárního vzdělávání, které je nutné rozvíjet popřípadě odstranit během následujícího období patnácti let. Současným největším problémem, pokud se týká internacionalizace ve vzdělávání, je nedostatečná (ba dokonce nulová) komunikace se zahraničními studenty (*pozn. výjimkami*

jsou *výměnné vzdělávací programy, kdy komunikace se studenty je žádoucí a očekávaná*), pokud vůbec zahraniční studenti na české vysoké škole studují. Ve většině případů studují ve zpoplatněném studijním programu a tvoří malou skupinu zahraničních studentů, takže s těmi českými studenty mnohdy nepřijdou vůbec do styku. Nedostatky internacionalizace také spočívají v práci se zahraniční literaturou či v povinných zahraničních stážích v rámci studia – během následujících let by z pohledu mezinárodní mobility a evropské dimenze terciárního vzdělávání měly být na českých vysokých školách povinně zavedeny, neboť v zahraničí je tento dlouholetý trend zahraničních stáží v rámci studia považován za nejlepší způsob uplatnění se na pracovním trhu v budoucnosti – proto také Česká republika za ostatními evropskými zeměmi pokulhává, neboť i přes vysoký počet absolventů není kvalita jejich vzdělání na takové úrovni, jako je tomu např. v západních zemích (<http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha>, s. 18 [cit. 2012-05-05]). Je na místě zdůraznit, že *Bílá kniha terciárního vzdělávání* je pouze koncepčním dokumentem reformy vysokého školství v České republice a tudíž nestanovuje konkrétní řešení vysokoškolské situace, nýbrž se pouze snaží připravit vhodné prostředí pro následná legislativní opatření, která mají být na základě Boloňského procesu v budoucnu přijata.

- ***Dlouhodobý záměr MŠMT 2011 - 2015***

Dlouhodobý záměr MŠMT na období let 2011 – 2015 se v oblasti mezinárodní mobility studentů a pedagogů v terciárním vzdělávání mnoho neliší od předchozích dlouhodobých záměrů, a klade důraz na podporu mezinárodní mobility za pomoci finančních prostředků strukturálních fondů EU, MŠMT a samotných vysokých škol, přičemž jasně stanovuje pravidla a doporučení pro vysoké školy, kdy „*MŠMT zajistí účast České republiky v programech EU a dalších organizacích týkajících se mezinárodní spolupráce v oblasti terciárního vzdělávání (Lifelong Learning Programme, Erasmus Mundus, Aktion, CEEPUS apod.); bude podporovat programy zaměřené na mobilitu studentů a pracovníků vysokých škol; bude prezentovat české vysokoškolské vzdělávání v zahraničí (ve spolupráci s Domem zahraničních služeb) – prostřednictvím webové stránky www.studyin.cz*“ (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvoje-a>, s. 18 [cit. 2012-05-05]). Vysokým školám je doporučováno „*zaměřit se na správné zavedení a maximální využívání kreditového systému ECTS; vydávání dodatku k diplomu (Diploma Supplement) zdarma všem absolventům v českém a anglickém jazyce (popř. na vyžádání studenta v dalším rozšířeném evropském jazyce); mobilita studentů by se*

měla stát běžnou součástí studia – cílem je umožnit všem zájemcům absolvovat alespoň část studia na zahraniční instituci“. Vysoké školy by dále měly navyšovat počty studentů vyjíždějících do zahraničí.⁷ Podpora mobility by měla spočívat také v širší nabídce cizích jazyků, popřípadě v nabídce různých studijních oborů vedených přímo v cizím jazyce, což by bylo také součástí studentovy přípravy na studium v cizím jazyce na zahraniční univerzitě (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvoje-a>, s. 19). V neposlední řadě MŠMT doporučuje podílet se na spolupráci s evropskými výměnnými vzdělávacími programy, které jsou popsány dále. Na základě Dlouhodobého záměru MŠMT každoročně jednotlivé vysoké školy aktualizují své dlouhodobé záměry, ve kterých popisují strategii motivace studentů a akademických pracovníků podílet se na zahraničních mobilitách.

- **Směrnice Ekonomické fakulty VŠB – TUO (2009)**

Pojem zahraniční mobilita v sobě zahrnuje studijní pobyt, pracovní stáž, školení zaměstnanců či výukové pobyty zaměstnanců a intenzivní jazykové kurzy na zahraničních univerzitách (http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=325&, [cit. 2012-05-05]). Jak bylo již zmíněno, Zákon o vysokých školách uděluje vysokým školám velkou pravomoc v rozhodování v oblasti zahraničních mobilit, proto jsou pravidla pro výběr studentů na zahraniční pobyt mnohdy popsána ve směrnících děkana fakulty či rektora univerzity (ty však nesmí Zákonu o vysokých školách odporovat). Dle směrnice EkF_SME_09_001 děkanky Ekonomické fakulty VŠB – TUO ke studiu v zahraničí pro studenty Ekonomické fakulty se může na zahraniční studijní pobyt či stáž přihlásit kterýkoliv student Ekonomické fakulty VŠB – TUO prezenční i kombinované formy studia, který studuje v bakalářském, magisterském či doktorském studijním programu. Studenti musí mít řádně ukončen předchozí ročník studia a musí úspěšně vykonat jazykovou zkoušku z některého světového jazyka, což je hlavní podmínkou pro možnost vyjet studovat do zahraničí. Taktéž zaměstnanci musí mít splněny jazykové testy, aby měli možnost účastnit se vzdělávacích školení či výukových pobytů v zahraničí (http://www.ekf.vsb.cz/export/sites-root/ekf/k163/cs/okruhy/studenti/erasmus/dokumenty/EkF_SME_09_001_-Smernice-ke-studiu-v-zahranici.pdf, [cit. 2012-05-02]). Zahraniční oddělení, na kterém pracuji, dále

⁷ Toto je např. na VŠB – TUO dlouhotrvajícím problémem, neboť studenti obecně nejeví příliš zájmu studovat v zahraničí, viz statistiky uvedené v příloze č. 4

zpracovává výsledky jazykových testů a hodnotí, zda je student schopen v zahraničí studovat či vykonávat stáž. Na jiných fakultách VŠB – TUO podmínka jazykových testů není nutná, čímž se jen potvrzuje, že toto rozhodnutí závisí především na vedení fakulty.

3.3 Program celoživotního učení (LLP)

Program celoživotního učení (známý pod zkratkou LLP – *Lifelong Learning Programme*) je vzdělávacím programem EU. Jeho název zastřešuje evropské vzdělávací programy, jako jsou Comenius, Leonardo da Vinci, Gruntvig a Erasmus, jenž budou charakterizovány níže. „*Obecným cílem Programu celoživotního učení je přispívat prostřednictvím celoživotního učení k rozvoji Evropy jako vyspělé znalostní společnosti s udržitelným hospodářským rozvojem, s větším počtem a vyšší kvalitou pracovních míst a s větší sociální soudržností při zajištění dobré ochrany životního prostředí pro budoucí generace*“ (Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007 – 2009, s. 4).

Aktivita Programu celoživotního učení se dělí na centralizované a decentralizované, přičemž centralizované jsou zajišťovány Evropskou komisí prostřednictvím Výkonné agentury pro vzdělání, audiovizí a kulturu, a decentralizované jsou řízeny na národní úrovni tzv. Národními agenturami. V České republice je národní agenturou Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (dále NAEP), jejímž hlavním úkolem je vytvářet informační systém o vzdělávacích programech EU a koordinovat programy mezinárodní spolupráce, dále organizovat národní a mezinárodní semináře a konference a propagovat české školství v zahraničí. NAEP je součástí Domu zahraničních služeb (DZS), což je příspěvková organizace MŠMT, která plní úkoly při zajišťování školských, vzdělávacích a dalších styků se zahraničím podle pokynů ministerstva (www.naep.cz, [cit. 2012-05-05]). Programy Comenius, Leonardo da Vinci a Gruntvig se netýkají vysokoškolského vzdělávání, tudíž budou charakterizovány velice stručně.

- **Comenius**

Comenius je mezinárodním vzdělávacím programem zaměřeným na školní vzdělávání, „*jeho cílem je rozvíjet znalosti a porozumění mezi mladými lidmi a pedagogickými pracovníky s ohledem na rozmanitost evropských kultur a jazyků a pomáhat mladým lidem získávat základní životní dovednosti a schopnosti nezbytné pro osobní rozvoj, pro budoucí zaměstnání a pro aktivní evropské občanství*“ (Zpráva o účasti České republiky

v Programu celoživotního učení 2007 – 2009, s. 6). Program je založen zejména na spolupráci základních a středních škol a na rozvoji společných vzdělávacích projektů pro žáky a studenty. Comenius podporuje individuální mobility pedagogických pracovníků za účelem školení, získávání nových zkušeností a poznávání současných trendů v základním a středním vzdělávání (http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=19&, [cit. 2012-05-05]).

- **Leonardo da Vinci**

Program Leonardo da Vinci se zaměřuje na výukové a vzdělávací potřeby všech osob účastnících se odborného vzdělávání a přípravy na jiné než vysokoškolské úrovni. Mezi hlavní cíle programu patří podpora účastníků odborného vzdělávání, zvyšování kvality a inovace v systémech, institucích a postupech odborné přípravy. Program zajišťuje mezinárodní stáže v podnicích v rámci odborného vzdělávání a také stáže a výměnné pobyty zaměřené na další profesní rozvoj pracovníků v odborném vzdělávání. Jedním z hlavních cílů programu je zvýšit přitažlivost odborného vzdělávání, neboť zájem o něj v současnosti dosti upadá. Do programu je zapojeno 26 členských zemí EU a nově také Chorvatsko a Švýcarsko (http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=62&view_type_code=program&#record_999, [cit. 2012-05-05]).

- **Gruntvig**

Tento program je zaměřen na vzdělávání dospělých a mezi jeho základní aktivity patří mobility osob v podobě vzdělávacích kurzů či účasti na zahraničních stážích a asistence při výuce dospělých v zahraničí. Účastnit se mohou jak celé instituce (školy, nadace, vzdělávací nadace, úřady práce, poradenská centra), tak jednotlivci (školitelé, řídící a administrativní pracovníci z oblasti vzdělávání dospělých či studenti andragogiky). Mezi hlavní aktivity programu Gruntvig patří zahraniční návštěvy a školení, vzdělávací kurzy a asistentské pobyty, workshopy pro dospělé účastníky ve vzdělávání a různé dobrovolnické projekty pro osoby starší 50 let (http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=569&, [cit 2012-05-05]).

3.4 Program Erasmus

Program Erasmus (dále jen Erasmus) je jedním z nejznámějších výměnných vzdělávacích programů EU, jenž je zaměřen na oblast vysokoškolského vzdělávání a odborné přípravy na budoucí zaměstnání. Erasmus již 25 let podporuje spolupráci vysokoškolských institucí po celé Evropě, umožňuje mobility studentům, pedagogům i administrativním pracovníkům vysokých škol a rozvíjí možnost spolupráce vysokoškolských institucí a podniků (Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007 – 2009). Do programu je současně zapojeno přibližně 90% evropských univerzit z 31 evropských zemí. Program Erasmus byl zahájen roku 1987, přičemž Česká republika se zapojila roku 1997, kdy již v akademickém roce 1998/1999 vyjeli do zahraničí přes Erasmus první čeští studenti a učitelé.⁸

Princip programu Erasmus spočívá v tom, že studenti a zaměstnanci vysokých škol vyjíždějí studovat či pracovat na zahraniční univerzity a to za udělení Erasmus grantu z EU. Studenti tudíž nemusí platit na zahraniční univerzitě školné a jsou bráni stejně jako tamní studenti prezenčního studia, mající nárok na veškeré studentské slevy, ubytování, apod. Každá vysoká škola může poté poskytnout studentovi studujícímu v zahraničí ubytovací stipendium, popřípadě sociálně slabší student může požádat o mimořádné stipendium děkana fakulty, čímž se náklady spojené se studiem v zahraničí dostatečněji pokryjí. „*Finanční prostředky na realizaci aktivit programu Erasmus pochází ze dvou zdrojů. Základním zdrojem financování jsou finanční prostředky EU (rozpočet programu Erasmus), které školám na základě jejich žádostí přiděluje Národní agentura. Doplnkovým zdrojem je tzv. dofinancování (finanční prostředky státního rozpočtu ČR), které je přístupné pouze pro veřejné vysoké školy a je přidělováno prostřednictvím MŠMT*“ (Erasmus v České republice 1998 – 2007, s. 7).

- **Aktivity programu Erasmus**

Jak bylo zmíněno výše, program Erasmus se orientuje na výměnné studijní pobyty a zahraniční pracovní stáže vysokoškolských studentů, a také na školení zaměstnanců vysokých škol a výukové pobyty pedagogů. Do programu Erasmus jsou zapojeni jak

⁸ Do současnosti celkově vyjelo v rámci programu Erasmus přes 2 miliony studentů a cílem EU je, aby do konce roku 2012 počet studentů účastnících se tohoto programu vzrostl na 3 miliony, www.naep.cz

jednotlivci (studenti VŠ, pedagogové, administrativní pracovníci), tak celé instituce (vysoké školy, vyšší odborné školy, zprostředkovatelské organizace). Podmínkou zapojení vysoké školy do Erasmus programu je získání tzv. **EUC** (Erasmus University Charter), který vysokým školám a jiným institucím uděluje Evropská komise (http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=36&view_type_code=program&#record_68, [cit. 2012-05-06]). Univerzity, které spolu chtějí spolupracovat v rámci mezinárodní mobility studentů a zaměstnanců vysokých škol, mezi sebou uzavírají dle svého uvážení (podobný obor, dobré jméno školy, zájem studentů) bilaterální dohody, na jejichž základě poté dochází k výměnným pobytům studentů a zaměstnanců mezi jednotlivými univerzitami.

Erasmus také každoročně pořádá tzv. **EILC** kurzy (Erasmus Intensive Language Course), kterých se může zúčastnit každý student vyjíždějící na studijní pobyt.⁹ Vzhledem k tomu, že pracuji jako referentka pro přijíždějící studenty, a v minulosti jsem byla referentkou vyjíždějících českých studentů, a také vzhledem k tématu práce, bude dále z aktivit programu Erasmus podrobněji popsán pouze výměnný studijní pobyt studentů Ekonomické fakulty VŠB – TUO.

- **Studijní pobyt**

Jak bylo popsáno ve směrnici děkanky Ekonomické fakulty VŠB – TUO, studia v zahraničí se může zúčastnit jakýkoli student bakalářského, magisterského či doktorského studia v prezenční i kombinované formě, který je akreditován MŠMT. Student musí mít splněny své studijní povinnosti, což znamená, že musí mít řádně uzavřen předchozí ročník studia a musí být přijat do dalšího ročníku – v případě ukončení bakalářského studia. Student musí mít splněno nejméně 60 kreditů, z čehož vyplývá, že se může zahraničního studijního pobytu zúčastnit nejdříve ve druhém ročníku studia, kdy za první rok musí mít splněno všech 60 kreditů. Bylo již zmíněno, že na Ekonomické fakultě VŠB – TUO jsou podmínkou účasti na zahraničním pobytu splněné jazykové testy, které dvakrát do roka pořádá Zahraniční oddělení fakulty. Tato podmínka není vyžadována na všech fakultách nebo univerzitách, nicméně zahraniční univerzity většinou nějaké potvrzení o jazykové schopnosti studenta vyžadují a právě proto jazykové testy pro výjezd do zahraničí Ekonomická fakulta požaduje

⁹ EILC jsou jazykové kurzy tzv. malých jazyků, např. Řečtina, Katalánština, Finština, apod., www.naep.cz, dostupné z http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=500&

(pozn. je možno prokázat se jiným certifikátem z cizího jazyka alespoň na mezinárodní úrovni B2, což je např. zkouška FCE – First Certificate in English z anglického jazyka, na základě čehož jsou jazykové testy studentovi odpuštěny; interní zdroj Zahraničního oddělení Ekonomické fakulty, VŠB – TUO; srov. s http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=40&, [cit. 2012-05-06]).

Studijní pobyt musí trvat minimálně 3 měsíce a maximálně jeden akademický rok (potažmo 12 kalendářních měsíců). Studijního pobytu se může každý student v rámci programu zúčastnit za celé své studium pouze jednou (pozn. doporučujeme proto studentům vyjet v zimním semestru, jelikož ze zimního semestru mohou studium v zahraničí prodloužit na celý jeden ročník – naopak z letního semestru do zimního prodloužit nelze).

- **Administrativa spojená s výjezdem do zahraničí**

Administrativa mezi vysokou školou a studentem v rámci programu Erasmus není nikterak náročná, ovšem je nutno dodržovat data odevzdání přihlášek na zahraniční školu, což většina studentů vysokých škol nesplňuje – administrativa je poté zdouhavější a na všechna potvrzení o přijetí apod. se čeká déle.

Před zahájením studijního pobytu uzavírá každý student se zahraniční univerzitou tzv. **Learning Agreement** (Smlouvu o studiu), kterou schvaluje na straně vysílající univerzity garant oboru, který student studuje, a Zahraničního oddělení, na straně druhé přijímací zahraniční univerzita (tamní koordinátor zahraničního oddělení popř. děkan fakulty). Dalším důležitým dokumentem nutným pro přijetí na zahraniční univerzitu je **Student Application Form** (Přihláška ke studiu), kterou podepisuje a vyhotovuje student sám. Mezi interní dokumenty vysoké školy poté patří Individuální studijní plán studenta, Evidenční list, popřípadě další potřebné dokumenty, jako Výpis předmětu ze studijního oddělení, Potvrzení o jazykové způsobilosti, apod. Před výjezdem do zahraničí student sepisuje s rektorátem vysoké školy **Finanční dohodu**, na základě které je mu poté za předpokladu splnění všech podmínek (splněné studijní povinnosti, dostatek kreditů, atd.) vyplácen Erasmus grant/stipendium, jehož výše se každý rok mění (aktuální výše stipendií pro jednotlivé země dostupné na www.naep.cz, dostupné z http://www.naep.cz/index.php?a=viewproject-folder&project_folder_id=524&).

Ze studijního pobytu si student přiváží **Confirmation of Study Period** (Potvrzení o délce studia), ve kterém zahraniční univerzita stvrzuje započetí a ukončení studia, a dále **Transcript of Records** (Přehled výsledků studia), který se studentovi

započítává do celkové doby studia a je studijním oddělením zaveden do matriky studenta. (Interní zdroj Zahraničního oddělení, srov. www.naep.cz, dokumenty jsou dostupné na http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=40&). V zájmu co největší podpory a usnadnění studentovy práce se snaží Zahraniční oddělení Ekonomické fakulty vycházet studentům co nejvíce vstříc (např. změnou a přizpůsobením úředních hodin, informačními schůzkami pořádanými zahraničním oddělením, pomocí na emailu apod.). Přes veškeré úsilí však studenti Ekonomické fakulty v porovnání s jinými vysokými školami nemají o studium v zahraničí dostatečný zájem. Toto potvrzují statistiky výjezdů uvedené v příloze č. 4. Přestože Ekonomická fakulta ročně eviduje přes 5 000 studentů, zahraničních mobilit se ročně zúčastní pouze kolem 60 studentů – což netvoří ani 2% z celkového počtu studujících. Celá VŠB – TUO v roce 2011/2012 eviduje téměř 23 000 studentů (včetně zahraničních studentů), a přesto dle statistik výjezdů studentů do zahraničí nepatří mezi 10 nejvíce „vysílajících“ univerzit v ČR.

3.5 Program Erasmus a handicapovaní studenti

Cloerkes (1997) zdůrazňuje, že „*postižení lidé by měli mít nezávisle na druhu a stupni postižení ve všech oblastech života v zásadě stejné šance na přístup a účast jako nepostižení lidé*“ (in Opatřilová, 2011, s. 135). Tento názor sdílí každá demokratická společnost, a proto ani z pohledu mezinárodních mobilit není toto výjimkou, a handicapovaní studenti se mají právo účastnit zahraničních studijních pobytů a stáží – samozřejmě za podmínky splnění všech nároků – stejně jako ostatní studenti.

Z důvodu co největší podpory handicapovaných studentů a jejich motivace účastnit se zahraniční mobility mohou handicapovaní studenti požádat Národní agenturu pro evropské vzdělávací programy (NAEP) o tzv. *speciální stipendium*, které je určeno na pokrytí zvýšených výdajů během zahraničního studijního pobytu, jež vyplývají právě ze zdravotních důvodů a omezení studenta. Do roku 2006 se pro handicapované studenty rozlišovaly příplatky pro tzv. lehký zdravotní handicap, těžký zdravotní handicap a sociální příplatek. Tyto příspěvky byly připočítány k Erasmus stipendiu navíc a jejich výše se pohybovala mezi 1 500 – 5 000 eury na dané období strávené v zahraničí (http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=301&, [cit. 2012-05-03]).

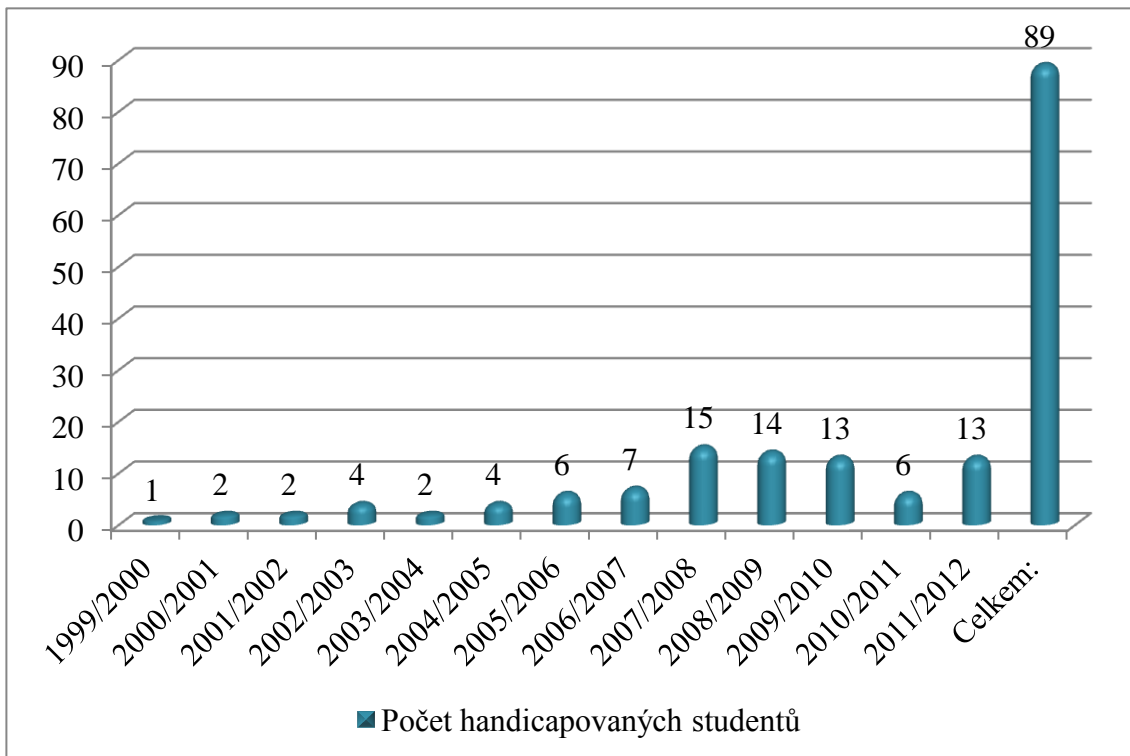
Od roku 2007 se Erasmus program stal součástí Programu celoživotního učení a výše speciálního stipendia se vypočítává dle konkrétního druhu a stupně postižení. Pro handicapované studenty jsou rozlišovány tři typy speciálních stipendií, a to: *DIS* - příplatek pro studenty s lehkým zdravotním handicapem, *SOC* – sociální příplatek a *SEV* – příplatek pro studenty s těžkým zdravotním handicapem – např. sluchové, zrakové či závažné tělesné vady. Průměrná výše speciálního grantu na jednoho studenta za minulé roky činila 2 026 eur (Speciální stipendia Erasmus, s. 2, dostupné z http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=301&). „ *Při vyplňování předběžné kalkulace do žádosti u položky doprava, stravování a ubytování je třeba věnovat pozornost stanovení rozdílu mezi cenou za běžné náklady a cenou za zvýšené náklady z důvodu příslušného handicapu. Pouze tento cenový rozdíl (ne celá částka za nadstandardní službu) pak tvoří oprávněný požadavek studenta v rámci žádosti o speciální stipendium Erasmus* “

(http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=525&, [cit. 2012-05-03]). Zvýšené výdaje je po návratu ze zahraničí nutné vyúčtovat (*což není u normálního stipendia, na které mají studenti v rámci programu Erasmus nárok, podmínkou*). Pro handicapované studenty a akademické pracovníky vysokých a vyšších odborných škol byla vytvořena webová stránka www.studyabroadwithoutlimits.eu, na které si dotyční mohou vyměňovat své zkušenosti se studiem doma a v zahraničí, potažmo získat potřebné informace o podmínkách studia na evropských vysokých školách.

Finančně jsou handicapovaní studenti podporováni v České republice od roku 1999, proto také následující statistika zahrnuje období od akademického roku 1999/2000.

Akademický rok	Počet handicapovaných studentů
1999/2000	1
2000/2001	2
2001/2002	2
2002/2003	4
2003/2004	2
2004/2005	4
2005/2006	6
2006/2007	7
2007/2008	15
2008/2009	14
2009/2010	13
2010/2011	6
2011/2012	13
Celkem	89

Tabulka č. 6 Handicapovaní studenti a program Erasmus



Graf č. 11 Handicapovaní studenti a program Erasmus

Graf č. 11 znázorňuje celkový počet handicapovaných studentů, kterým bylo od roku 1999/2000 přiznáno speciální stipendium, a kteří se zúčastnili studijního pobytu v rámci programu Erasmus. Do roku 2010/2011 obdrželo speciální stipendium celkem 76 studentů. V tomto akademickém roce 2011/2012 vycestovalo do zahraničí přes program Erasmus celkem 13 studentů. Za 13 let existence programu Erasmus tedy obdrželo speciální stipendium již 89 handicapovaných studentů.

Nejvíce handicapovaných studentů vycestovalo z Masarykovy univerzity v Brně, a to zejména díky centru pro handicapované studenty Teiresiás, a to celkem 14 studentů. Z VŠB – TUO doposud žádný handicapovaný student o speciální stipendium programu Erasmus nežádal, ani do zahraničí přes univerzitu nevycestoval. Přes 30% handicapovaných studentů, jež vycestovali s programem Erasmus, byli studenti s tzv. autoimunitními poruchami (diabetes, lupénka). Téměř 25% studentů, jimž bylo uznáno speciální stipendium, měli poruchu hybnosti a 21% byli studenti se sluchovými vadami (Speciální stipendia Erasmus, s. 5, dostupné z http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=301&).

Empirická část

4 VÝZKUM

Empirická část diplomové práce je zaměřena na vyhodnocení dotazníků, kterými se snažíme stanovit míru informovanosti o centru Slunečnice pro handicapované studenty mezi studenty VŠB – TUO. Dále se empirická část věnuje písemnému zaznamenání rozhovorů se studenty evidovanými centrem Slunečnice, prostřednictvím kterých se snažíme zjistit skutečné důvody jejich nezájmu o studium v zahraničí a navrhnout pro handicapované studenty změny v podmínkách studia v zahraničí z důvodu zvýšení jejich integrace na zahraniční mobilitu.

4.1 Stanovení cílů a výzkumných předpokladů

Hlavním cílem výzkumného šetření je stanovit míru informovanosti o centru Slunečnice na VŠB – TUO a určit míru ochoty studentů pomoci handicapovaným studentům. Výzkumné šetření je zaměřeno především na rozdíly v povědomí a informovanosti mezi pohlavími a na porovnání ochoty českých a zahraničních studentů.

- **Dílčí cíle**

Porovnat ochotu českých a zahraničních studentů asistovat handicapovanému studentovi.

Určit způsoby pomoci, kterými by se dala podpořit integrace handicapovaných studentů na zahraniční mobility.

Zkoumat, proč nemají handicapovaní studenti VŠB – TUO o studium v zahraničí zájem.

- **Výzkumné pracovní předpoklady (VPP)**

VPP 1 Předpokládáme, že ženy jsou více informovány o centru Slunečnice pro handicapované studenty na VŠB – TUO než muži.

VPP 2 Předpokládáme, že ženy jsou ochotnější asistovat handicapovaným studentům víc než muži.

VPP 3 Předpokládáme, že většina českých studentů by nezhodnotila handicapované studenty v podmínkách studia v zahraničí.

VPP 4 Předpokládáme, že zahraniční studenti jsou ochotnější asistovat handicapovaným studentům víc než čeští studenti.

VPP 5 Předpokládáme, že zahraniční studenti dávají handicapovaným studentům s vysokoškolským titulem větší šanci na uplatnění v budoucí profesi, než čeští studenti.

VPP 6 Předpokládáme, že většina zkoumaných zahraničních univerzit podporuje zahraniční mobilitu handicapovaných studentů víc než VŠB – TUO.

4.2 Metodologie a příprava výzkumu

Kvantitativní výzkum v pedagogice pracuje především s číselnými údaji, přičemž hlavním cílem výzkumníka je třídit a srovnávat získané údaje a vysvětlovat příčiny existence nebo změn skutečnosti a jevů (Gavora, 2010). Při realizaci výzkumu byla použita **metoda dotazníku**. Gavora vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Chráska, 2006, s. 163). Dotazníkové metodě je ale často vytýkáno, že nereflktuje realitu takovou, jaká je, ale jak sami respondenti realitu vnímají nebo chtějí vnímat. Přesto však je dotazník nejčastěji volenou metodou v kvantitativním výzkumu, jelikož jeho konstrukce a vyhodnocení je poměrně snadné (Chráska, 2007).

Pro výzkum byly použity tři typy dotazníků, přičemž respondenti byli rozděleni do 3 skupin – čeští a zahraniční studenti vysokých škol zvlášť (věkové rozpětí 19 až 25 let) a akademičtí pracovníci a koordinátoři zahraničních mobilit na vysokých školách (věková hranice není stanovena). První dva typy dotazníků byly rozeslány českým a zahraničním studentům zvlášť, poslední typ dotazníků byl určen akademickým pracovníkům vysokých škol a zahraničním koordinátorům zahraničních mobilit na vysokých školách. Aby byl výzkum vypovídající, byly pečlivě sestaveny otázky v dotaznících. Otázky jsou stručné, jasně a srozumitelně formulované a českým i zahraničním studentům jsou kladeny stejné otázky (dotazníky jsou tedy obsahově stejné a jsou vyhotovené ve dvou jazykových verzích – česká a anglická).

V dotazníku bylo použito otevřených, uzavřených a polouzavřených otázek. Osoba písemně odpovídající na dotazy se nazývá *respondent*. Dotazník může být rozdan respondentům osobně, přičemž výzkumník čeká na vyplnění dotazníků, dále může dotazníky rozdat a nečekat přímo na jejich vyplnění či je může rozeslat poštou (v dnešní době je velice populární emailová korespondence). V tomto případě je ale nutné vypočítat **návratnost dotazníků**, která dle Gavory (2010, s. 130) znamená „*poměr počtu odeslaných dotazníků*

k počtu vyplněných a vrácených dotazníků. “ Návratnost se většinou vyjadřuje v procentech. Aby byl výzkum kvalitní, je požadována minimální návratnost 75%, přičemž ale vlivem různých činitelů se uznává i návratnost nižší. Tuto podmínku náš výzkum splňuje.

Dotazníky pro studenty se skládají ze 7 promyšlených otázek, na které studenti odpovídali písemně v průběhu celého roku 2011. Dotazníky byly osobně rozdávány na schůzkách se zahraničními i českými studenty v průběhu minulého roku 2011, a dále byly rozeslány prostřednictvím internetu těm zahraničním studentům, kteří v minulosti na VŠB – TUO studovali v minulých letech.

Pro zahraniční koordinátory a akademické pracovníky byl vytvořen dotazník pouze v jazyce anglickém.¹⁰ Zahraničním koordinátorům a akademickým pracovníkům byly dotazníky rozdány osobně na zahraničních služebních cestách a mezinárodních školeních v Belgii, Velké Británii a Španělsku, přičemž návratnost těchto dotazníků nebyla dostačující – dotazníky byly proto rozeslány také prostřednictvím internetu zahraničním partnerům VŠB – TUO. Dotazník určený zahraničním koordinátorům a pracovníkům obsahuje 11 písemně kladených otázek a respondenti odpovídali rovněž písemně.

Předpokládaný vzorek respondentů bylo 267 studentů (českých a zahraničních dohromady) a 63 zahraničních koordinátorů. Dotazníky jsou anonymní, přesto obsahují otevřené otázky týkající se věku, pohlaví a národnosti – pro lepší srovnání informovanosti mezi pohlavími a českými a zahraničními studenty.

Písemně zformulované odpovědi byly následně vyhotoveny v procentuální podobě pomocí tabulek a grafů, které jsou zpracovány dále.

Dalším typem výzkumu v pedagogice je **kvalitativní výzkum**, který uvádí zjištění ve slovní podobě. „*Jde o popis, který je výstižný, plastický a podrobný*“ (Gavora, 2010, s. 35). Kvalitativní výzkum není zaměřen na celou zkoumanou cílovou skupinu, ale spíše na konkrétní případ, který podrobně popisuje. „*Kvalitativní výzkum odhaluje nové skutečnosti a z nich vytváří nové hypotézy*“ (Gavora, 2010, s. 36). Práce kvalitativního výzkumníka je dle Hendla (2008) přirovnávána k práci detektiva, neboť výzkumník vyhledává a analyzuje různé informace a vyvozuje z nich deduktivní a induktivní závěry. Kvalitativní výzkumník se neustále seznamuje s novými lidmi a pracuje přímo v terénu. Z kvalitativního výzkumu je nadále vytvořen podrobný popis toho, co výzkumník pozoroval a zaznamenal. Kvalitativnímu

¹⁰ Překlad dotazníku do českého jazyka je součástí příloh (příloha č. 9)

výzkumu ale bývá vyčítáno, že jeho výsledky jsou ovlivněny subjektivními dojmy výzkumníka a nedají se zobecnit (Hendl, 2008).

Mezi základní metody kvalitativního výzkumu v pedagogice patří nestrukturované pozorování, interview, narativní metoda a analýza produktů člověka (Gavora, 2010). V našem výzkumu bylo použito **metody interview – kvalitativního rozhovoru**. Dle Hendla (2008) je vedení kvalitativního rozhovoru uměním i vědou. Vedení kvalitativního rozhovoru vyžaduje „*dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu*“ (Hendl, 2008, s. 166). Gavora (2010) upřednostňuje namísto rozhovoru pojem interview, jež vyjadřuje interpersonální kontakt mezi dotazovaným a výzkumníkem tváří v tvář. U rozhovoru je velmi důležitý způsob řazení a kladení otázek, které mohou být podobně jako u dotazníku otevřené, uzavřené a polouzavřené. Otázky by měly na sebe navazovat a být seřazeny od otázek týkajících se neproblémových oblastí, aby naladily dotazovaného k rozhovoru, k otázkám týkající se vyjadřování názorů a pocitů. V otázkách se zaměřujeme nejprve na přítomnost a až poté na budoucnost nebo minulost. V kvalitativním rozhovoru by nemělo docházet k pokládání více otázek najednou, aby nebyl dotazovaný zmaten.

Existuje několik druhů rozhovorů (strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, rozhovor pomocí návodu, neformální rozhovor, narativní rozhovor, fenomenologický rozhovor, skupinová diskuse a vyprávění), u všech je však velmi důležité věnovat pozornost začátku a ukončení rozhovoru (Hendl, 2008). Na začátku rozhovoru je podstatný tzv. **raport**, což je „*navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry*“ (Gavora, 2010, s. 136). Rozhovor může být nahráván na digitální záznamník nebo diktafon, pouze však se souhlasem dotazovaného. Nahrávací zařízení je výhodné především pro výzkumníka, neboť si může záznam opakovaně poslechnout a předejít tak desinformacím, přesto však pro dotazovaného může být spíše překážkou a může ovlivnit atmosféru rozhovoru a tím i získané údaje (Gavora, 2010). V našem případě nám žádný z respondentů souhlas k nahrávání rozhovoru nedal, z tohoto důvodu byly veškeré odpovědi zaznamenány písemně.

4.3 Vlastní výzkum

Výzkum je rozdělen na dvě části, a sice na dotazníkové šetření a rozhovory se studenty evidovanými centrem Slunečnice.

Dotazník pro české studenty byl osobně rozdán a rozeslán prostřednictvím internetu celkem 100 českým studentům. Zpět se vrátilo 68 vyplněných dotazníků, čili návratnost

českých dotazníků byla 68%. **Na dotazníky odpovídalo celkem 68 českých studentů, z toho bylo 46 žen a 22 mužů.**

Dotazník pro zahraniční studenty je obsahově stejný jako dotazník pro české studenty, pouze je vyhotoven v anglickém jazyce. Tento dotazník byl rozdán celkem 167 zahraničním studentům, přičemž zpět se vrátilo 135 dotazníků, což činí návratnost dotazníků téměř 81%. **Ze 135 zahraničních respondentů bylo 84 žen a 51 mužů. Celkem se tedy zpět vrátilo 203 studentských dotazníků, což splňuje požadovanou návratnost – téměř 76%.**

Dotazník určený zahraničním koordinátorům a akademickým pracovníkům na zahraničních univerzitách byl rozdán celkem 63 partnerům, z čehož bylo celkem **54 respondentů**. Návratnost těchto dotazníků je téměř 86%. Výsledky výzkumu jsou znázorněny pomocí grafů v procentuální podobě a jsou zaměřeny především na srovnání českých a zahraničních studentů.

Rozhovory byly provedeny se třemi handicapovanými studenty evidovanými centrem Slunečnice a domníváme se, že navození příjemné atmosféry proběhlo v pořádku, neboť respondenti ochotně odpověděli na všechny kladené otázky. Bylo použito strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, který je vhodnou volbou v případě, že výzkumník nemá možnost rozhovor opakovat a není možné se respondentovi věnovat příliš dlouho – jelikož nám respondenti nepovolili použít nahrávací zařízení, byl pro nás strukturovaný rozhovor nejvhodnější volbou a to kvůli rychlejšímu a snazšímu zapisování odpovědí. Otázky v rozhovoru byly předem připraveny tak, aby na sebe navazovaly a nabídly možnost odpovídat jasně a stručně, aby nebyly pro respondenty nijak zvlášť osobní či nepříjemné.

4.3.1 Dotazníkové šetření

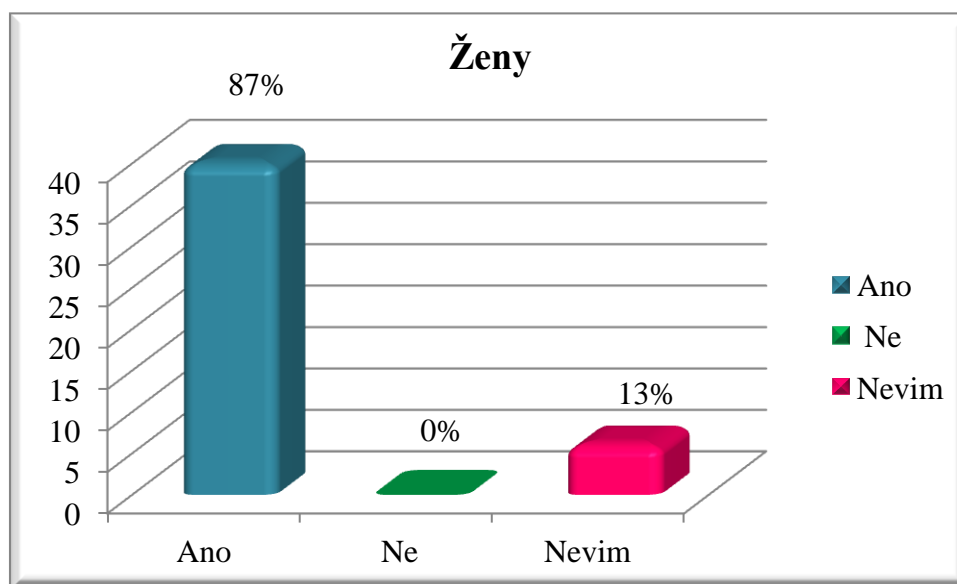
Pro snadnější orientaci v dotazníkovém šetření byla vytvořena tabulka s počty respondentů.

Respondenti	Ženy	Muži	CELKEM
Čeští studenti	46	22	68
Zahraníční studenti	84	51	135
Zahraníční zaměstnanci	45	9	54

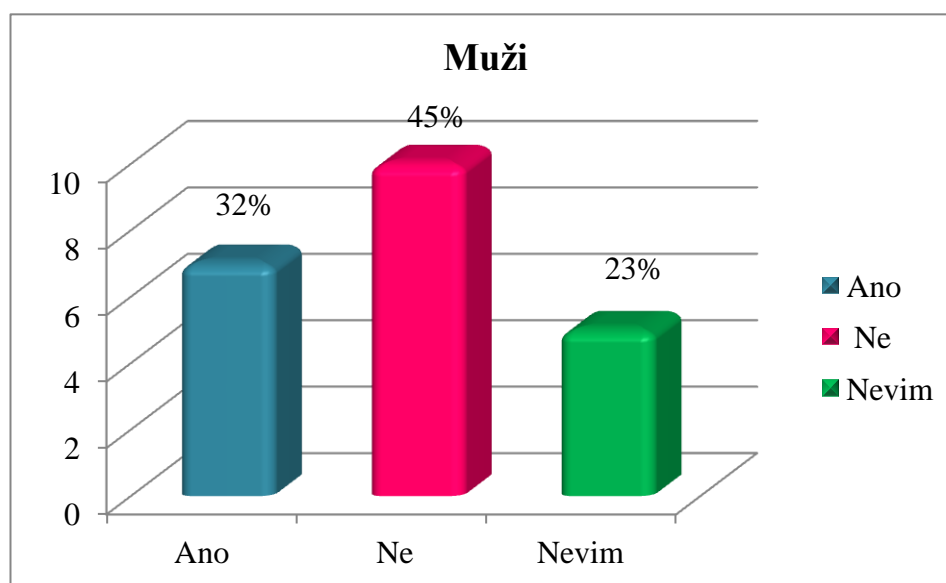
Tabulka č. 7 Počty respondentů

Pro tuto část výzkumu byly formulovány následující výzkumné pracovní předpoklady:

VPP 1 Předpokládáme, že ženy jsou více informovány o centru Slunečnice pro handicapované studenty na VŠB – TUO než muži.



Graf č. 12 Informovanost českých studentů – ženy

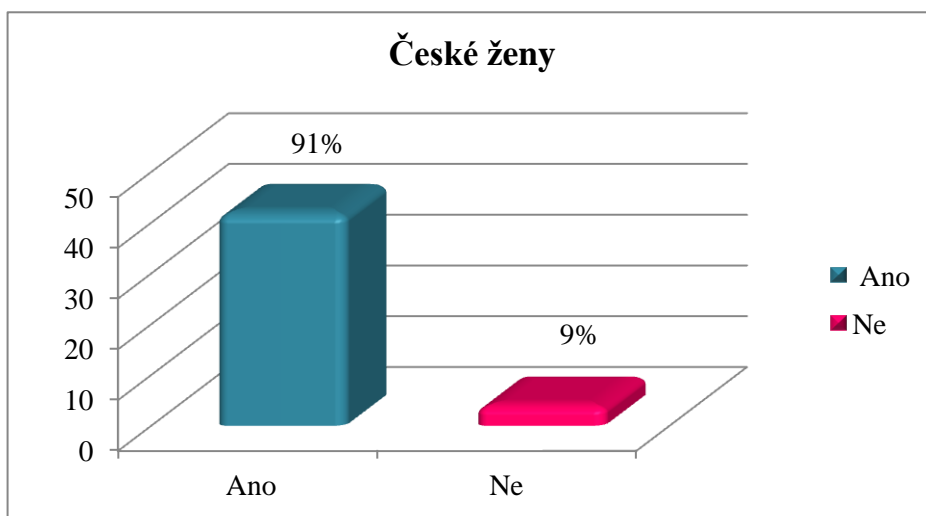


Graf č. 12a Informovanost českých studentů – muži

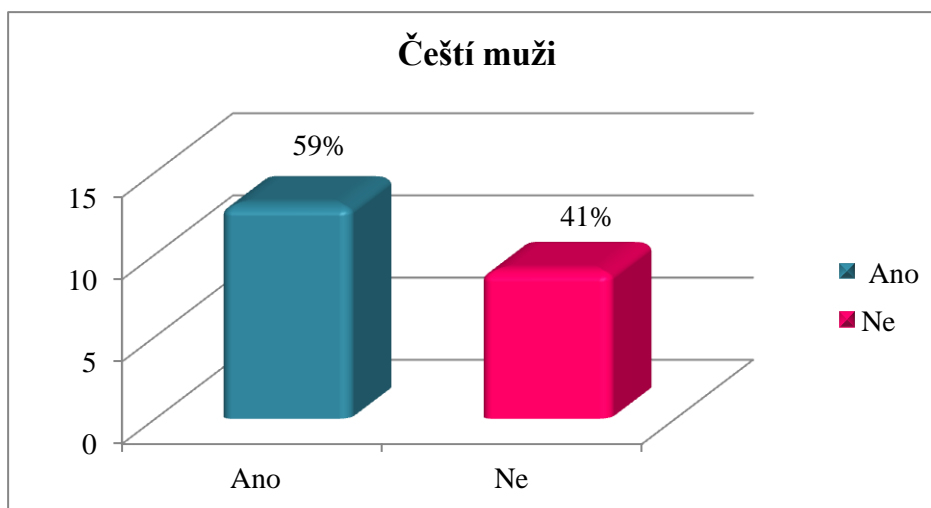
V grafech číslo 12 a 12a jsou graficky znázorněny odpovědi českých studentů na první uzavřenou dotazníkovou otázku, zda na jejich univerzitě existuje centrum pro handicapované studenty. Z grafů jasně vyplývá, že větší povědomí o centru Slunečnice pro handicapované studenty mají ženy – a to celých 87% z celkových 46 odpovídajících žen odpovědělo správně

„ano“. Muži se ve svých odpovědích výrazněji lišili. Celkem 45% odpovědělo špatně a 23% nevědělo, že centrum pro handicapované studenty na jejich univerzitě vůbec existuje. **Tímto se potvrzuje výzkumný pracovní předpoklad**, že ženy jsou více informovány o centru Slunečnice na VŠB – TUO než muži. Z celkového počtu 68 českých respondentů tedy vyplývá, že přes 66% dotázaných vědí, že na jejich univerzitě funguje centrum pro handicapované studenty.

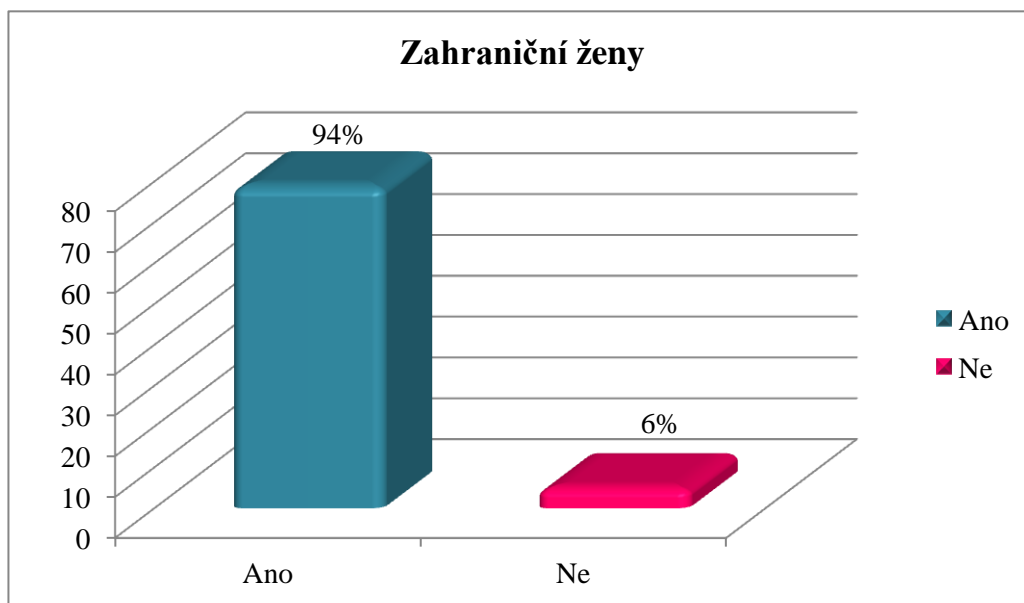
VPP 2 Předpokládáme, že ženy jsou ochotnější asistovat handicapovaným studentům víc než muži.



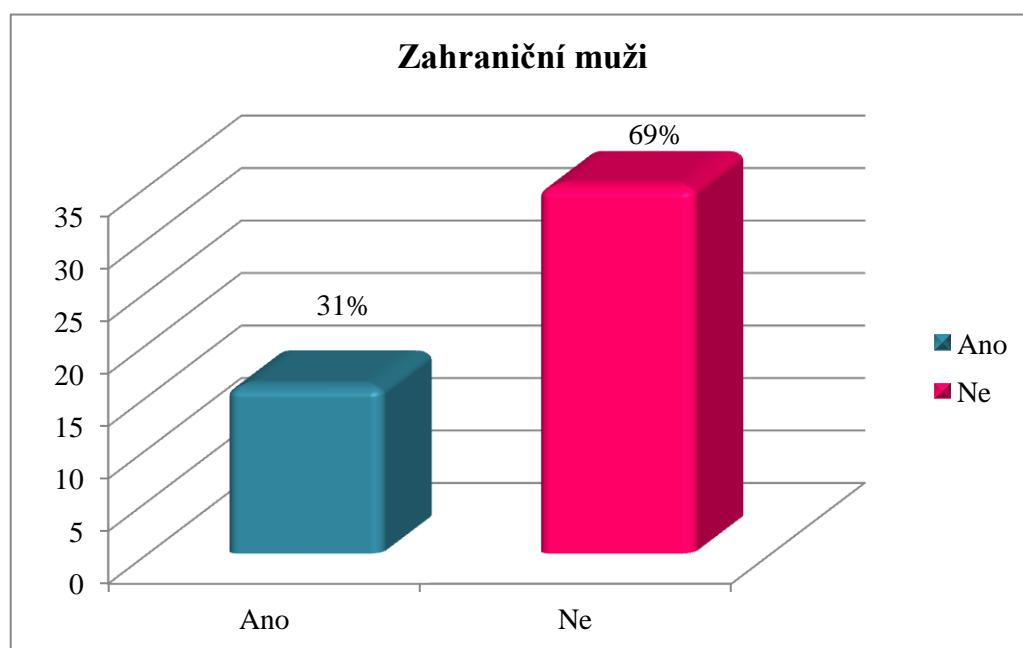
Graf č. 13 Ochota asistovat handicapovanému studentovi – české ženy



Graf č. 13a Ochota asistovat handicapovanému studentovi – čeští muži



Graf č. 13b Ochota asistovat handicapovanému studentovi – zahraniční ženy



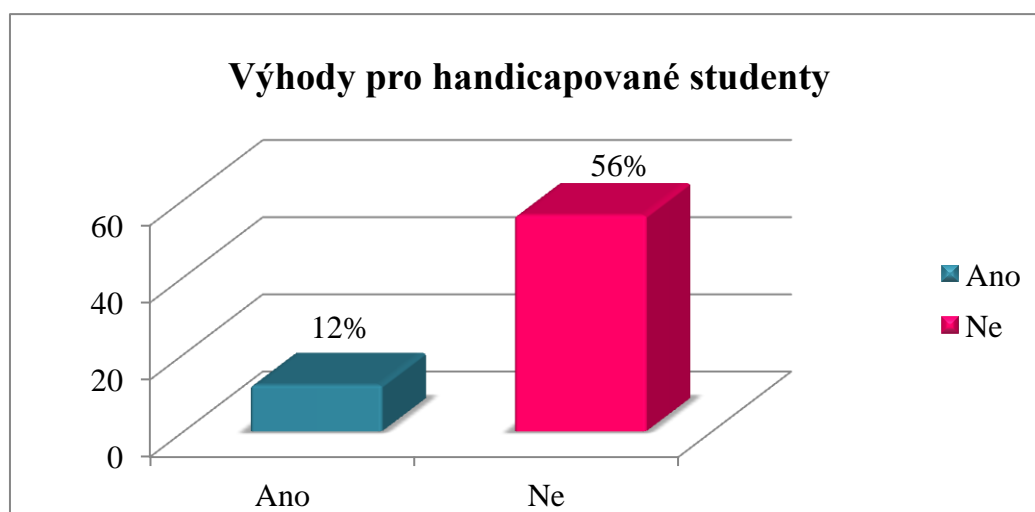
Graf č. 13c Ochota asistovat handicapovanému studentovi – zahraniční muži

Grafy 13 a 13a procentuálně znázorňují ochotu českých studentů asistovat handicapovanému studentovi v zahraničí – potažmo s ním vycestovat do zahraničí a pomáhat mu se studiem. Výsledky jsou vyhodnoceny z dotazníkové otázky č. 5 (ochota asistovat českému handicapovanému studentovi v zahraničí). Celkem 42 českých žen z celkem 46 (téměř 91%) odpovědělo, že by byly ochotné vycestovat do zahraničí za účelem asistence

handicapovanému studentovi. Celkem 13 českých mužů z celkem 22 (59%) by bylo ochotných vycestovat do zahraničí spolu s handicapovaným studentem. Dle grafů tedy jasně vyplývá, že ženy jsou více ochotné asistovat handicapovanému studentovi a vycestovat za tím účelem do zahraničí, než jsou muži, čímž se **potvrzuje výzkumný pracovní předpoklad**. Výzkumného předpokladu se také dotýká další dotazníková otázka č. 6 (zda by studenti byli ochotni asistovat zahraničnímu handicapovanému studentovi, který studuje na jejich univerzitě). Na tuto otázku odpovědělo všech 46 dotázaných žen „ano“, což tvoří 100% respondentů – žen, přičemž mužů by bylo ochotných jen 45% (10 mužů z 22).

Grafy č. 13b a 13c znázorňují procento ochoty zahraničních žen a mužů asistovat handicapovanému studentovi v zahraničí. Celkem 94% dotázaných zahraničních žen (79 z 84 dotázaných) by bylo ochotných vycestovat s handicapovaným studentem do zahraničí, mužů by vycestovalo za účelem asistence znatelně méně, a to 31% dotázaných (16 z 51 zahraničních mužů). Podobně jako u českých studentů se **potvrdil výzkumný pracovní předpoklad**, že ženy jsou ochotnější asistovat handicapovaným studentům víc než muži. Bez ohledu na rozdělení na české a zahraniční studenty, by z celkem dotázaných 130 žen bylo ochotných 121 asistovat handicapovanému studentovi (93%), a z dohromady 73 dotázaných mužů by jich bylo ochotných 29 (necelých 40%) asistovat handicapovanému studentovi. Je tedy zřejmé, že ženy jsou z tohoto pohledu ochotnější.

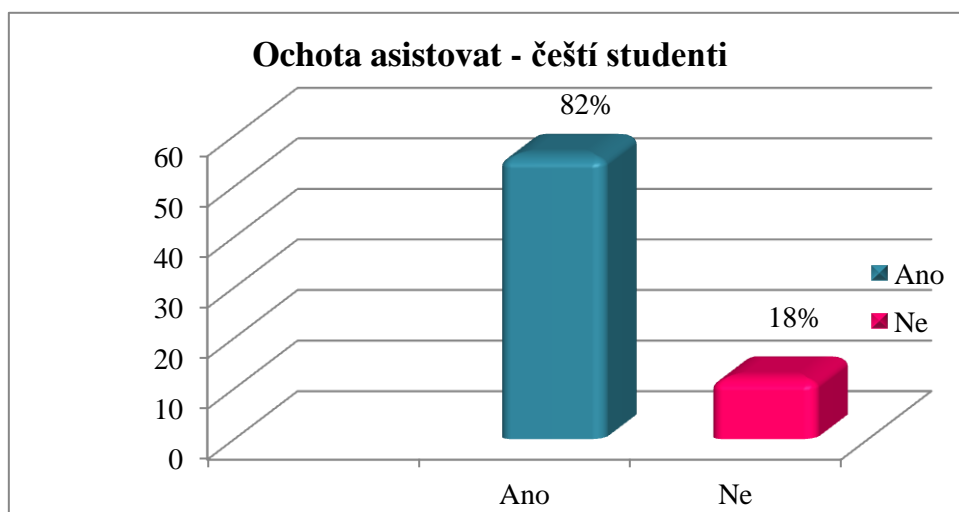
VPP 3 Předpokládáme, že většina českých studentů by nezvýhodňovala handicapované studenty v podmínkách pro studium v zahraničí.



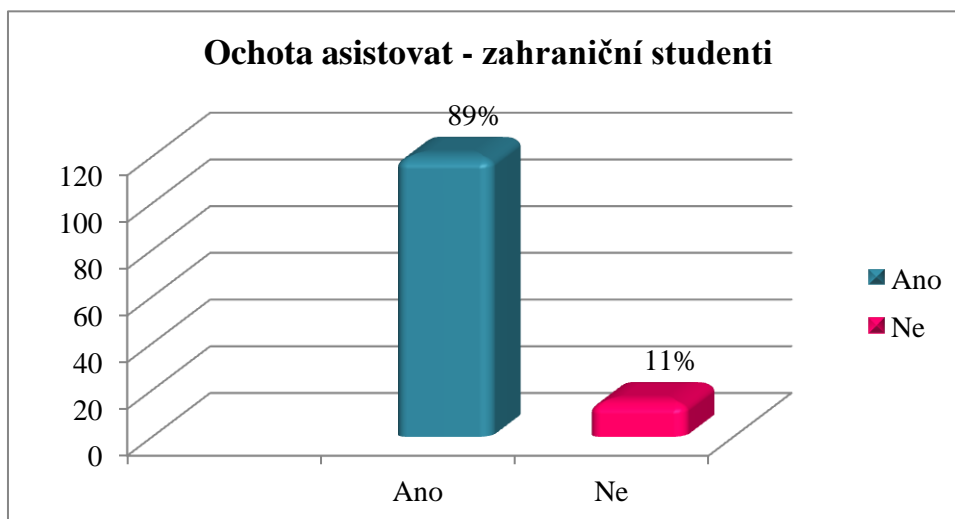
Graf č. 14 Výhody pro handicapované studenty

Graf č. 14 procentuálně znázorňuje postoj českých studentů k výhodám pro handicapované studenty. U výzkumného předpokladu VPP 3 vycházíme z dotazníkové otázky 4. Čeští studenti se v 82% případů přiklonili k názoru (56 českých studentů z celkem 68), že by handicapovaní studenti neměli mít žádné výhody při výběru na zahraniční studijní pobyt. Zbýlých 18% českých studentů (12 z 68 českých studentů) zastává názor, že by handicapovaným studentům měli být odpuštěny jazykové testy nebo přiznáno vyšší stipendium z důvodu handicapu. **Výzkumný pracovní předpoklad se tedy potvrdil**, neboť značná většina českých studentů by handicapovaným studentům v rámci zahraniční mobility neposkytla žádné výhody. Z pohledu pohlaví se názory procentuálně příliš nerůznily – 8 žen (17% dotázaných žen) a 4 muži (18% dotázaných mužů) by handicapované studenty ve studiu v zahraničí nějakým způsobem zvýhodnili.

VPP 4 Předpokládáme, že zahraniční studenti jsou ochotnější asistovat handicapovaným studentům víc než čeští studenti.



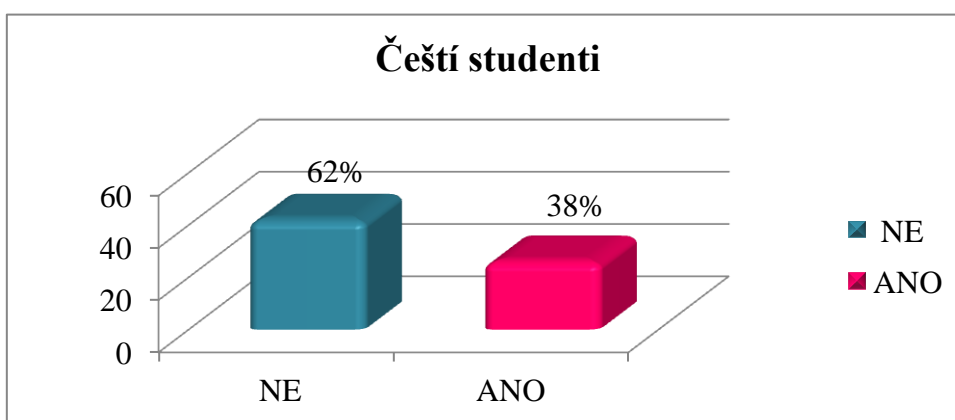
Graf č. 15 Ochota asistovat – čeští studenti



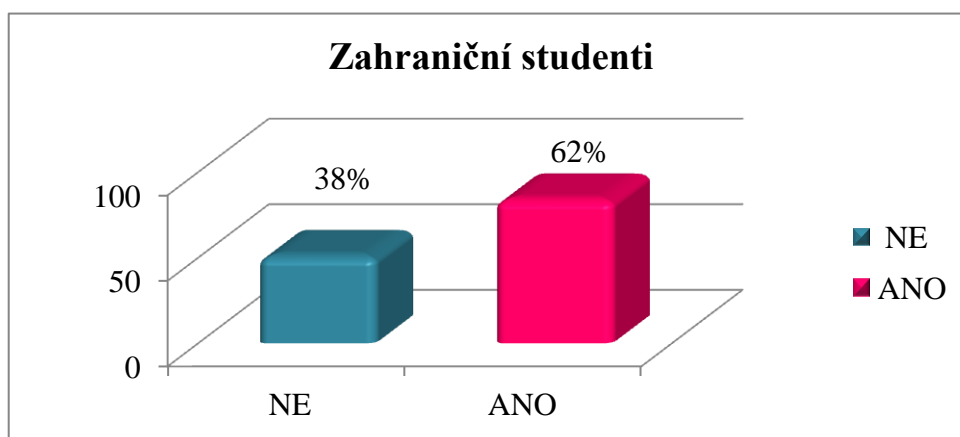
Graf č. 15a Ochota asistovat – zahraniční studenti

Grafy č. 15 a 15a procentuálně vyjadřují a porovnávají ochotu českých a zahraničních studentů asistovat handicapovanému studentovi. Oba grafy vycházejí z dotazníkové otázky č. 6. Z celkem 68 dotázaných českých studentů by bylo ochotných poskytovat asistenci 82% (tj. 56 českých respondentů), ze zahraničních studentů by bylo ochotných 89% (120 zahraničních respondentů). Přestože rozdíl není tak markantní, jako např. rozdíly v předchozích grafech mezi muži a ženami, **výzkumný pracovní předpoklad se potvrdil.**

VPP 5 Předpokládáme, že zahraniční studenti dávají handicapovaným studentům s vysokoškolským titulem větší šanci na uplatnění v budoucí profesi, než čeští studenti.



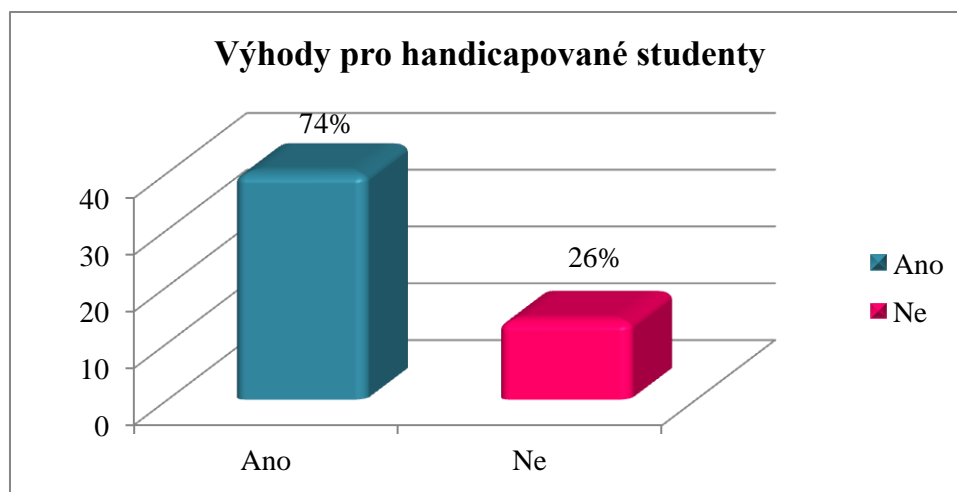
Graf č. 16 Uplatnění na trhu práce – čeští studenti



Graf č. 16a Uplatnění na trhu práce – zahraniční studenti

Grafy č. 16 a 16a znázorňují rozdíly v názorech českých a zahraničních studentů na to, zda handicapovaným studentům pomůže vysokoškolský titul lépe se uplatnit na trhu práce či získat lepší pracovní pozici – dotazníková otázka č. 7. Čeští studenti jsou v tomto ohledu poměrně skeptičtí (62% dotázaných z celkem 68 si myslí, že větší šance jim vysokoškolský titul nepřinese), oproti tomu přesný opak vyjadřuje graf zahraničních studentů, z nichž si většina (62% z celkem 135 respondentů) myslí, že naopak vysokoškolský titul šance handicapovaných studentů uspět na trhu práce zvýší. **Výzkumný pracovní předpoklad se tedy potvrdil.** Otázkou zůstává, proč jsou čeští studenti oproti zahraničním studentům v tomhle názoru pesimističtější. Může to být tím, že dle mého názoru zahraniční vzdělanostní politika a politika zaměstnanosti přistupuje k handicapovaným lidem stejně jako ke zdravé populaci a nedělá mezi handicapovanými a zdravými lidmi takové rozdíly. V České republice jsou podle mne zakotveny předsudky vůči handicapovaným jedincům a bude asi ještě dlouho let trvat, než se myšlení českých lidí změní. Důvody jsou však spekulativní a nelze je tedy definitivně určit.

VPP 6 Předpokládáme, že většina zkoumaných zahraničních univerzit podporuje zahraniční mobilitu handicapovaných studentů víc než VŠB – TUO.



Graf č. 17 – Výhody pro handicapované studenty

Graf č. 17 procentuálně znázorňuje ochotu zahraničních koordinátorů a akademických pracovníků upravit handicapovaným studentům podmínky pro možnost studia v zahraničí a vychází z dotazníkové otázky č. 6. 74% dotázaných (40 z celkem 54 respondentů) by bylo ochotných poskytnout handicapovaným studentům určité výhody, aby tak podpořili jejich integraci na zahraniční mobilitu. Nejčastěji by byli ochotni odpustit jazykové testy a zvýšit stipendium, aby pro handicapované studenty byla zahraniční mobilita motivující. VŠB – TUO oproti většině zahraničních univerzit není ochotna ze svých podmínek pro přijetí na zahraniční mobilitu slevit (ať už se jedná o studenty VŠB – TUO či o samotné vedení univerzity), přestože např. na Ekonomické fakultě jsem vznášela požadavek odpuštění jazykových testů pro handicapované studenty, neboť právě dyslektici a dysgrafici mají s jazykovými testy problémy a mnohdy testy mohou být jedinou překážkou vycestování do zahraničí. Z tohoto důvodu si také myslím, že žádný handicapovaný student VŠB – TUO se neodvážil do zahraničí vycestovat, neboť by musel projít jazykovými testy, které mnohdy nezvládají ani ostatní jazykově dobře vybavení studenti. **Výzkumný pracovní předpoklad se potvrdil**, jelikož většina dotázaných zahraničních univerzit by byla k handicapovaným studentům vstřícnější než VŠB – TUO a byla by ochotna zmírnit požadavky na handicapované studenty, čímž zahraniční mobilitu handicapovaných studentů nepochybně podporuje.

4.3.2 Rozhovory se studenty evidovanými centrem Slunečnice

Cílem rozhovorů bylo přiblížit studijní situaci handicapovaných studentů na VŠB – TUO. Pro tuto část výzkumu byl stanoven dílčí cíl – zjistit, proč nemají handicapovaní studenti VŠB – TUO o studium v zahraničí zájem. Rozhovory byly provedeny se třemi handicapovanými studenty evidovanými centrem Slunečnice, přičemž všichni si přáli zůstat v anonymitě – studenti jsou tedy označeni čísly.

Pro snazší orientaci a vyvození závěrů z rozhovorů jsme vytvořili tabulku podle vzoru Milese a Hubermana (Hendl, 2008).

Základní informace vyplynávající z otázek	Stručné odpovědi studentů evidovanými centrem Slunečnice		
	Studentka č. 1	Studentka č. 2	Student č. 3
Druh handicapu	nevidomost	nedoslýchavost	epilepsie
Informace o centru Slunečnice	z vyprávění kamaráda a na uvítacím dni pro první ročník	od neslyšících kamarádů, internet	webové stránky školy, úvod do studia pro první ročníky
Zájem studovat v zahraničí	nemám zájem	moc bych chtěla vyjet na studium do zahraničí	do zahraničí bych vycestovat chtěl
Důvody pro studium v zahraničí	nejsou	zlepšení se v cizím jazyce	mám stejná práva jako ostatní studenti
Důvody proti studiu v zahraničí	handicap a jazyková bariéra	strach z komunikačního šumu vůči neslyšícím lidem	jazyková bariéra, vyšší náročnost studia v cizím jazyce
Výhody oproti ostatním studentům	úprava jazykových testů, vyšší stipendium, nutná pomoc asistenta	nechci výhody, jen prominutí jazykové zkoušky z poslechu	vyšší stipendium
Propagace zahraničního studia na VŠB – TUO	nedostatečná pro handicapované studenty	částečná, pro handicapované studenty nedostatečná	dostačující pro ty, kteří mají o studium v zahraničí zájem

Tabulka č. 8 Rozhovor se studenty evidovanými centrem Slunečnice

„ Studijní ročník, věk “

Studentka č. 1: 1. ročník navazujícího magisterského studia, 24 let (žena)

Studentka č. 2: 2. ročník bakalářského studia, 21 let (žena)

Student č. 3: 1. ročník bakalářského studia, 20 let (muž)

Otázka č. 1. „ Z jakého důvodu navštěvujete centrum Slunečnice? Můžete specifikovat Váš handicap, který Vás nějakým způsobem omezuje ve studiu na vysoké škole? “

Studentka č. 1: „ Jsem nevidomá a centrum Slunečnice mi pomáhá ve zpřístupňování materiálů pro zrakově postižené. Největším omezením souvisejícím se studiem je nemožnost pracovat s listinnými podobami. Právě tuto problematiku by měla Slunečnice zpřístupnit a pomoci nevidomým především v tomto směru. Pomoc Slunečnice využívám nejčastěji před zkouškovým obdobím a hlavně za účelem pomoci s technikou v oblasti informačních technologií a v oblasti zpřístupnění studijních materiálů. “

Studentka č. 2: „ Jsem sluchově postižená (přesněji nedoslýchavá). Díky mému sluchovému handicapu nejsem schopna pochytit přednášky v plném slova smyslu – nerozumím jim z větší části. Potřebuji zapisovatele nebo pomoc od spolužáků, kteří mi poskytnou své zápisky – proto vyhledávám Slunečnici docela často. Dále Slunečnici navštěvuji pro studijní účely. “

Student č. 3: „ Od malička trpím epilepsií. Záchvaty nemívám často, tak dvakrát třikrát do roka, ale když se mi tohle jednou stalo přímo ve škole a nikdo nevěděl, jak mi pomoci, cítil jsem se bezradný. Už na gymplu mi šla matematika a chtěl jsem jít na ekonomicky zaměřenou školu, proto jsem se přihlásil na VŠB – TUO a až poté na stránkách zjistil, že zde mají centrum pro handicapované studenty Slunečnice. Slunečnici ale nijak často nevyhledávám, spíš když potřebuji poradit ohledně studijních záležitostí, tak se obrátím spíš na Slunečnici než na studijní oddělení. “

Otázka č. 2. „ Jak jste se o centru Slunečnice dozvěděl? “

Studentka č. 1: „ O Slunečnici jsem se dozvěděla z vyprávění kamaráda a také na prvním uvítacím dni pro studenty v prvním ročníku, kde je Slunečnice každý rok studentům představena. “

Studentka č. 2: „ Od svých neslyšících kamarádů, a také na webových stránkách, když jsem vybírala, na kterou vysokou školu si podat přihlášku. “

Student č. 3: „ Na webových stránkách školy a Úvodu do studia pro prváky. “

Otázka č. 3. „ Máte zájem vycestovat do zahraničí na studijní pobyt? Uvažoval jste někdy o tomto pobytu v zahraničí, ale nakonec jste se neodvážil se jej zúčastnit? “

Studentka č. 1: „ O studium v zahraničí zájem nemám a nikdy jsem neměla. Jsem na sebe velmi hrdá, že jsem vůbec se svým handicapem schopná studovat vysokou školu. “

Studentka č. 2: „ Ano, moc bych chtěla vyjet do zahraničí na nějaký studijní pobyt. Ale jen v tom případě, že by byla možnost se vzdělávat někde, kde už s neslyšícím člověkem mají zkušenost či poskytují studijní pobyt specializovaný pro neslyšící. “

Student č. 3. „ Do zahraničí na studium bych vycestovat chtěl, ze svého handicapu strach nemám – naučil jsem se s ním žít a spousta lidí ani neví, že epilepsií trpím. Bohužel jsem nikdy nepatřil mezi vynikající studenty a obávám se, že bych při výběru neuspěl. “

Otázka č. 4. „ Proč chcete/nechcete vycestovat na studijní pobyt do zahraničí? Čeho se obáváte? “

Studentka č. 1: „ Studium v zahraničí mě nikdy nelákalo a nemyslím si, že bych ho se svým handicapem byla schopna vůbec nějak využít ke svému prospěchu. Navíc nejsem příliš jazykově nadaná, čili bych asi ani neměla šanci uspět. “

Studentka č. 2: „ Chci vycestovat, protože jsem toho názoru, že nikde jinde se nezdokonalím v cizím jazyce tak, jako právě v zahraničí. Mám strach pouze z komunikačních šumů vůči neslyšícím lidem. “

Student č. 3: „ Rád bych studoval v zahraničí především proto, že mám stejná práva se studia v zahraničí zúčastnit, stejně jako ostatní studenti. Strach bych měl akorát z cizího jazyka a možná z náročnosti výuky na zahraniční škole – myslím, že by studium bylo náročnější než u nás. “

Otázka č. 5. „ Víte o možnostech vycestování na zahraniční studijní pobyt? “

Studentka č. 1: „ O možnostech vycestování informována jsem jen zběžně, protože mě studium v zahraničí neláká. “

Studentka č. 2: „ Ano, vím. Spousta mých neslyšících kamarádů na takové pobyty jezdí a úspěšně je také absolvují. Tento fakt mě také motivuje k tomu, abych se na takový pobyt vypravila. “

Student č. 3: „ Informace o možnostech studia v zahraničí jsem zatím nijak nevyhledával, ale na ekonomické fakultě často vidím prezentace ze zahraničních studijních pobytů. “

Otázka č. 6. „ V případě, že chcete vycestovat, uvítali byste v zahraničí asistenta, který by Vám při studiu byl nápomocen a na kterého byste se mohli obrátit? “

Studentka č. 1: „ Pokud nevidomý cestuje do zahraničí, absence asistenta je nemyslitelná. Je potřeba pomoci především s prostorovou orientací a se studijními záležitostmi – pomoci seznámit se např. s webem tamní univerzity, se studijními materiály, s vyhledávacími systémy apod. “

Studentka č. 2: „ Myslím, že ano. Na určité věci bych jej potřebovala – např. na zapísování přednášek, tam bezesporu. Jinak si myslím, že bych jej nepotřebovala. Věřím, že si dokážu pomoci sama v jiných oblastech. “

Student č. 3: „ Asistenta bych nevyhledával a podle mě nepotřeboval, nepotřebuji ho ani tady. Spíš by mne zajímalo, zda má daná univerzita nějaké centrum pro studenty se specifickými nároky, jako máme my Slunečnici. “

Otázka č. 7. „ Myslíte si, že zahraniční oddělení na Ekonomické fakultě dostatečně propaguje výjezdy do zahraničí? “

Studentka č. 1: „ Řekla bych, že ne. Teda minimálně já o ničem nevím – vzhledem k mému handicapu, což je asi škoda a mělo by se na to myslet. Na druhou stranu, kdybych nějaké informace o studiu v zahraničí potřebovala, obrátila bych se na Slunečnici a ta by mi asi informace zprostředkovaně poskytla. Nevím však, zda je zahraniční oddělení na zájem handicapovaných studentů vůbec připraveno. “

Studentka č. 2: „ Domnívám se, že ano. Ale pro neslyšící či jinak postižené studenty určitě ne. “

Student č. 3: „ Často na univerzitě bývají propagovány možnosti studia v zahraničí, ať už na světelných tabulích, prezentacích, přednáškách pedagogů či prostřednictvím plakátů. Podle mě, pokud má student o zahraniční studium zájem, je informací dost, pokud zájem nemá, tak ho stejně ani tato propagace neosloví. “

Otázka č. 8. „ Co byste zlepšili na přístupu VŠB – TUO k Vašemu studiu? Co by Vám ve studiu pomohlo? “

Studentka č. 1: „ Vyšší rychlost a flexibilita není na škodu, víc materiálů v elektronické podobě, poskytování individuálních hodin. Vše ale závisí na kvalitě a ochotě celé školy, ne jen centra Slunečnice, se kterým mám dobrou zkušenost. “

Studentka č. 2: „ Osobně si myslím, že není nic, co by mi ve studiu nějak výrazně víc pomohlo. Zapisovatelský a tlumočnický servis je zajištěn prostřednictvím Slunečnice a to je pro mě zásadní. “

Student č. 3: „, Já bych neměnil nic, s přístupem školy a Slunečnice jsem spokojen. “

Otázka č. 9. „ V případě, že byste chtěl do zahraničí na studium vycestovat, uvítal byste nějaké výhody oproti ostatním studentům (např. odpuštění jazykového testu, vyšší stipendium,...). V případě, že by zde možnost těchto výhod byla, přesvědčilo by Vás to vycestovat a motivovalo by vás to více, než nyní, kdy jsou pravidla pro všechny studenty stejná, nebo by se Váš postoj nezměnil? “

Studentka č. 1: „, O studium v zahraničí zájem nemám, nicméně kdyby byla možnost vycestovat někam, kde by byl brán zřetel na můj handicap stejně jako tady, možná by mne vyšší stipendium motivovalo. Určitě bych potřebovala ale záruku, že mi bude přidělen asistent. Určitě bych nebyla schopna vykonat jazykové testy – maximálně ústní část, anebo bych musela mít speciální počítač a obzvlášť dlouhý čas na vykonání písemné části, což by se asi nelíbilo ostatním studentům. “

Studentka č. 2: „, Ne, nechtěla bych mít nějaké extra výhody. Nemyslím si, že jsem jiná než ostatní, navíc by mi to bylo nefér vůči ostatním. Svůj sluchový handicap jako handicap takový neberu. Co se týče zkoušek, u jazykových bych potřebovala např. prominutí zkoušky z poslechu – takovou zkoušku opravdu nejsem schopna složit, ale dovedu si představit, že bych místo ní měla jinou formu zkoušky – např. porozumění textu. Také je pro mě i pro učitele lepší konat zkoušky písemně, než ústně. Vyšší stipendium by mě samozřejmě jako takové motivovalo a přesvědčilo vycestovat, ale není to pro mě primární informace, díky které bych se rozhodovala, zda jet či nikoliv. Žádné výhody nepožaduji, chci jen prostě vyjet někam, kde mému handicapu budou rozumět a budou schopni se mnou spolupracovat tak, abych já rozuměla a měla něco z toho studijního pobytu. “

Student č. 3: „, Do zahraničí bych rád vyjel, a pokud by stipendium bylo vyšší, tak o to radši. Nicméně nemyslím si, že by bylo fér a nejspíš by ani neprošlo mi prominout jazykové testy, jelikož ani v normální výuce nemám žádné výhody oproti ostatním. “

4.4 Interpretace výsledků a závěry výzkumu

V závislosti na hlavním a dílčích cílech, které byly stanoveny na začátku výzkumu, se nyní pokusíme uvést závěrečná shrnutí, ke kterým jsme dospěli na základě vyhodnocení (analýzy) dotazníků a stanovených výzkumných předpokladů.

Většina žen má větší povědomí o centru Slunečnice na VŠB – TUO, než mají muži. Vzhledem k tomu, že celých 67 % respondentů tvořily ženy, není možné definitivně říci, že jsou ženy více informovány než muži, neboť žen bylo více, nicméně ze zkoumaného vzorku odpovědělo 87% žen správně, že VŠB – TUO má své centrum pro handicapované studenty, přičemž informovaných mužů bylo pouze 32%. Z toho můžeme vyvodit, že i přesto, že existuje jistý nepoměr v počtu odpovídajících žen a mužů, procentuálně byly ženy informovány jednoznačně více, tudíž můžeme usuzovat, že výzkumný předpoklad, že ženy jsou informovány více než muži o centru pro handicapované studenty, se potvrdil.

Výzkumný předpoklad, že ženy jsou ochotnější asistovat handicapovaným studentům víc než muži, se také potvrdil. Na otázku odpovídalo 68 českých a 135 zahraničních studentů, přičemž ženy jednoznačně převýšili muže (ať už české či zahraniční) v tom, že by byly ochotné asistovat handicapovanému studentovi. Odpovídajících žen bylo sice dohromady téměř dvakrát více než mužů (celkem 130 žen ku 73 mužům), přesto ženy procentuálně muže v odpovědích jednoznačně převýšily – celkem 93% žen by bylo ochotných asistovat handicapovaným studentům, oproti pouze necelým 40% mužům. Tento výsledek se předpokládal, neboť ženy jsou více sociálně a emotivně založené než muži, což také dokazuje vyšší procento žen zaměstnaných v tzv. pomáhajících profesích.

V dalším výzkumném předpokladu bylo stanoveno, že většina českých studentů by nevýhodňovala handicapované studenty v podmínkách pro studium v zahraničí. Předpoklad se potvrdil, neboť celých 82% českých studentů by zahraniční studenty nijak nevýhodňovala. Celkem překvapivé ale bylo zjištění, že ani většina žen by handicapovaným studentům žádné výhody neposkytla, přestože by jim byla ochotna asistovat. Může to být dáno tím, že handicapovaní studenti na vysoké školy by měli být zcela integrováni mezi ostatní studenty se všemi svými právy a povinnostmi, na což vedení univerzity a vzdělávací politika klade důraz a v praxi to tak také funguje, a tudíž by jim neměly být zvýhodňovány ani zahraniční pobyty, s čímž také souhlasí evidentně většina českých studentů.

Výzkumný předpoklad č. 4, že zahraniční studenti jsou ochotnější asistovat handicapovaným studentům víc, než čeští studenti, se sice potvrdil, ale nelze toto obecně

potvrdit, neboť zahraničních respondentů bylo více než českých (135 zahraničních ku 68 českým). Navíc rozdíl mezi českými a zahraničními studenty není tak velký, jak se předpokládalo.

Předpokládalo se, že zahraniční studenti dávají handicapovaným studentům s vysokoškolským titulem větší šanci na uplatnění v budoucí profesi, než čeští studenti. Tento výzkumný předpoklad se potvrdil, avšak opět nemůžeme generalizovat, neboť jak bylo řečeno výše, zahraničních respondentů bylo téměř dvakrát více než těch českých. Nicméně rozdíly v procentech a grafech č. 5 a č. 5a jasně dokazují, že zahraniční studenti spatřují ve vysokoškolském titulu značnou výhodu. Důvodem může být to, že v současnosti v České republice je neustále kladen důraz na to, že bez vysokoškolského titulu není možné získat dobře ohodnocenou pracovní pozici, a tudíž dnes studuje na českých vysokých školách vyšší procento studentů než v minulých letech, přičemž ale kvalita výuky značně klesá a s tím i kvalita dosaženého vzdělání (např. v minulosti bylo nemyslitelné, aby studenti odborných středních škol či učilišť pokračovali ve studiu na vysoké škole, v dnešní době to již není výjimkou). V zahraničí je mnoho vysokých škol, se kterými VŠB – TUO, placených, tudíž studují opravdu jen ti jedinci, kteří na to intelektuálně (potažmo finančně) „mají“ – titul tedy nezíská kdokoli. V tom případě nejspíš i zahraniční studenti vidí ve vysokoškolském studiu velikou výhodu, zatímco čeští studenti berou titul jako samozřejmost a dle nich tím pádem pro handicapované studenty žádnou výhodu titul nepředstavuje. Otázkou zůstává, zda je tento náš systém a trend, kdy studují vysokou školu „všichni“, dobrý, a jaký má v budoucí praxi smysl.

Poslední výzkumný předpoklad, že většina zkoumaných zahraničních univerzit podporuje zahraniční mobilitu handicapovaných studentů víc než VŠB – TUO, se potvrdil. Podporu pro účely diplomové práce spatřujeme v tom, na kolik jsou univerzity ochotné změnit svůj přístup k zahraničním mobilitám handicapovaných studentů např. prostřednictvím různých výhod apod. Samozřejmě by byla podpora nejlépe zřetelná z počtu vyslaných handicapovaných studentů na zahraniční mobilitu – bohužel z námi oslovených zahraničních partnerů nikdo zkušenosti se zahraniční mobilitou handicapovaných studentů nemá – dle počtu vyslaných handicapovaných studentů tedy není možné posoudit, zda zahraniční univerzity podporují handicapované studenty více než VŠB – TUO, která také prozatím žádného svého handicapovaného studenta do zahraničí nevyslala. Nicméně změnit svůj přístup a umožnit handicapovaným studentům výhody bylo ochotných celkem 74 % z dotázaných zahraničních partnerů. VŠB – TUO klade důraz na to, jak bylo zmíněno výše,

aby všichni studenti měli stejná práva a povinnosti. Již se nebere ale zřetel na to, zda je handicapovaný student vůbec požadované podmínky (jazykový test především) pro studium v zahraničí splnit. Je pravda, že zatím žádný handicapovaný student VŠB – TUO neprojevil o studium v zahraničí zájem, není ale zřejmé, zda právě jazykový test není překážkou. Mělo by být v zájmu vedení univerzity či fakulty tyto studenty jakkoli podpořit a motivovat ke studiu v zahraničí, a ne čekat, až se sami přihlásí a až poté řešit případnou úpravu podmínek a výhody. Možná právě toto je ten problém, proč se handicapovaní studenti zahraniční mobility neúčastní ani o ni nemají zájem.

Důvody nezájmu handicapovaných studentů účastnit se zahraniční mobility byly zjišťovány prostřednictvím rozhovorů se třemi handicapovanými studenty VŠB – TUO, jejichž analýza je vyhodnocena dále.

- **Analýza odpovědí rozhovoru se studenty evidovanými centrem Slunečnice**

Strukturovaný kvalitativní rozhovor byl proveden se třemi studenty evidovanými centrem Slunečnice prostřednictvím předem připravených otevřených otázek a analýza rozhovoru je zaměřena především na odpovědi týkajících se zahraničního studia.

Na otázku, zda má student zájem vycestovat do zahraničí na studijní pobyt, první studentka odpověděla, že zájem nemá a nikdy neměla, a to především kvůli jejímu handicapu (studentka je nevidomá), který ji činí problémy i ve studiu zde. Ostatní dva studenti se shodli na tom, že by do zahraničí na studijní pobyt rádi vycestovali, ale pouze za předpokladu, že by byl v zahraničí zajištěn asistentský servis.

Jako důvod, proč chtějí v zahraničí studovat, uvádějí studenti hlavně zdokonalení se v cizím jazyce. Důvody proti jsou především nezájem (u první studentky), a strach z přijetí zahraničními studenty a tamní univerzitou, a také z náročnosti studia. Ze zkušenosti můžeme říci, že podobné důvody mají i zdraví studenti, čili bych v tom nespátřovala ten hlavní důvod, proč handicapovaní studenti do zahraničí nejezdí a nemají zájem jet.

Na otázku, zda by v případě, že by do zahraničí jeli, uvítali asistenta, který by jim pomohl se studiem, studentky jednoznačně odpověděly, že ano. Třetí student by asistentka vzhledem ke svému handicapu nepotřeboval. Samozřejmě by míra asistence závisela na stupni a druhu handicapu. Dle odpovědí z dotazníků vyplývá, že existuje většina ochotných studentů handicapovaným studentům asistovat, tudíž by neměl být problém s oslovením

studentů – dobrovolníků, a handicapovanému studentovi v případě studia v zahraničí asistenta zajistit.

Co se týká otázky č. 7, zda zahraniční oddělení na Ekonomické fakultě VŠB – TUO dostatečně propaguje výjezdy do zahraničí, se respondenti shodují v tom, že nejspíš ano, ale mezery jsou především v předání informací právě jim – handicapovaným studentům. Z tohoto důvodu by bylo žádoucí, aby zahraniční oddělení více spolupracovalo s centrem Slunečnice a alespoň jednou do roka uskutečnilo seminář či přednášku na téma Studium v zahraničí, a poskytlo tak handicapovaným studentům dostačující informace a vrylo jim do povědomí myšlenku studia v zahraničí, protože na něj mají stejně jako ostatní studenti právo.

Dle odpovědí na otázku č. 9, zda by uvítali nějaké výhody týkající se studia v zahraničí oproti ostatním studentům, se jednoznačně studenti shodují v tom, že by je odpuštění jazykového testu, případně vyšší stipendium minimálně motivovalo k tomu, aby začali o studiu v zahraničí alespoň přemýšlet. Je tedy zřejmé, že pokud by byly upraveny podmínky – především snížení nároků na zvládnutí jazykového testu, byla by šance, že by handicapovaní studenti měli o studium v zahraničí větší zájem.

- **Doporučení pro praxi**

V praxi by bylo potřeba nejvíce se zaměřit na podporu studia v zahraničí u handicapovaných studentů a to především tak, že by handicapovaným studentům byly uznány některé výhody týkající se studia v zahraničí. Handicapovaní studenti by uvítali snazší jazykový test (je nutné brát zřetel na dyslektiky, dysgrafiky, dysortografiky, nedoslýchavé či nevidomé jedince, apod.). Vyšší stipendium by nebylo na škodu zavést pro některé typy handicapů, přičemž zahraniční oddělení by mělo handicapovanému studentovi pomoci vyřídít speciální stipendium nabízené Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy a to v rámci programu Erasmus.

Zahraníční univerzity i zahraniční studenti jsou více shovívaví k potřebám handicapovaných studentů, než studenti a univerzity v České republice. Je proto nutné změnit způsob myšlení nejen ze strany univerzity, ale také v řadách studentů. Čeští studenti (konkrétně VŠB – TUO) jsou poměrně málo informováni o centru pro handicapované studenty, což dokazuje jejich neznalost a nezájem o problematiku handicapovaných jedinců – je tedy nezbytné propagovat centrum Slunečnice častěji, než jen na tzv. úvodní lekci pro první ročníky, neboť jedině tak dokážou zdraví studenti chápat problémy a situaci handicapovaných

jedinců, což zrovna v prostředí vysoké školy považujeme za přirozené. Jen tak se budou moci handicapovaní studenti mezi ostatní zcela integrovat. Také předmět *Integrace handicapovaných ve společnosti* by mohl být zaveden povinně studentům všech oborů Ekonomické fakulty (a ne pouze na katedře Evropské integrace, na které je nabízen v současnosti). Věřím, že by mohl být studentům přínosem a také handicapovaní studenti a jejich situace by se dostala do povědomí studentů VŠB – TUO více, než je nyní.

Situace handicapovaných studentů na VŠB – TUO a jejich integrace na zahraniční mobility by se mohla změnit zejména tím, kdyby zahraniční oddělení jednotlivých fakult více komunikovala a spolupracovala s centrem Slunečnice, a více se tak vžila do povědomí handicapovaných studentů, kteří dle rozhovorů by mnohdy i měli o studium v zahraničí zájem, ale v podstatě neví, na koho se obrátit a jaké možnosti vůbec mají. Propagace zahraničních studijních pobytů je zřejmě dostatečná, což vyplývá z odpovědí z řad českých studentů, nicméně k handicapovaným studentům se tato informace mnohdy nedostane.

ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo seznámit se se systémem zahraničních mobilit na vysokých školách a zkoumat aktuální situaci v oblasti zahraničních mobilit handicapovaných studentů na VŠB – TUO. Zahraničním mobilitám vysokoškolských studentů se věnovala kapitola třetí, přičemž podrobněji byl popsán program Erasmus a systém zahraničních mobilit na VŠB – TUO. Dílčími cíly teoretické části práce bylo charakterizovat systém české vzdělávací politiky handicapovaných studentů ve dvou etapách, a sice do roku 1989 a po něm, seznámit se s centrem Slunečnice na VŠB – TUO a graficky zpracovat statistickou analýzu zahraničních mobilit studentů vysokých škol v České republice a na VŠB – TUO, která je součástí příloh. V empirické části práce bylo hlavním cílem určit míru informovanosti o centru Slunečnice a stanovit míru ochoty studentů pomoci handicapovaným studentům, přičemž dílčími cíly bylo zjistit způsoby pomoci, kterými by se dala integrace handicapovaných studentů na zahraniční mobilitu podpořit a také zkoumat, proč nemají handicapovaní studenti o zahraniční mobilitu zájem a písemně zaznamenat rozhovory provedené s handicapovanými studenty. Vlastní výzkumné šetření obsahuje graficky zpracovanou analýzu odpovědí vyplývajících z dotazníků a také písemně zaznamenané rozhovory se třemi handicapovanými studenty, které jsou rovněž součástí příloh. Domníváme se tedy, že hlavní i dílčí cíle diplomové práce byly splněny.

Diplomová práce se věnovala podpoře zahraničních mobilit handicapovaných studentů na vysokých školách, pracovali jsme tedy s pojmy týkajícími se především handicapovaných dospělých jedinců a s pojmy týkajícími se zahraniční mobility mezi vysokoškolskými institucemi. Pozornost byla také věnována legislativě spojené s vysokoškolským studiem handicapovaných studentů a legislativním normám upravujícím evropské vzdělávací programy.

Prostřednictvím diplomové práce bychom chtěli přispět k podpoře integrace handicapovaných studentů, a to zejména na zahraniční mobilitu, která by měla být přístupná všem studentům. Diplomová práce by měla přispět ke zvýšení informovanosti o situaci handicapovaných studentů na vysokých školách, a to nejen mezi studenty, ale i mezi univerzitami a jejich akademickými pracovníky a zaměstnanci. Handicapovaným studentům by práce měla poskytnout veškeré informace týkající se jejich možností zúčastnit se zahraničního studijního pobytu či stáže.

Fakta, statistiky a údaje mohou také posloužit samotnému zahraničnímu oddělení na Ekonomické fakultě VŠB – TUO a veřejnosti, která se může prostřednictvím této práce více zorientovat v problematice handicapovaných studentů na vysokých školách a samotných zahraničních mobilit.

SEZNAM ODBORNÝCH ZDROJŮ

Knížní publikace

1. BAUEROVÁ, D. PEŠKOVÁ, K. VAHALÍKOVÁ, M. a kol. *Handicap v příbězích*. 2008. Ostrava : Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava. s. 216 – 222. ISBN 978-80-248-1771-2.
2. Dům zahraničních služeb a Národní agentura pro evropské vzdělávací programy. *Erasmus očima studentů*. Praha : Dům zahraničních služeb, 2010. ISBN 978-80-87335-09-3.
3. EDELSBERGER, L. *Defektologický slovník*. Jinočany : H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
4. FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2480-5.
5. FILIPIOVÁ, D. *Život bez bariér*. Praha : Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-233-6.
6. FISCHER, S. ŠKODA, J. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha : Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
7. FŮRST, M. *Psychologie*. Praha : Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0.
8. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
9. HÁJKOVÁ, V. *Potřeby studentů s tělesným postižením při studiu na vysoké škole a formy jejich podpory*. In : KVĚTOŇOVÁ, L. *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálně – pedagogických potřeb*. 2007. Brno : Paido – edice pedagogické literatury. s. 9 – 33. ISBN 978-80-7315-141-6.
10. HÁJKOVÁ, T. *Zpřístupňování studia lidem se zdravotním postižením v kontextu aktuálního Dlouhodobého záměru pro oblast vysokých škol MŠMT*. In : BAUEROVÁ, D. *Konference Nerovné cesty k rovným příležitostem*. 2010. Ostrava : Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava. s. 1 – 8. ISBN 978-80-248-2324-9.

11. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
12. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.
13. JESENSKÝ, J. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-823-9.
14. JONÁŠKOVÁ, V. MÜLLER, O. RENOTIÉROVÁ, M. VALENTA, M. *Speciální pedagogika 2*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1210-1.
15. KOLAŘÍKOVÁ, M. Faktory ovlivňující budování identity u osob se speciálními potřebami. In : *Sborník prací Ústavu pedagogických a psychologických věd*. 2009. Opava : Slezská univerzita v Opavě. s. 69 – 75. ISBN 978-80-7248-529-1. ISSN 1214-8083.
16. KVĚTOŇOVÁ, L. Studenti se zrakovým postižením. In : *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálně – pedagogických potřeb*. 2007. Brno : Paido – edice pedagogické literatury. s. 59 – 72. ISBN 978-80-7315-141-6.
17. KREBS, V. a kol. *Sociální politika*. Praha : Wolters Kluwer Česká republika, 2010. ISBN 978-80-7357-585-4.
18. LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2655-6.
19. MICHALÍK, J. VALENTA, M. *Speciální pedagogika 7*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1215-2.
20. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Národní agentura pro evropské vzdělávací programy a Dům zahraničních služeb. *Zpráva o účasti České republiky v Programu celoživotního učení 2007 – 2009*. Praha : Dům zahraničních služeb, 2010. ISBN 978-80-87335-12-3.
21. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-1289-3.

22. Národní agentura pro evropské vzdělávací programy. *Erasmus v České republice 1998 – 2007*. Praha : Dům zahraničních služeb, 2007. ISBN 978-80-904005-3-5.
23. NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.
24. OPATŘILOVÁ, D. PROCHÁZKOVÁ, L. *Předprofesní a profesní příprava jedinců se zdravotním postižením*. Brno : Masarykova Univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5536.
25. PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-859-31-656.
26. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky II*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 44-06-15.
27. RENOTIÉROVÁ, M. *Základy speciální pedagogiky I*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1083-4.
28. SVOBODA, M. KREJČÍŘOVÁ, D. VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
29. VÁGNEROVÁ, M. HADJ – MOUSSOVÁ, Z. ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-929-4.
30. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.
31. VÍTKOVÁ, M. OPATŘILOVÁ, D. *Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole. Sborník z konference s mezinárodní účastí*. 2011. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-215-4.

Internetové zdroje

32. Amsterodamská smlouva [online]. Dostupné z: ec.europa.eu/ceskarepublika/pdf/amsterodamska_smlouva_cs.pdf [cit. 2012-05-04].

- 33.** Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých školách. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Dostupné z: <www.msmt.cz/file/14467> [cit. 2012-04-25].
- 34.** Bílá kniha terciárního vzdělávání (2008). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Dostupné z: <www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha> [cit. 2012-05-05].
- 35.** Boloňský proces [online]. Dostupné z: <bologna.msmt.cz> [cit. 2012-05-04] a http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_cs.htm, [cit. 2012-05-04].
- 36.** Diploma Supplement. *Vysokeskoly.cz* [online]. Dostupné z: <www.vysokeskoly.cz/akademicky-slovník/heslo/diploma-supplement> [cit. 2012-05-07].
- 37.** Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Dostupné z: <www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-a> [cit. 2012-04-25 a 2012-05-05].
- 38.** European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). *European Commission* [online]. Dostupné z: <ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_en.htm> [cit. 2012-05-04].
- 39.** Green Paper: Education – Training – Research: the Obstacles to Transnational Mobility, 1996 [online]. Dostupné z: <europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11033_en.htm> [cit. 2012-05-04].
- 40.** Green Paper on the European Dimension of Education [online]. Dostupné z: <ec.europa.eu/green-papers/pdf/education_gp_com_93_457.pdf> [cit. 2012-05-04].
- 41.** Gruntvig – inspirace ve vzdělávání dospělých (2009). *Národní agentura pro evropské vzdělávací programy* [online]. Dostupné z: <www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=569&> [cit. 2012-05-05].

42. Informační portál pro osoby se specifickými potřebami. *Helpnet.cz* [online]. Dostupné z: <www.helpnet.cz/poradenstvi> [cit. 2012-04-28] a <www.helpnet.cz/vzdelavani/strediska-podpory-zdravotne-postizenych-studentu-na-vs> [cit. 2012-04-28].
43. Maastrichtská smlouva o Evropské unii [online]. Dostupné z: <europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_cs.htm> [cit. 2012-05-03].
44. Magna Charta Universitatum [online]. Dostupné z: <www.magna-charta.org/cms/cmspage.aspx?pageUid={8e9114fe-86db-4d26-b9d7-167c03d479aa}> [cit. 2012-05-03]).
45. Magna Charta Universitatum. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Dostupné z: <bologna.msmt.cz/zakladni-pilire-ehea/magna-charta-universitatum-1988> [cit. 2012-05-03].
46. Mobility studentů – Výsledky činnosti. *Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava* [online]. Dostupné z: <www.vsb.cz/9230/cs/okruhy/zahranicni-pobyty-mobility/erasmus/vysledky-cinnosti/> [cit. 2012-05-08].
47. Národní agentura pro evropské vzdělávací programy [online]. Dostupné z: <www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=325&> [cit. 2012-05-05].
48. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Dostupné z: <www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani> [cit. 2012-04-25].
49. Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení. *Vláda České republiky* [online]. Dostupné z: <www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/npo93.pdf> [cit. 2012-04-22].
50. Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 – 2009. *Vláda České republiky* [online]. Dostupné z: <www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPPI-2009.pdf> [cit. 2012-04-22].

- 51.** Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům na období 1992 – 1994. *Vláda České republiky* [online]. Dostupné z: <www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/npp92.pdf> [cit. 2012-04-22].
- 52.** Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením. *Vláda České republiky* [online]. Dostupné z: <www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPVP-98.pdf> [cit. 2012-04-22].
- 53.** Národní plán vytváření příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014. *Vláda České republiky* [online]. Dostupné z: <www.vlada.cz/scripts/file.php?id=75551> [cit. 2012-04-22].
- 54.** Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Dostupné z : <aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf> [cit. 2012-05-04].
- 55.** Prevention of Blindness and Deafness. *World Health Organization* [online]. Dostupné z: <www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/index.html> [cit. 2012-04-10].
- 56.** Program Comenius. *Národní agentura pro evropské vzdělávací programy* [online]. Dostupné z: <www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=19&> [cit. 2012-05-05].
- 57.** Program Erasmus. *Národní agentura pro evropské vzdělávací programy* [online]. Dostupné z: <www.naep.cz/index.php?a=view-projectfolder&project_folder_id=36&view_type_code=program&#record_68> [cit. 2012-05-06] a <www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=40&> [cit. 2012-05-06].
- 58.** Program Leonardo da Vinci. *Národní agentura pro evropské vzdělávací programy* [online]. Dostupné z : <www.naep.cz/index.php?a=view-project folder&project_folder_id=62&view_type_code=program&#record_999> [cit. 2012-05-05].

- 59.** Předmět Integrace handicapovaných ve společnosti. *Ekonomická fakulta VŠB – TU Ostrava* [online]. Dostupné z: <as.wps.sso.vsb.cz/cz.vsb.edison.edu.study.prepare.web/SubjectVersion.faces?version=167-0302/01&subjectBlockAssignmentId=191517&studyFormId=1&studyPlanId=16311&locale=cs> [cit. 2012-05-02].
- 60.** SLOMEK, Z. *Základy speciální pedagogiky* [online]. Dostupné z: <www.scribd.com/doc/54507141/Zdenek-Slomek-Zaklady-specialni-pedagogiky> [cit. 2012-04-16].
- 61.** Slunečnice. *Centrum pro studenty se specifickými nároky* [online]. Dostupné z: <slunecnice-ekf.vsb.cz/> [cit. 2012-04-30].
- 62.** Speciální stipendia Erasmus. *Národní agentura pro evropské vzdělávací programy* [online]. Dostupné z: <www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=301&> [cit. 2012-05-03].
- 63.** Vládní výbor pro zdravotně postižené občany. *Vláda České republiky* [online]. Dostupné z: <www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/uvod-vvzpo-17734/> [cit. 2012-04-20].
- 64.** Závěrečná výzkumná zpráva – Zahraniční mobilita vysokoškolských pracovníků. *Centrum pro studium vysokého školství* [online]. Dostupné z: <www.csvs.cz/projekty/2009_zmovys/data/zmovys/ZaverecnaVyzkumnaZpravaZMOVYS.pdf> [cit. 2012-05-03].
- 65.** Zelená kniha – Podpora mobility mladých lidí ve vzdělávání, 2009. *Komise evropských společenství* [online]. Dostupné z: <eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0329:FIN:CS:PDF> [cit. 2012-05-03].
- 66.** Zpráva I. kulturního výboru, II. sociálně-politického výboru a III. rozpočtového výboru k usnesení senátu Národního shromáždění republiky Československé k vládnímu návrhu zákona o pomocných školách (třídách) [online]. Dostupné z: <www.psp.cz/eknih/1925ns/ps/tisky/t2105_01.htm> [cit. 2012-04-20].
- 67.** Statistiky mobilit studentů a zaměstnanců *Národní agentura pro evropské vzdělávací programy* [online]. Dostupné z: <www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=60&> [cit. 2012-05-07].

Legislativní dokumenty

- 68.** ČESKO. Vyhláška č. 116 ze dne 15. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 43. Dostupná také z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=116/2011&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.
- 69.** ČESKO. Zákon ze dne 28. ledna 2009, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 17. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>.
- 70.** ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37. Dostupný také z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=108/2006&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.
- 71.** ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48. Dostupný také z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=109/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.
- 72.** ČESKO. Zákon č. 111 ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 39. Dostupný také z: http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1998/zakon_05.html#castka_39.

- 73.** ČESKO. Ústavní zákon č. 23 ze dne 9. ledna 1991, kterým se uvozuje Listina základních práv a svobod jako ústavní zákon Federálního shromáždění České a Slovenské Federativní Republiky. In: *Sbírka zákonů České a Slovenské Federativní Republiky*. 1991, částka 6. Dostupný také z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=23/1991&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.
- 74.** ČESKO. Zákon č. 29 ze dne 22. března 1984 o soustavě základních a středních škol (školský zákon). In: *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky*. 1984, částka 5. Dostupný z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=29/1984&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.
- 75.** ČESKO. Vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky č. 123 ze dne 15. listopadu 1984, o základní škole. In: *Sbírka zákonů Československé socialistické republiky*. 1984, částka 25. Dostupná z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1984/sb25-84.pdf>.
- 76.** ČESKO. Zákon č. 31 ze dne 24. dubna 1953, o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). In: *Sbírka zákonů republiky Československé*. 1953, částka 18. Dostupný z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=1953&typeLaw=zakon&What=Rok&stranka=5>.
- 77.** Směrnice EkF_SME_10_002 děkanky Ekonomické fakulty VŠB – TU Ostrava ke studiu osob zařazených do Systému studia se specifickými nároky [online]. Dostupná z: www.ekf.vsb.cz/miranda2/export/sites-root/ekf/cs/okruhy/o-fakulte/uredni-deska/legislativa/smernice/dokumenty/EkF_SME_10_002_B.pdf [cit. 2012-04-30].
- 78.** Směrnice EkF_SME_09_001 děkanky Ekonomické fakulty VŠB – TU Ostrava ke studiu v zahraničí pro studenty Ekonomické fakulty. *Ekonomická fakulta VŠB – TUO* [online]. Dostupné z: www.ekf.vsb.cz/export/sites-root/ekf/k163/cs/okruhy/studenti/erasmus/dokumenty/EkF_SME_09_001_-Smernice-ke-studiu-v-zahranici.pdf [cit. 2012-05-02].

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Typy tělesného postižení u vysokoškolských studentů
- Příloha č. 2: Česká vzdělávací politika handicapovaných studentů do r. 1989
- Příloha č. 3: Graf č. 1 Počet handicapovaných studentů na Ekonomické fakultě VŠB – TUO
- Příloha č. 4: Statistiky zahraniční mobility studentů
- Příloha č. 5: Grafy a tabulky k empirické části – vyhodnocení dotazníků
- Příloha č. 6: Dotazník pro české studenty
- Příloha č. 7: Dotazník pro zahraniční studenty
- Příloha č. 8: Dotazník pro zahraniční koordinátory a akademické pracovníky
- Příloha č. 9: Dotazník pro zahraniční koordinátory a akademické pracovníky - překlad
- Příloha č. 10: Rozhovor se studentem evidovaným centrem Slunečnice
- Příloha č. 11: Vzor Žádosti o speciální stipendium Erasmus

Přílohy

- **Centrální obrny**

Centrální neboli mozkové obrny jsou důsledkem poruchy mozkového řízení pohybu. Podle rozsahu a stupně se dělí centrální obrny na parézy a plegie (Fischer et al., 2008), které dále dělíme na diparézy – ochrnutí dolní části těla, hemiparézy – vertikální ochrnutí poloviny těla a kvadruparézu, což je částečné nebo úplné ochrnutí všech čtyř končetin.¹¹

Dle počtu se mezi nejčastější obrny řadí dětská mozková obrna (DMO), která je definována Tichým (in Fischer et al., 2008) jako „*syndrom nepokračujícího postižení nezralého mozku*“. Nejčastěji se objevuje v prvních čtyřech letech života dítěte a v dalším průběhu se již nezhoršuje. „*DMO, dříve Littleova nemoc, je porucha řízení hybnosti a vývoje řízení hybnosti a jiných centrálních funkcí z postižení mozku v nejranějším dětství. Dle příznaků dělíme formy DMO na spastické a nespastické*“ (Edelsberger, 2000). DMO je často přidružena s jinými postiženími a jedná se potom o postižení kombinované. Nejčastěji je přidružena s mentální retardací (*pozn. vzhledem k tématu práce nebude toto postižení blíže popsáno*).

- **Vrozené malformace**

Jedná se o vývojové vady střední závažnosti, z nichž se mnohé dají léčbou ovlivnit ba dokonce zcela vyléčit. Patří zde rozštěpy rtů a horní čelisti, zúžení různých částí trávicí trubice, jícnu, vrátníku, konečníku, žlučníku. Poměrně četné jsou srdeční vady, vady močových cest a postavení končetin (Edelsberger, 2000). Některé typy malformací mohou mít genetický základ, jiné jsou způsobeny medikamenty či nemocemi (Fischer et al., 2008).

Tělesné postižení může vzniknout v důsledku pohybového defektu, tj. funkční handicap či tělesnou deformací, tj. estetický handicap (Vágnerová, 2007). Pohybové postižení je příčinou omezené samostatnosti a tudíž u takto postižených jedinců vzniká závislost na druhých lidech a vede tak k narušení přirozené socializace. Vágnerová (2007) rozděluje pohybové postižení dle omezení hybnosti horních a dolních končetin a také hybnosti mluvidel

¹¹ Na VŠB – Technické univerzitě v Ostravě se častěji setkáváme se studenty s obrnami, které vznikly následkem nějakého úrazu, neboť do té doby se jedinec vyvíjel normálním způsobem. Jedinci postižení obrnou již od útlého dětství většinou volí studium humanitních či speciálněpedagogických oborů.

a mimické pohyblivosti. Postižení horních a dolních končetin zabraňují v samostatné lokomoci a jeho důsledkem je závislost na pomoci ostatních. Omezení hybnosti horních končetin také významně narušuje socializaci jedince, neboť právě rukama vyjadřujeme svou náklonnost a emoce vůči jiným lidem. Postižení mluvidel a mimických svalů vede k narušení rozvoje komunikace s okolím, ať už verbální či neverbální a další vzdělávání jedince velmi komplikuje, neboť takto postižený jedinec není mnohdy schopen prezentovat a vyjádřit své myšlenky správně, a tudíž nemusí být akceptován svým okolím.

Studenti s tělesným postižením představují heterogenní skupinu osob, což znamená, že každé tělesné postižení s sebou nese individuální potřeby. Vítková (in Květoňová, 2007, s. 9) konstatuje, že „*obecně jsou jako lidé s tělesným postižením označováni ti jedinci, kteří mají omezenou schopnost samostatného pohybu v důsledku poškození podpůrného či pohybového aparátu.*“ Tělesné postižení dle Vítkové (in Květoňová, 2007) však nemusí znamenat pouze omezenost či neschopnost pohybu jedince, ale také nápadnost tělesné odlišnosti, která je znevýhodňuje v sociální interakci s jinými lidmi. V případě studentů trpících tělesným postižením a vstupujících na vysokou školu je velmi důležité přes všechny své studijní povinnosti stále pokračovat v dříve nastaveném rehabilitačním programu, což ovšem může z důvodu velké absence ve výuce následně vyvolat problémy ve studiu.

I tělesně postižení jedinci studují na vysokých školách a proto je nutné brát na ně zřetel a budovu školy se snažit přizpůsobit s ohledem na tyto studenty. Z hlediska fyzických bariér v naší společnosti rozlišuje Filipiová (1998, s. 12) tělesné postižení do čtyř kategorií. V první kategorii jsou lidé s lehčím tělesným postižením, mezi které můžeme zařadit osoby pohybující se s pomocí hole nebo starší osoby. Do druhé kategorie Filipiová (1998) řadí osoby pohybující se pomocí různých protetických a ortopedických pomůcek, bez nichž by chůzi sami nezvládali. Ve třetí kategorii nalezneme vozíčkáře, ale i mezi nimi existují podstatné rozdíly. Ne každý postižený má totiž ze zákona nárok na elektrický vozík, jehož cena je mnohdy vyšší než 100 000 Kč. Lidé mající nárok jsou mnohdy ochrnuti i na horní končetiny a elektrický vozík vyžaduje větší prostory na pohyb a problémem může nastat schůdek vyšší než dva centimetry. Oproti tomu jiní postižení jsou zase trvale upoutáni na ortopedický vozík a žijí každodenním životem téměř bez pomoci druhých. Třetí skupinu vozíčkářů tvoří ti, kteří k některým úkonům potřebují asistenci druhé osoby. Nejzávažnějším tělesným postižením vyžadující vozík trpí kvadruplegici, osoby ochrnuté na všechny čtyři končetiny. Do čtvrté kategorie tělesně postižených jedinců Filipiová (1998) řadí osoby, které postupně projdou všemi fázemi tělesného postižení od berle po upoutání na vozík.

Jakékoliv tělesné postižení, ať už zřejmé na první pohled nápadnou odlišností či netypickými pohyby těla, znamená pro postiženého jedince velké sociální znevýhodnění. Tělesně postižení jedinci jsou většinou tolerováni ve svých projevech, jelikož se to od nich „očekává“. Společnost se na ně dívá ze dvou extrémních úhlů – buďto je odmítá a vyčleňuje, nebo naopak ochraňuje a pečuje o ně. A takto postižení jedinci zase mívají negativní očekávání a předsudky vůči zdravým lidem, od kterých očekávají přecitlivělost až lítost (Vágnerová, 2007).

Před vstupem na vysokou školu by měl tedy handicapovaný jedinec dostatečně zvážit své možnosti a postoj k sobě samému a k ostatním. Měl by sám umět posoudit, zda je na studium na vysoké škole psychicky připraven a musí také přijmout fakt, že oproti ostatním nebude mít ve studiu žádné výhody.

V minulosti byla speciální pedagogika označována různými termíny, které budou vysvětleny níže. Současné definice speciální pedagogiky se různí, ale základ zůstává vždy podobný.

„ V širším smyslu se názvu speciální pedagogika používá k označení každé pedagogiky vzhledem k pedagogice obecné, která je speciálně zaměřená, např. podle věku, předmětu; “ (Pipeková, 1998, s. 23). V užším smyslu je „ speciální pedagogika vědou o speciální výchově a vyučování osob tělesně, smyslově či duševně postižených“ (Edelsberger, 2000, s. 249). Z hlediska vývoje speciální pedagogiky Renotierová (2005, s. 9) vymezuje speciální pedagogiku jako „vědní disciplínu, která se formovala na základě praktické péče o jedince zdravotně či sociálně znevýhodněné. To znamená o ty, kteří se jakýmkoliv způsobem odlišovali od tzv. „normální“ populace. Péče byla orientována nejdříve sociálně a medicínsky. Až do konce 18. století byla pedagogická péče věnována pouze jednotlivým postiženým dětem. Ty bylo možné řadit – podle dobové terminologie – mezi hluchoněmé, slepé, idiotické, zmrzačené, mravně narušené nebo nezhojitelně choré. “ Dle Müllera (2006) je „ předmětem zájmu speciální pedagogiky výchovně zaměřená socializace osob, které jsou z nejrůznějších důvodů znevýhodněny ve společenském životě “ (Jonášková et al., 2006, s. 7). Pipeková (1998) definuje předmět péče speciální pedagogiky jako zdravotně, eventuálně sociálně znevýhodněnou osobu, která potřebuje oporu jak ve výchově a vzdělávání, tak následně v pracovním a sociálním uplatnění.

Renotierová (2005) rozděluje vývoj speciální pedagogiky jako vědy do čtyř etap.

- **První etapa**

První etapa spadá do období první poloviny 19. století, kdy byl projeven první zájem o léčbu a výchovu postižených jedinců a také vznikaly odborné ústavy. Jako první vznikl soukromý Ústav pro hluchoněmé v Dejvicích roku 1786. V této etapě byl také založen roku 1807 Slepěcký ústav v Praze a dále Moravský zemský ústav pro výchovu nevidomých dětí v Brně roku 1846 (<http://www.scribd.com/doc/54507141/Zdenek-Slomek-Zaklady-specialni-pedagogiky>, [cit. 2012-04-16]). V západních zemích byla speciální pedagogika nazývána pedagogikou léčebnou, ale u nás se tento pojem neujal.

- **Druhá etapa**

Druhá etapa spadá do druhé poloviny 19. století a první poloviny 20. století. „*Toto období je charakterizováno rozvojem praktické odborné péče o postižené. V nově vznikajících i stávajících odborných ústavech byly shromažďovány podklady pro první české učebnice pro zdravotně nebo mentálně znevýhodněné žáky. Moravský zemský zákon č. 33 z 18. 2. 1890 vydal tzv. nouzové opatření. To zajišťovalo nevidomým a neslyšícím žákům možnost navštěvovat obecnou školu s ostatními žáky nejméně v rozsahu 4 hodiny týdně*“ (Renotiérová, 2005, s. 10). V 19. století také vznikají první pomocné školy pro děti slabomyslné, z nichž první byla zřízena v roce 1896 v Praze. Později bylo zařazení do pomocných škol podmíněno dvouletou neúspěšnou docházkou do školy obecné. Legislativně byly výchovné ústavy upraveny v říšském zákoně ze dne 24. května roku 1885 (<http://www.scribd.com/doc/54507141/Zdenek-Slomek-Zaklady-specialni-pedagogiky>, [cit. 2012-04-16]).

Po první světové válce dochází ze sociálního přesvědčení k řešení situace postižených jedinců a vzniká disciplína zvaná pedopatologie, která měla být propojením biologie a psychologie „abnormních“ dětí. Jednalo se o vědní obor, který se zabýval „*tělesnými, smyslovými a duševními vadami, nedostatky a úchytkami mládeže*“ (Edelsberger, 2000, s. 254). Byl tedy jedním z předchůdců samotné speciální pedagogiky. Co se terminologie mentálního postižení týče, „*poprvé v historii byl užit termín „děti úchylné“.* Měl označovat ty jedince, které bylo možné zařadit do jakési „*přechodové*“ *kategorie mezi hluboce a lehce mentálně postiženými*“ (Renotiérová, 2005, s. 10). V meziválečném období byla pedopatologie nahrazena termínem *nápravná pedagogika*, která byla praktickou odnoží pedopatologie a zabývala se tím, jak přistupovat k dětem s postižením (Edelsberger, 2000).

Největší rozvoj institucí pro handicapované jedince spadá do druhé vývojové etapy speciálněpedagogického myšlení. Začátky systematictější péče o handicapované jedince byly realizovány především v pečovatelských zařízeních a výstavba a rozvoj speciálních ústavů odpovídaly tehdejšímu přesvědčení o jejich nutnosti pro poskytnutí vzdělání postiženým dětem. Toto období je charakteristické také pro vznik několika speciálních ústavů pro handicapované jedince. Roku 1858 vznikl Ústav pro hluchoněmé v Litoměřicích, v roce 1871 byl založen Ústav pro hluchoněmé v Českých Budějovicích a Ústav pro slabomyslné (tzv. Ernestinum) v Budenicích u Slaného. Roku 1913 vznikl do dnešní doby nejznámější Jedličkův ústav pro tělesně postižené v Praze (<http://www.scribd.com/doc/54507141/Zdenek-Slomek-Zaklady-specialni-pedagogiky>, [cit. 2012-04-16]).

Po vzniku samostatného československého státu legislativně upravoval vzdělávání handicapovaných žáků Zákon o pomocných školách z roku 1929, který se snažil docílit toho, aby se pomocné školy staly speciálním odvětvím škol obecných a aby byla zavedena povinnost školní docházky i pro děti úchylné (*dle dobové terminologie*), avšak vzdělávání schopné (http://www.psp.cz/eknih/1925ns/ps/tisky/t2105_01.htm, [cit. 2012-04-20]). Z hlediska kapacity nebylo těchto škol mnoho, a tudíž docházelo k zařazení handicapovaných žáků do normálních tříd, k čemuž dnes směřuje demokratická společnost znovu.

- **Třetí a čtvrtá etapa**

Ve třetí etapě vývoje je speciální pedagogika spojena se jménem antropologa Františka Štampacha, který dal vědě název *sociální pedagogika*, a ta byla zaměřena na „*oblast ochranné, nápravné a léčebné výchovy mládeže tělesně, duševně a mravně narušené*“ (Renotierová, 2005, s., 11). Toto období trvalo zhruba pět let do roku 1950.

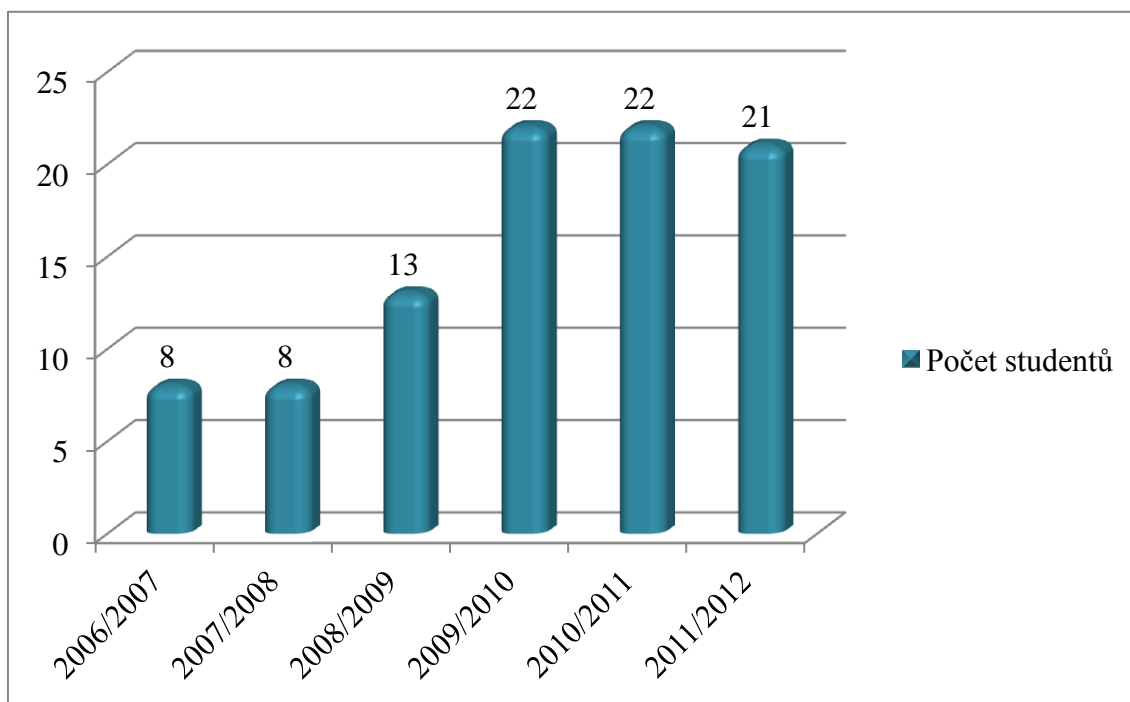
Čtvrtá etapa se prolíná s etapou třetí a za zlomový se považuje rok 1948, kdy byl 21. dubna vydán Zákon o jednotné škole, jímž byla zavedena povinná školní docházka a pomocná škola byla přejmenována na školu zvláštní, přičemž v laické veřejnosti se tento výraz používá dodnes (<http://www.scribd.com/doc/54507141/Zdenek-Slomek-Zaklady-specialni-pedagogiky>, [cit. 2012-04-16]). Povinná devítiletá školní docházka však neplatila pro děti těžce mentálně postižené či s kombinovaným postižením (<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=1953&typeLaw=zakon&What=Rok&stranka=5>, [cit. 2012-04-20]). Dle tohoto zákona se „*pro mládež se sníženými schopnostmi se zřizují školy pro mládež vyžadující zvláštní péče*“ (<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=1953&typeLaw=zakon&What=Rok&stranka=5>, § 6 [cit. 2012-04-20]). V německé literatuře se namísto sociální pedagogika ujal termín *léčebná pedagogika*, a v české literatuře byl podle profesora Miloše Sováka poprvé použit termín defektologie (1953), ze kterého poté roku 1972 vznikl definitivní termín *speciální pedagogika* tak, jak jej známe dnes (in Renotierová, 2005, s. 11).

Do 80. let 20. století je systém vzdělávání žáků s postižením a bez něj oddělen, přičemž je oddělena i příprava budoucích speciálních a „normálních“ pedagogů (<http://www.scribd.com/doc/54507141/Zdenek-Slomek-Zaklady-specialni-pedagogiky>, [cit. 2012-04-16]). Na toto upozorňuje také Ludíková (2010, s. 6): „*segregaci odpovídalo rozdělení vzdělávací a personální politiky ve školství, kdy takřka neexistovala prostupnost*

pedagogů v rámci dvou tehdy téměř samostatných vzdělávacích celků. “ Ludíková (2010, s. 5) dále charakterizuje vzdělávací model na našem území po rok 1989 jako „ *absolutní segregaci žáků, kteří v osobnostní či vzdělávací anamnéze vykazovali (velmi často) i jen nepatrnou odchylku od normálu.* “ Novosad (2009) dále zdůrazňuje, že integrace dětí s postižením mezi zdravé spolužáky má zásadní vliv na socializaci jedince, a je proto podle něj nutné snížit počet žáků na jednoho učitele a v neposlední řadě je nezbytné, aby výuku zajišťovali kvalifikovaní speciální pedagogové a vychovatelé, což je v současné době největším kamenem úrazu. Speciální pedagogové totiž denně zápasí s nesrovnatelnými úrovněmi vědomostí svých žáků a představa, že by tito žáci s handicapem měli být zařazeni do normální výuky základních a středních škol mezi zdravé jedince, je pro ně nemožná.

Školský zákon z roku 1948 prošel mnoha změnami zejména v oblasti struktury vzdělávací soustavy. Důležitou roli v oblasti vzdělávání jedinců s handicapem sehrává další školský zákon č. 29/1984, který byl platný až do roku 2004, a kterému je věnována pozornost další podkapitole (http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=29/1984&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy, [cit. 2012-04-20]). S tímto zákonem také souvisí vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky z roku 1984, o základní škole, dle které se přerazovaly děti již s menšími odchylkami v prospěchu, chování či zdraví do speciálních tříd, bez ohledu na požadavky rodičů (<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1984/sb25-84.pdf>, [cit. 2012-04-20]). Jesenský (in Ludíková, 2010, s. 7) upozorňuje na fakt, že „ *speciální škola se vyskytla ve stejné krizi, jako škola běžného typu a co je zvláště smutné, v důsledku speciálního uspořádání a postupů vyvolávala i defektivitu v oblastech, ve kterých to za jiných okolností nemuselo být* “, což samo o sobě vyvolává potřebu zařadit handicapované žáky do normální školy a snažit se jim pomoci speciálními pomůckami a prostředky namísto jejich umístění do speciální školy či třídy.

Příloha č. 3: Graf č. 1 Počet handicapovaných studentů na Ekonomické fakultě VŠB – TUO



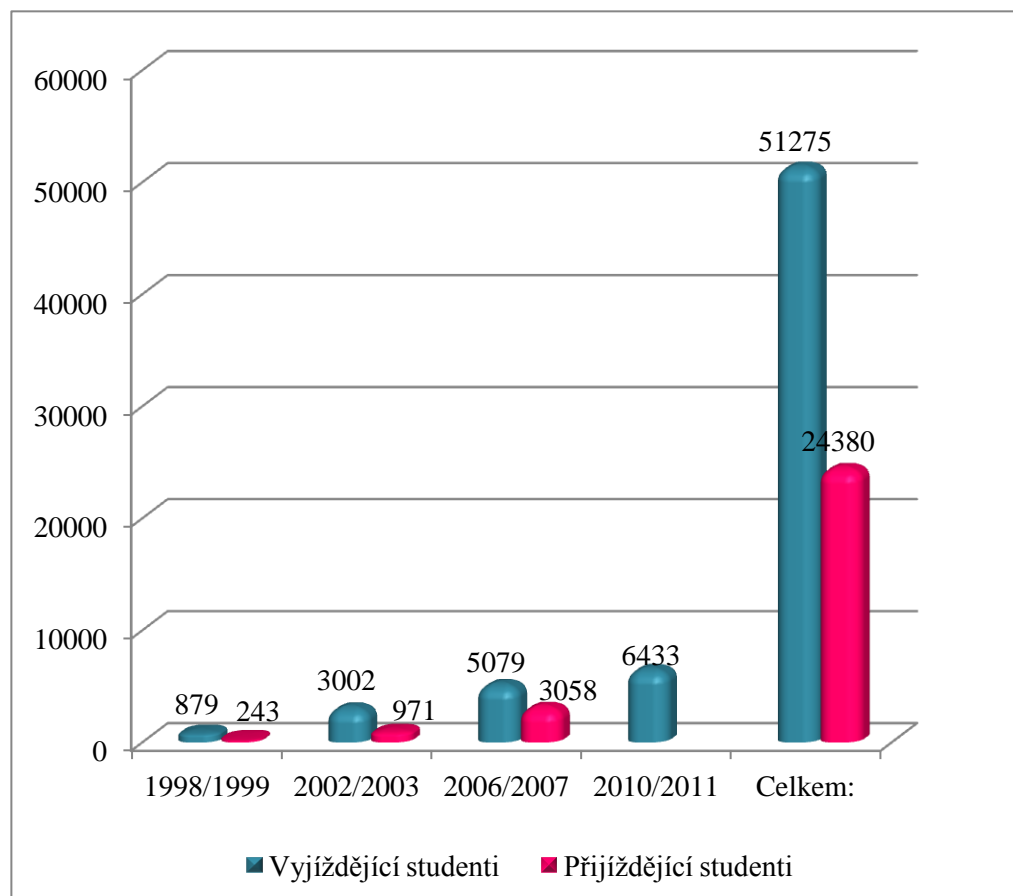
Graf č. 1 Počet handicapovaných studentů na Ekonomické fakultě VŠB – TUO

Příloha č. 4: Statistiky zahraniční mobility studentů

Statistické údaje o zahraniční mobilitě studentů byly čerpány ze zdrojů Národní agentury pro evropské vzdělávací programy (http://www.naep.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=60&, [cit. 2012-05-07]), z interních zdrojů a dokumentů Zahraničního oddělení Ekonomické fakulty VŠB – TUO, z výročních zpráv oddělení Mobility studentů VŠB – TUO (<http://www.vsb.cz/9230/cs/okruhy/zahranicni-pobyty-mobility/erasmus/vysledky-cinnosti/>, [cit. 2012-05-08]) a z brožur Národní agentury pro evropské vzdělávací programy, přičemž tabulky i grafy byly zpracovány autorkou diplomové práce.

Akademický rok	Vyjíždějící studenti	Přijíždějící studenti
1998/1999	879	243
1999/2000	1249	461
2000/2001	2001	552
2001/2002	2533	732
2002/2003	3002	971
2003/2004	3589	1298
2004/2005	4178	1946
2005/2006	4725	2613
2006/2007	5079	3058
2007/2008	5587	3719
2008/2009	6045	4171
2009/2010	5975	4616
2010/2011	6433	nedostupné
Celkem:	51275	24380

Tabulka č. 1 Vývoj mobilit v České republice

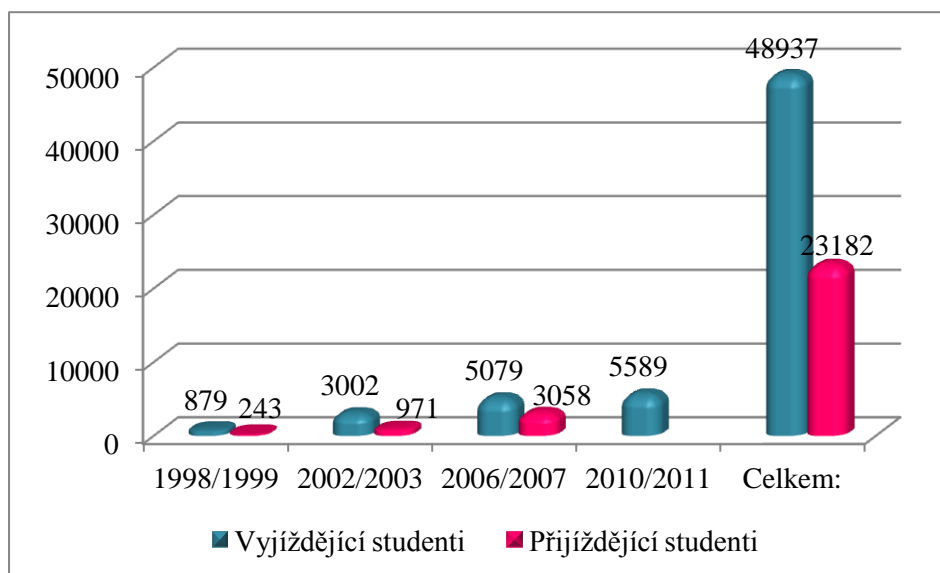


Graf č. 2 Vývoj mobilit v České republice

Graf č. 2 představuje celkové počty všech vyjíždějících a přijíždějících studentů v rámci programu Erasmus (na studijní pobyt i pracovní stáž), kdy v grafu jsou zakresleny údaje v pětiletých intervalech a v tabulce č. 1 jsou vypsány počty studentů podrobně za každý akademický rok počínaje rokem 1998/1999, kdy byl program Erasmus v České republice zahájen, až po loňský rok 2010/2011 – za letošní rok ještě není výroční zpráva mobilit studentů zpracována. Z tabulky i grafu je zřejmé, že počet českých vyjíždějících studentů převyšuje počet přijíždějících studentů a stále stoupá. Do loňského roku vyjelo do zahraničí přes program Erasmus již přes 51 000 českých studentů.

Akademický rok	Vyjíždějící studenti	Přijíždějící studenti
1998/1999	879	243
1999/2000	1249	461
2000/2001	2001	552
2001/2002	2533	732
2002/2003	3002	971
2003/2004	3589	1298
2004/2005	4178	1945
2005/2006	4725	2613
2006/2007	5079	3058
2007/2008	5335	3408
2008/2009	5440	3764
2009/2010	5338	4137
2010/2011	5589	
Celkem:	48937	23182

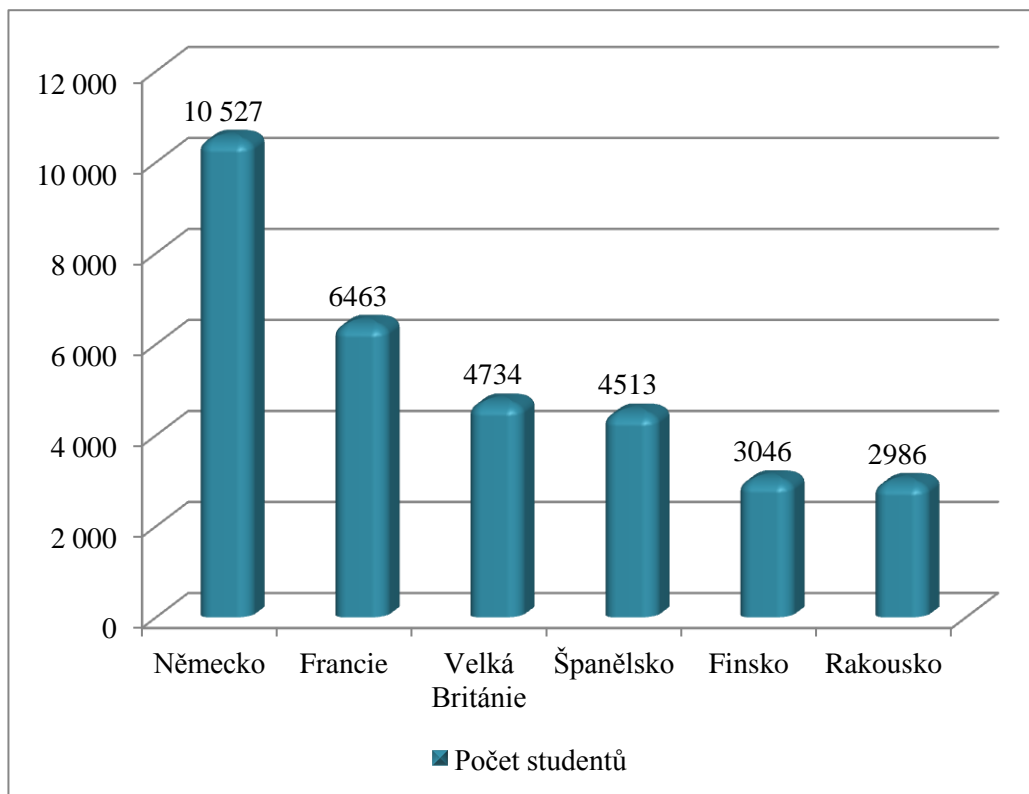
Tabulka č. 2 Počty studentů účastnících se studijního pobytu programu Erasmus



Graf č. 3 Počty studentů účastnících se studijního pobytu programu Erasmus

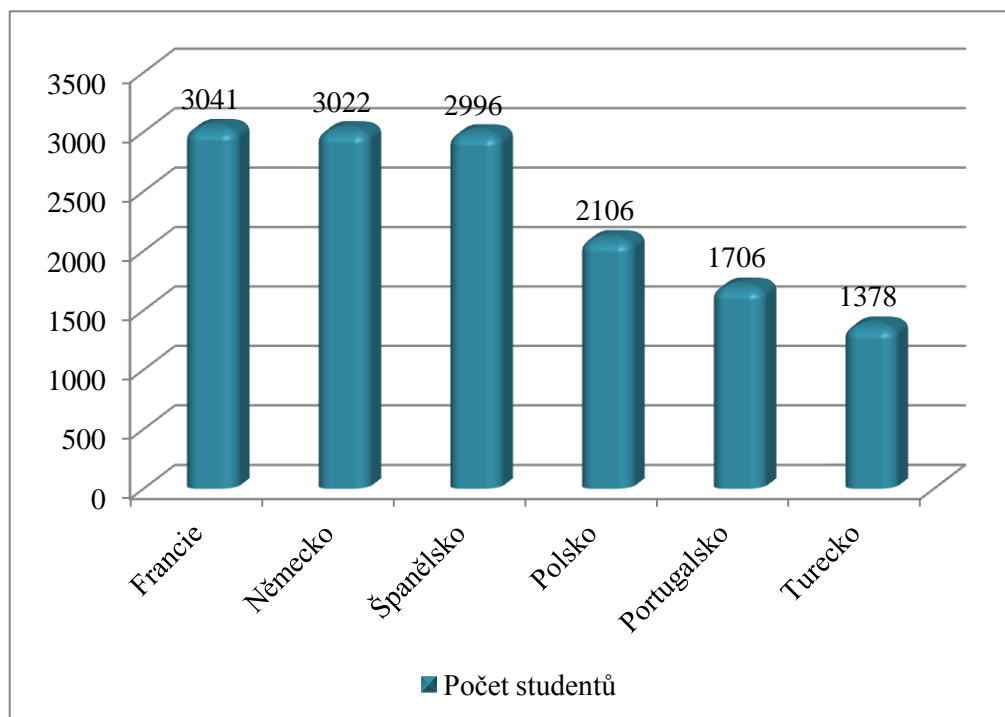
Graf č. 3 je také vyhotoven v pětiletých intervalech, v tabulce č. 2 jsou zaznamenány konkrétní počty za každý akademický rok zvlášť. Téměř 49 000 českých studentů (z celko-

vých 51 257) se do loňského roku zúčastnilo zahraničního studijního pobytu (ostatní – pracovní stáž, jazykové kurzy EILC). Z čísel vyplývá, že studijní pobyt je u českých studentů nejvíce využívanou aktivitou nabízenou programem Erasmus.



Graf č. 4 Nejoblíbenější země

Graf č. 4 znázorňuje ty země, které si čeští studenti pro svůj zahraniční studijní pobyt nejčastěji volí. Na prvním místě je jednoznačně Německo, do kterého do minulého roku vyjelo již 10 527 českých studentů (což tvoří téměř 22% ze všech vyjíždějících studentů).



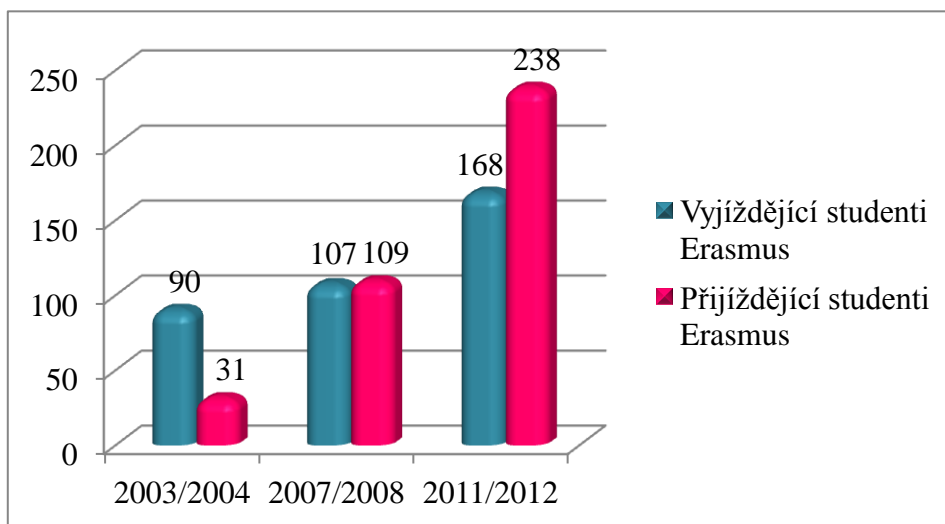
Graf č. 5 Národnost příjíždějících studentů

Graf č. 5 zaznamenává země, ze kterých nejčastěji přijíždějí do České republiky studovat zahraniční studenti. Nejvíce příjíždějících studentů zaznamenávají české vysoké školy z Francie, dále z Německa a Španělska.

Níže budou specifikovány počty studentů účastnících se zahraničních mobilit (vyjíždějící i příjíždějící studenti) v rámci VŠB – TUO, konkrétně pak také přímo na Ekonomické fakultě.

Akademický rok	Vyjíždějící studenti Erasmus	Příjíždějící studenti Erasmus
2003/2004	90	31
2004/2005	97	36
2005/2006	119	61
2006/2007	95	84
2007/2008	107	109
2008/2009	147	179
2009/2010	146	183
2010/2011	160	223
2011/2012	168	238

Tabulka č. 3 Počet vyjíždějících a příjíždějících studentů na celé VŠB – TUO

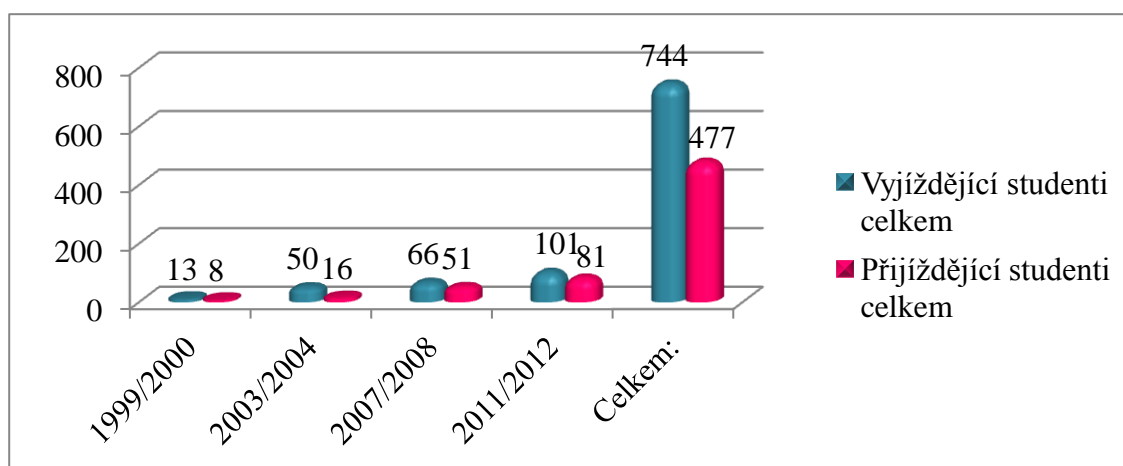


Graf č. 6 Počet vyjíždějících a přijíždějících studentů na celé VŠB – TUO

V grafu č. 6 jsou graficky zaznamenány počty studentů účastnících se zahraničních mobilit na celé VŠB – TUO od roku 2003/2004 po pětiletých intervalech do současnosti (*pozn. před rokem 2003/2004 jsou k dispozici pouze statistiky přijíždějících studentů*). Z počátku počet vyjíždějících studentů převyšoval počet přijíždějících, v současnosti je tomu naopak – je to dáno ekonomickou situací, vyšším grantem u zahraničních univerzit apod., proto do ČR přijíždí stále více zahraničních studentů, neboť studium a živobytí je pro ně u nás velmi levné a často studentům zbudou peníze i na cestování – ČR jako země v srdci Evropy je pro ně tedy strategickým výchozím bodem.

Akademický rok	Vyjíždějící studenti celkem	Přijíždějící studenti celkem
1999/2000	13	8
2000/2001	24	5
2001/2002	34	13
2002/2003	42	10
2003/2004	50	16
2004/2005	58	25
2005/2006	71	29
2006/2007	63	31
2007/2008	66	51
2008/2009	75	51
2009/2010	71	79
2010/2011	76	78
2011/2012	101	81
Celkem:	744	477

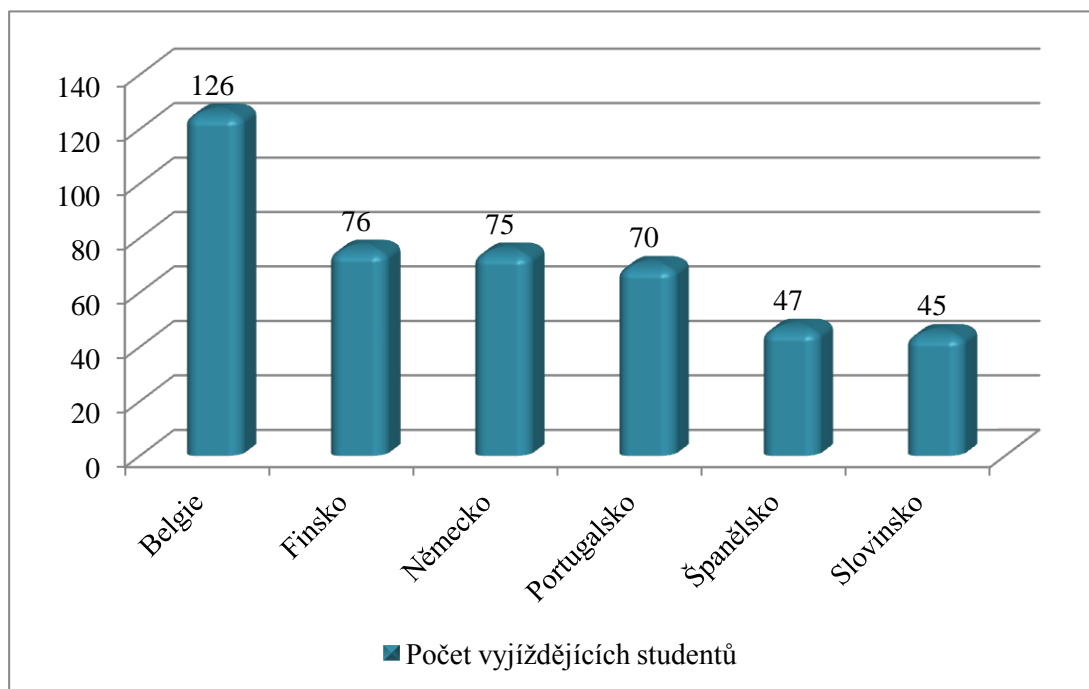
Tabulka č. 4 Počet vyjíždějících a přijíždějících studentů Ekonomické fakulty VŠB –TUO



Graf č. 7 Počet vyjíždějících a přijíždějících studentů Ekonomické fakulty VŠB - TUO

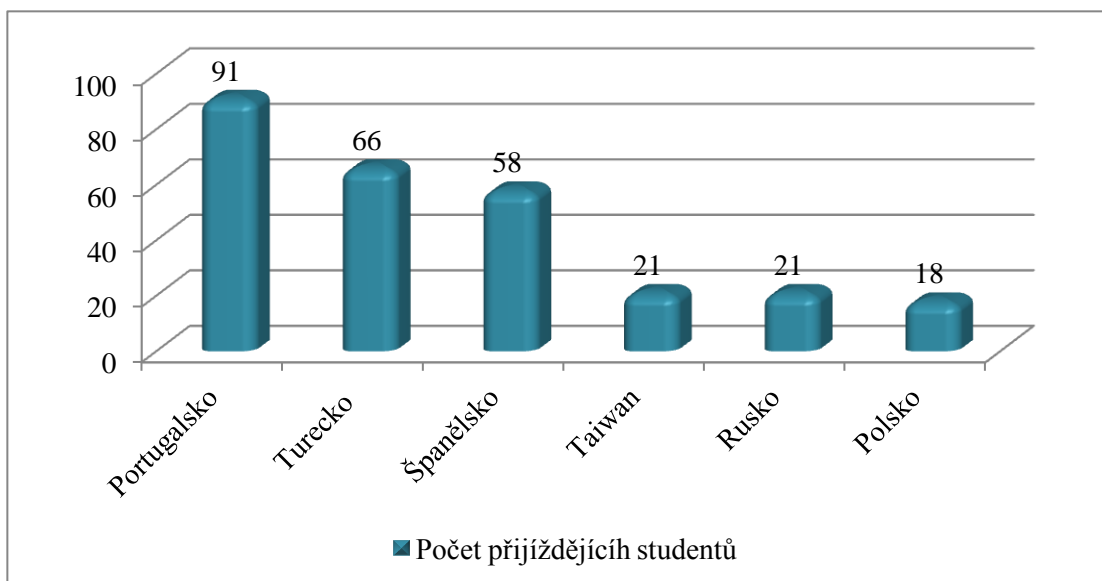
Graf č. 7 znázorňuje počet všech vyjíždějících a přijíždějících studentů na Ekonomické fakultě VŠB – TUO za období od roku 1999 do současnosti, přičemž se jedná o celkové počty studentů účastnících se zahraničních mobilit, a to nejen v rámci programu Erasmus (ale také např. na základě bilaterálních dohod, udělení stipendia MŠMT, apod.). Pro větší přehled je vývoj zahraniční mobility na Ekonomické fakultě v grafu zachycen

v pětiletých intervalech, přičemž kompletní počty studentů jsou zaznamenány v tabulce č. 3. Z grafu je patrné, že zahraniční mobility se do současnosti zúčastnilo celkem 744 studentů Ekonomické fakulty VŠB – TUO, což sice převyšuje počet přijíždějících studentů téměř o polovinu, nicméně na celkový počet studentů celé Ekonomické fakulty je číslo stále malé.



Graf č. 8 Oblíbené cílové země studentů Ekonomické fakulty VŠB – TUO

Z grafu č. 8 jasně vyplývá, že nejoblíbenější cílovou zemí co do počtu studentů je Belgie, ve které má Ekonomická fakulta uzavřeny smlouvy se třemi belgickými univerzitami (v Liége, Antwerpách a Ghentu). Mezi další nejčastější volby studentů Ekonomické fakulty patří Finsko, Německo, Portugalsko, Španělsko a Slovinsko. Čísla v grafu označují celkový počet studentů Ekonomické fakulty (včetně letošního roku 2011/2012), kteří kdy v daných zemích studovali.

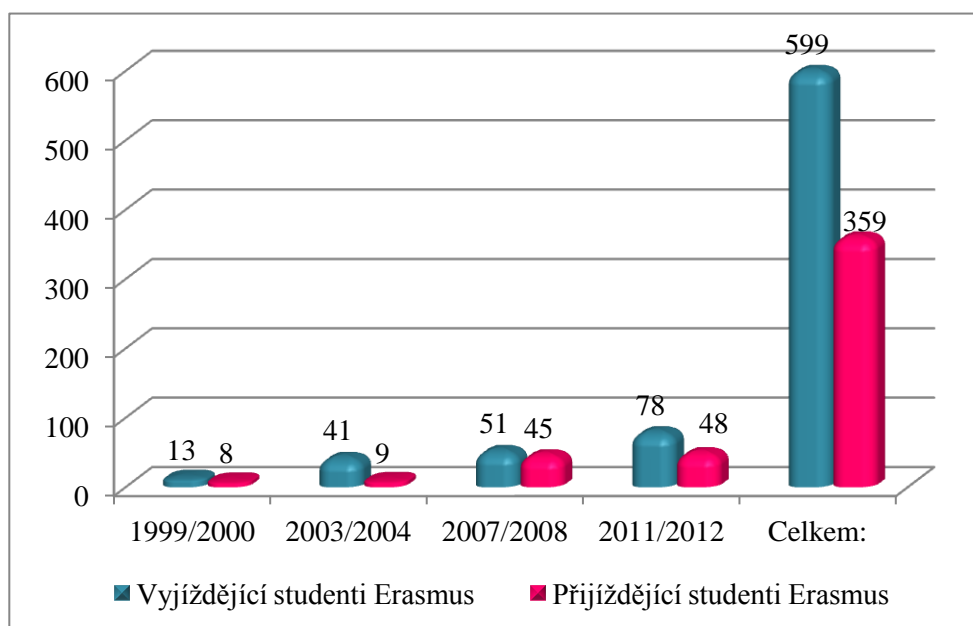


Graf č. 9 Zahraniční studenti na Ekonomické fakultě VŠB – TUO

Graf č. 9 označuje ty země, ze kterých nejčastěji přijíždějí studenti studovat na Ekonomickou fakultu. Nejvíce studentů přijelo do současnosti z Portugalska, Turecka a Španělska. Mimo program Erasmus (jen EU) přijíždí každoročně na Ekonomickou fakultu také studenti z Taiwanu či Ruska.

Akademický rok	Vyjíždějící studenti Erasmus	Přijíždějící studenti Erasmus
1999/2000	13	8
2000/2001	24	4
2001/2002	33	7
2002/2003	36	7
2003/2004	41	9
2004/2005	45	18
2005/2006	57	24
2006/2007	50	26
2007/2008	51	45
2008/2009	58	40
2009/2010	51	61
2010/2011	62	62
2011/2012	78	48
Celkem:	599	359

Tabulka č. 5 Erasmus studenti Ekonomické fakulty VŠB – TUO

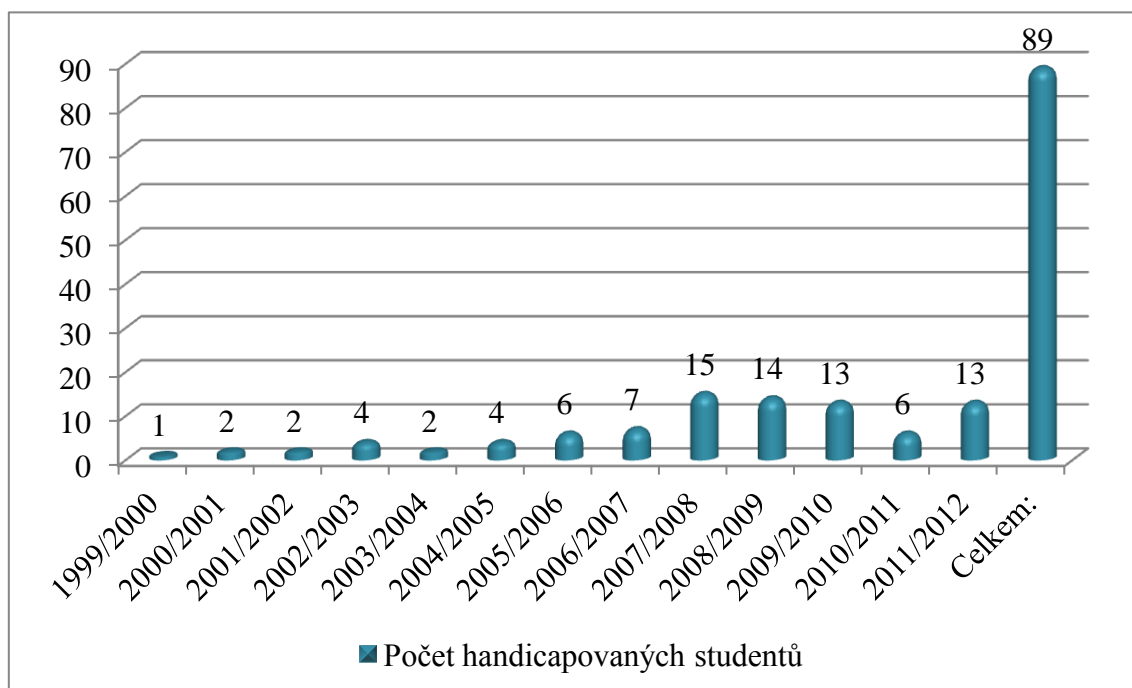


Graf č. 10 Erasmus studenti Ekonomické fakulty VŠB – TUO

Graf č. 10 srovnává příjíždějící a vyjíždějící studenty Ekonomické fakulty, kteří kdy vyjeli nebo přijeli, a to právě pouze v rámci programu Erasmus. Celkem přes Erasmus do zahraničí vyjelo 599 studentů Ekonomické fakulty (což tvoří téměř 81% z celkového počtu 744 vyjíždějících studentů Ekonomické fakulty), a v rámci programu Erasmus již na Ekonomické fakultě studovalo 359 zahraničních studentů (z celkem 477 všech příjíždějících studentů, což je zhruba 75%). Jednotlivá čísla a graf tedy jasně potvrzují fakt, že Erasmus je mezi vysokoškolskými studenty nejvíce využívaným a nejoblíbenějším evropským výměnným vzdělávacím programem.

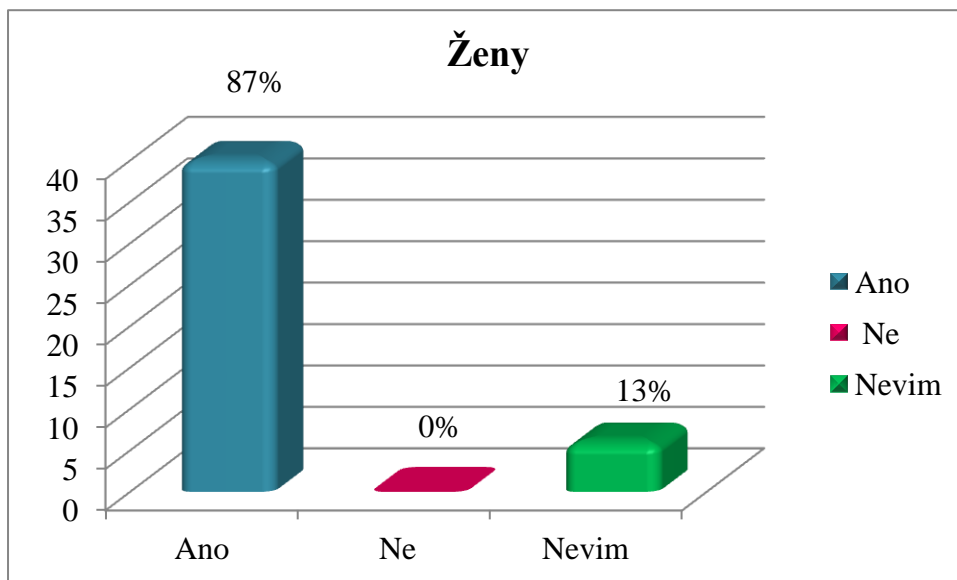
Akademický rok	Počet handicapovaných studentů
1999/2000	1
2000/2001	2
2001/2002	2
2002/2003	4
2003/2004	2
2004/2005	4
2005/2006	6
2006/2007	7
2007/2008	15
2008/2009	14
2009/2010	13
2010/2011	6
2011/2012	13
Celkem	89

Tabulka č. 6 Handicapování studenti a program Erasmus

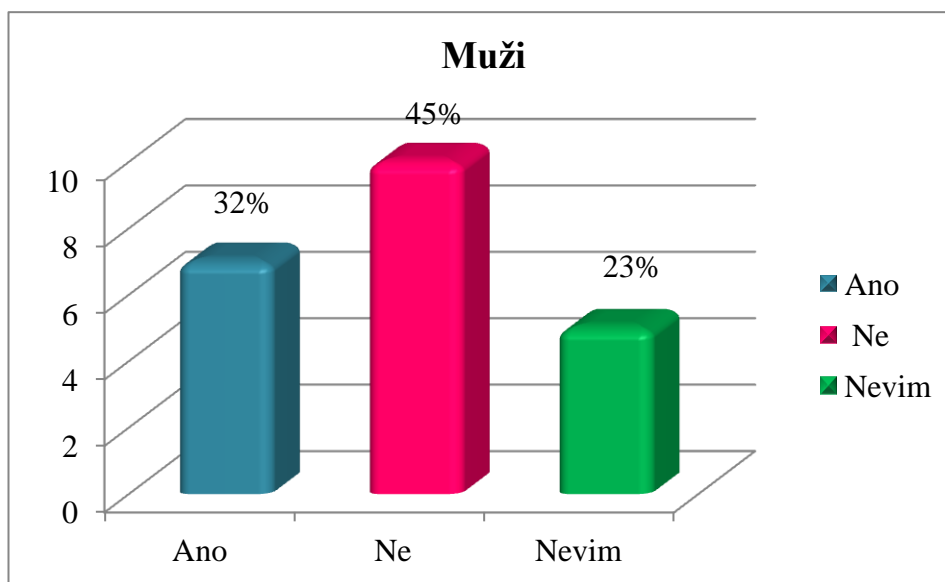


Graf č. 11 Handicapování studenti a program Erasmus

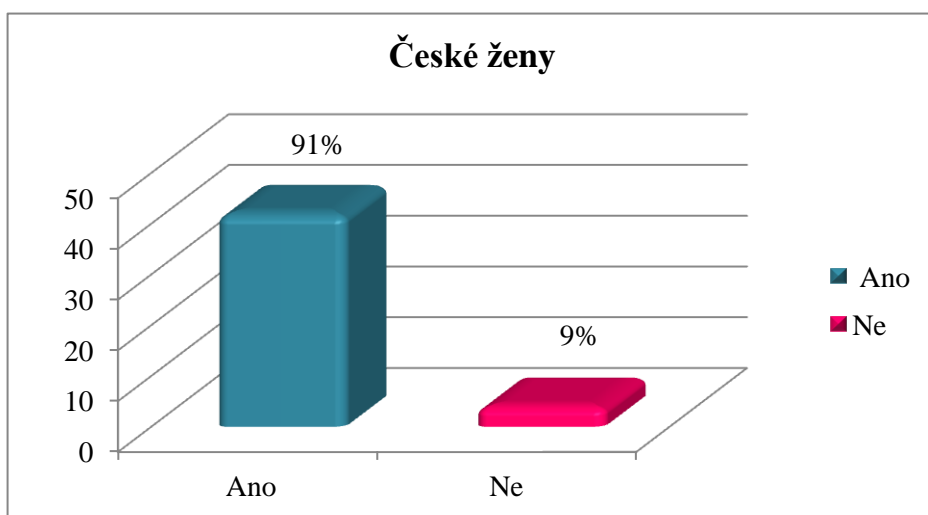
Příloha č. 5: Grafy a tabulky k empirické části – vyhodnocení dotazníků



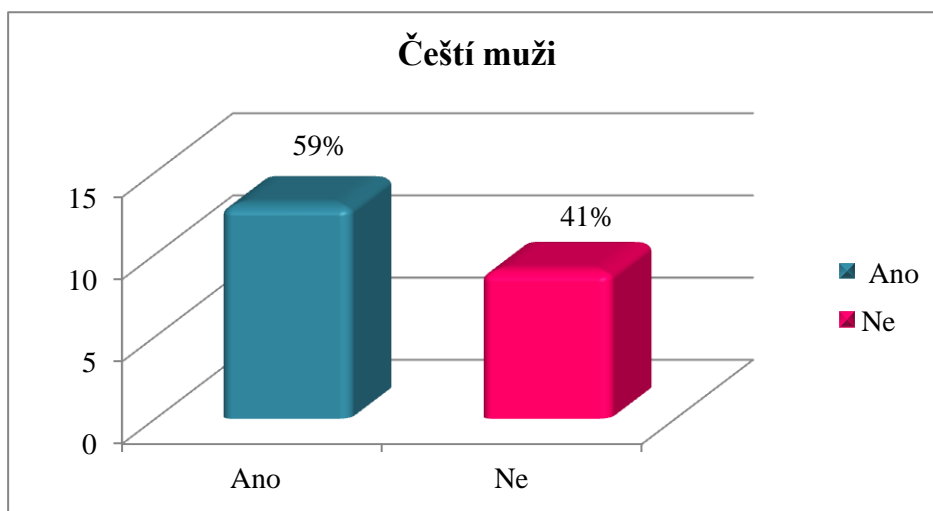
Graf č. 12 Informovanost českých studentů – ženy



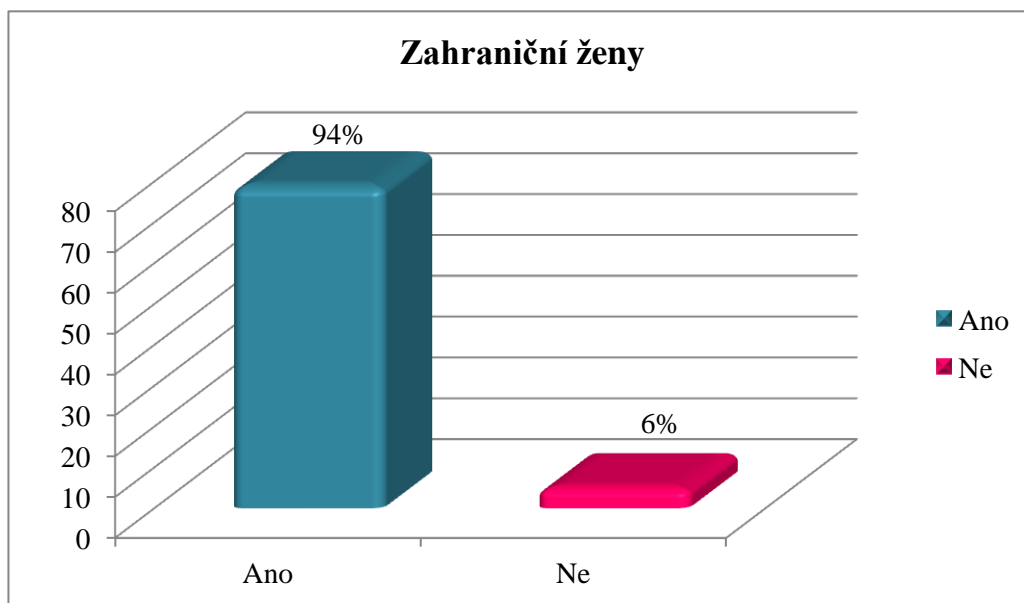
Graf č. 12a Informovanost českých studentů – muži



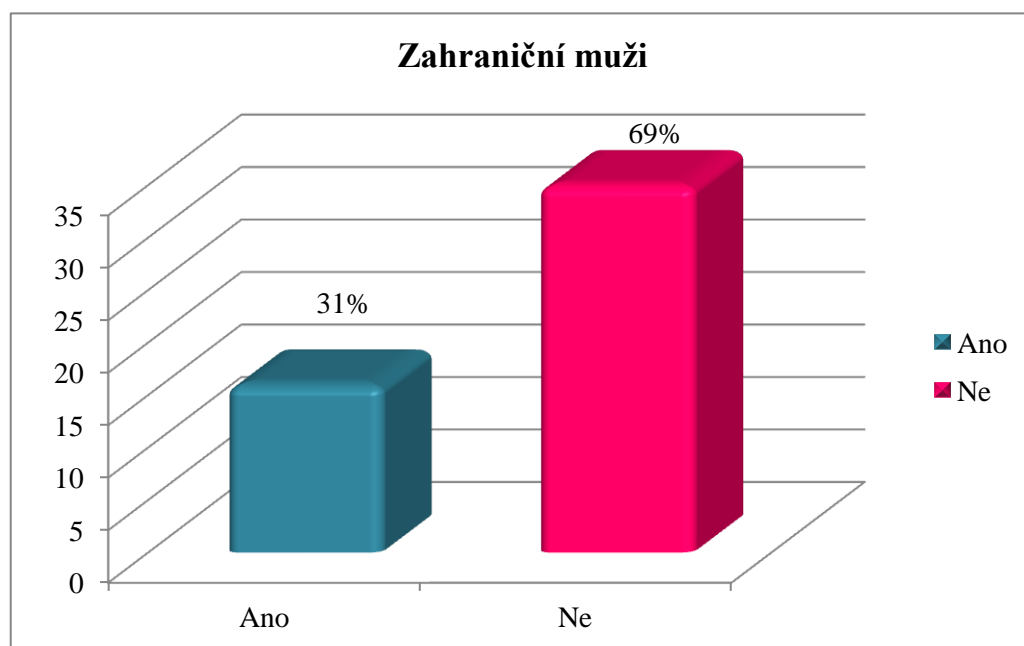
Graf č. 13 Ochota asistovat handicapovanému studentovi – české ženy



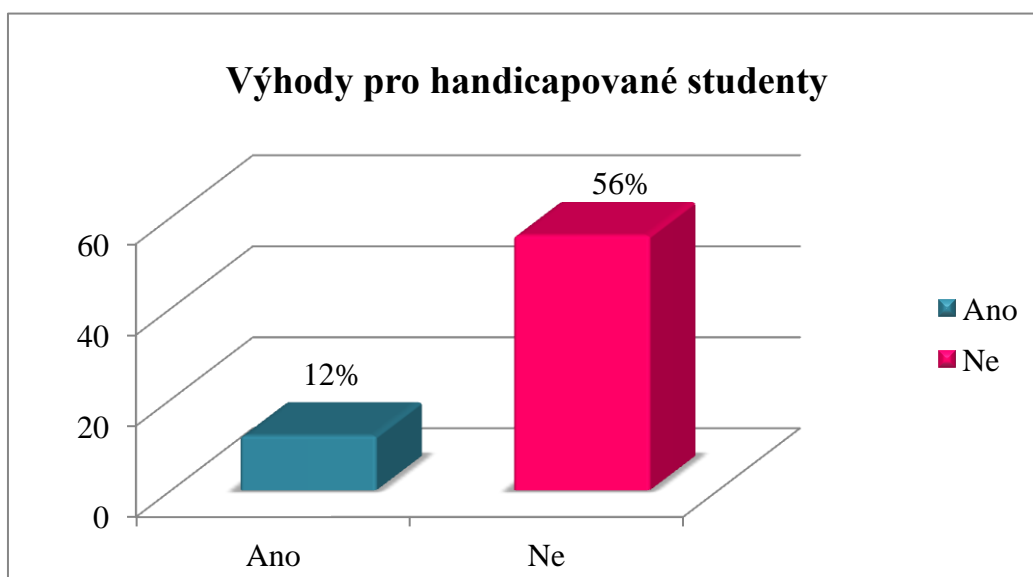
Graf č. 13a Ochota asistovat handicapovanému studentovi – čeští muži



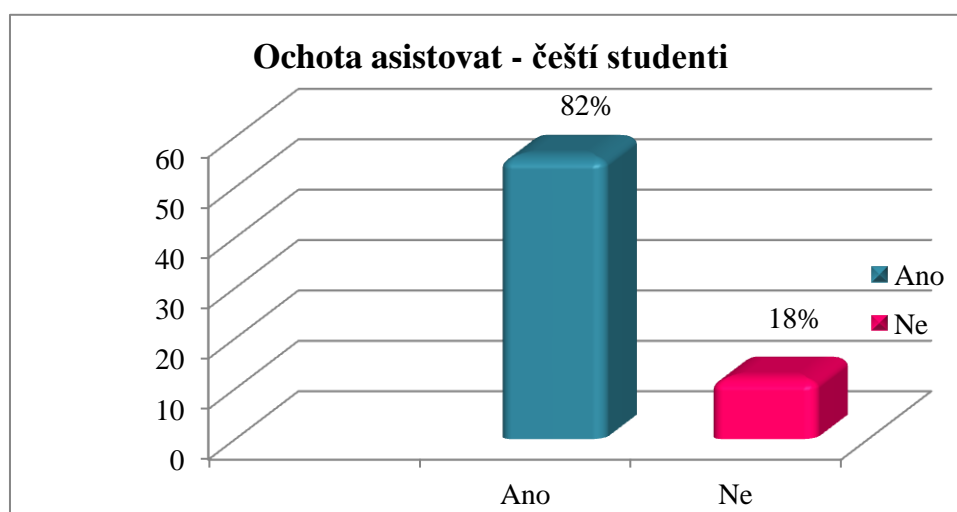
Graf č. 13b Ochota asistovat handicapovanému studentovi – zahraniční ženy



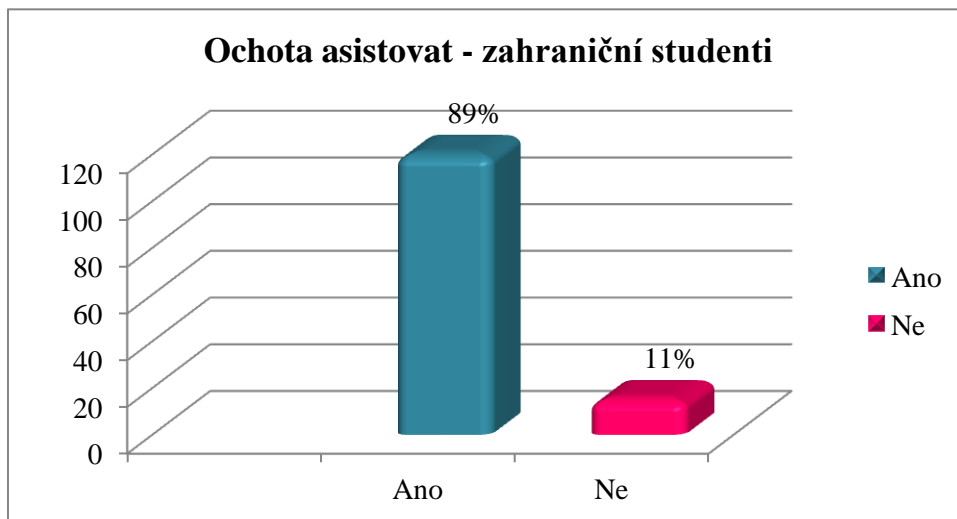
Graf č. 13c Ochota asistovat handicapovanému studentovi – zahraniční muži



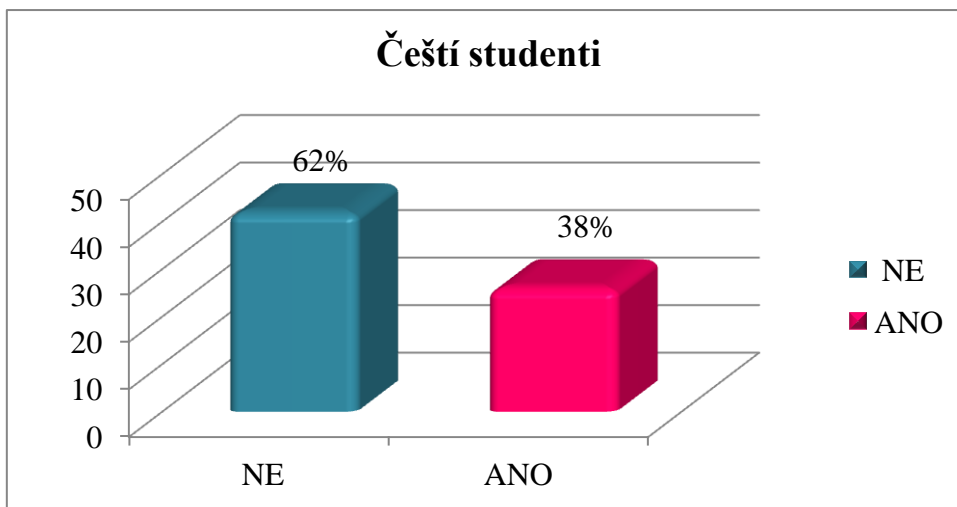
Graf č. 14 Výhody pro handicapované studenty



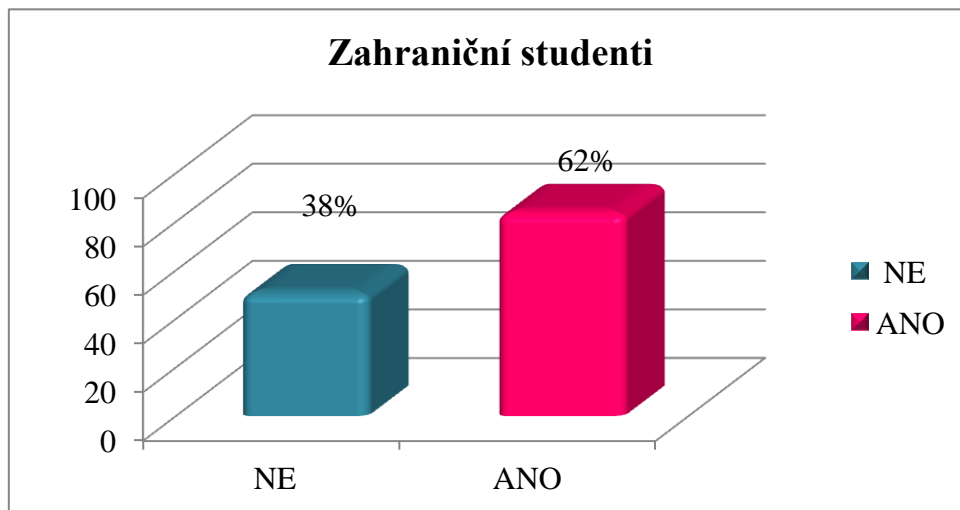
Graf č. 15 Ochota asistovat – čeští studenti



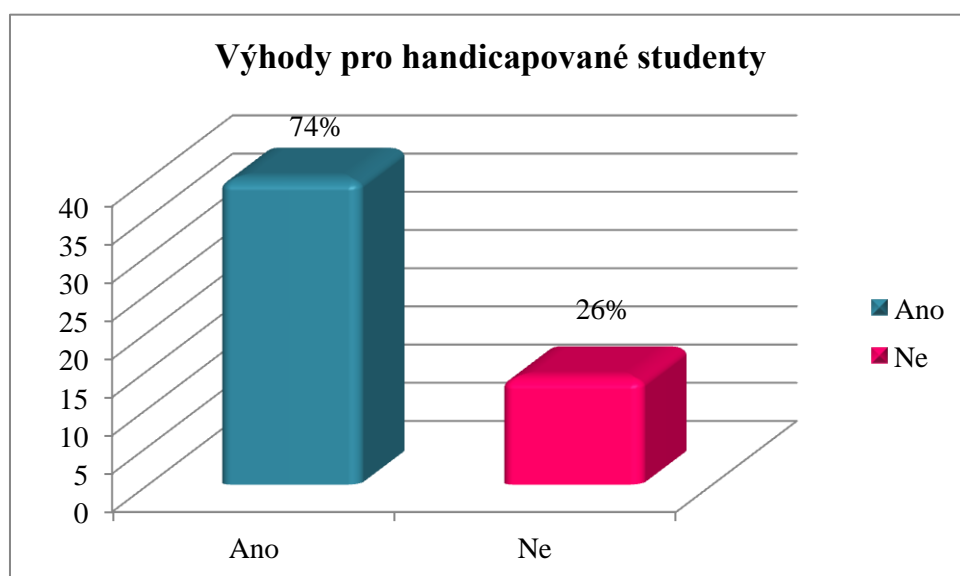
Graf č. 15a Ochota asistovat – zahraniční studenti



Graf č. 16 Uplatnění na trhu práce – čeští studenti



Graf č. 16a Uplatnění na trhu práce – zahraniční studenti



Graf č. 17 Výhody pro handicapované studenty

Tento dotazník je určen studentům VŠB – TUO.

Výsledky budou použity v Diplomové práci studentky Pedagogické fakulty,
oboru Pedagogika – sociální práce.

Děkuji za Váš čas, Bc. Michaela Zelinská

(pozn. pro účely dotazníku je myšleno *zdravotním handicapem* cokoli, co studenta nějak omezuje ve studiu oproti zdravým studentům – např. nedoslýchavost, tělesné znevýhodnění, ale i dyslexie, dysgrafie, apod.)

Prosím vyplňte Váš věk a zakroužkujte pohlaví:

Věk:

Pohlaví: žena
 Muž

1. Má Vaše univerzita nějaké centrum/kancelář/oddělení pro handicapované studenty?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím

2. Znáte nějakého zdravotně handicapovaného studenta studujícího na Vaší univerzitě osobně?
 - a) Ne
 - b) Ano (prosím specifikujte druh handicapu):.....

3. Musíte vykonávat jazykové testy, abyste mohli studovat v zahraničí?
 - a) Ano (specifikujte jazyk a úroveň):.....
 - b) Ne

4. Myslíte si, že by zdravotně znevýhodnění studenti měli mít výhody, aby mohli studovat v zahraničí? Co byste navrhli ke zlepšení jejich integrace na studium v zahraničí? (např. snazší jazykový test, vyšší stipendium,...)
5. Pokud by Vaše univerzita měla zájem poslat handicapovaného studenta na zahraniční studijní pobyt, byl/a byste ochotný/á jet s ním jako jeho asistent?
- a) Ano, rád/a bych mu v zahraničí pomohl/a
- b) Ne, protože:.....
6. Byl/a byste ochotný/á asistovat zahraničnímu handicapovanému studentovi, který by přijel studovat na Vaši univerzitu? (např. pomoc při studiu, orientaci, apod.)
- a) Ano
- b) Ne, protože:.....
7. Domníváte se, že v dnešní době jsou možnosti uplatnění v praxi pro vysokoškolského, ač handicapovaného studenta, širší a má po absolvování VŠ vyšší šanci získat dobře placenou práci (než má např. zdravý člověk bez vysokoškolského vzdělání)?

Mnohokrát děkuji za vyplnění dotazníků a za spolupráci.

Bc. Michaela Zelinská

Příloha č. 7: Dotazník pro zahraniční studenty

Questionnaire is designed for incoming students at VSB – TUO.

It's results will be used for my Diploma thesis.

Thank you, Bc. Michaela Zelinská

(Explanatory notes – disabled/somehow handicapped students – it means any kind of handicap, f.e. optical handicap, dyslexia, dyscalculia, wheelchair bounds, etc.).

(Please, fill in your age, home university and country which you are coming from).

Age:

Home University:

Country:

(Please encircle the correct answer)

Sex: male

female

1. Does your home university have any center/special department/office for handicapped students?

a) Yes (please specify):.....

b) No

c) I do not know

2. Do you know any disabled or somehow handicapped student at your university personally?

- a) No
 - b) Yes (please encircle the kind of handicap):
 - sensational (seeing, hearing)
 - motional
 - combined
 - learning disorder (dyslexia, dysgraphia)
 - other
3. Did you have to pass any language test to study abroad?
- a) Yes (specify which language and level):.....
 - b) No
4. Do you think, that disabled/ somehow handicapped students should have some advantaged requirements to study abroad? What would you suggest to integrate them to study abroad? (f.e. easier language tests, higher scholarship,...):
5. If your home university would be interested in sending handicapped student to study abroad, would you be willing to go with him and assist him abroad?
- a) Yes, I would like to help him abroad
 - b) No, because:.....
6. Would you be willing to take care/ to assist handicapped student, which would come to your university from other country? (f.e. help him with studies at your university,...)

7. Do you think, that nowadays the possibilities of handicapped students to get better job after graduation at university are wider or the degree would not help them in their career?

Thank you very much for your time and answers, which would be very useful for my thesis.

With best wishes, Bc. Michaela Zelinská, Assistant for Incoming Students (International Office)

Questionnaire is designed for international employees at institutions of higher education.

It's results will be used for my Diploma thesis.

Thank you, Bc. Michaela Zelinská

(Explanatory notes – disabled/somehow handicapped students – it means any kind of handicap, f.e. optical handicap, dyslexia, dyscalculia, wheelchair bounds, etc.).

(Please, fill in your university you are working at and country)

Home University:

Country:

(Please encircle the correct answer)

Sex: Male

Female

1. What is your occupation?

a) Employee of International Office

b) Teacher

c) Other:.....

2. Does your university have any center/special department/office for handicapped students?

a) Yes (please specify):.....

b) No

c) I do not know

3. Do you know(work with any disabled or somehow handicapped student at your university personally?)
- c) No
 - d) Yes (please encircle the kind of handicap):
 - sensational (seeing, hearing)
 - motional
 - combined
 - learning disorder (dyslexia, dysgraphia)
 - other
4. Was any of handicapped student interested in studying abroad in the past?
- a) Yes
 - b) No
 - c) I do not know
5. If you answered NO in previous question, what are the reasons in your opinion?
- Insufficient information
 - Fear of the unknown country and language
 - Unsatisfactory conditions for handicapped students
 - Negative attitude of partner university
 - Other
6. Would you be able to adapt the conditions for handicapped students if they would be interested in studying abroad? (f.e. easier language exams, higher scholarship, etc. – if so, please specify)
7. Do your students have to pass any language test if they want to study abroad?
- a) Yes (please specify which language and level):.....”
 - b) No

8. How many of your students are going to study abroad per academic year (approximately)?

9. How many of these students were handicapped?

10. Do you think, that disabled / somehow handicapped students should have some advantaged requirements to study abroad? What would you suggest to integrate them to study abroad?

11. Do you think, that nowadays the possibilities of handicapped students to get better job after graduation at university are wider or the degree would not help them in their career?

Thank you very much for your time and answers, which would be very useful for my thesis.

With best wishes, Bc. Michaela Zelinská, Assistant for Incoming Students (International Office)

Příloha č. 9: Dotazník pro zahraniční koordinátory a akademické pracovníky - překlad

1. Jaké je Vaše zaměstnání?
 - a) Zaměstnanec zahraničního oddělení
 - b) Pedagog
 - c) Jiné
2. Existuje na Vaší univerzitě centrum pro handicapované studenty?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
3. Pracujete osobně s handicapovanými studenty?
 - a) Ne
 - b) Ano (specifikujte prosím druh handicapu):
 - Smyslový handicap
 - Tělesné postižení
 - Kombinované postižení
 - Specifické poruchy učení
 - Jiné
4. Byl v minulosti o studium v zahraničí mezi handicapovanými studenty zájem?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
5. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl NE, jaké jsou dle Vašeho názoru důvody?
 - a) Nedostačující informace
 - b) Strach z neznámé země a cizího jazyka
 - c) Neuspokojivé podmínky pro handicapované studenty
 - d) Negativní postoj partnerské univerzity
 - e) Jiné
6. Byl byste ochoten přizpůsobit podmínky handicapovaným studentům, byl-li by o studium v zahraničí mezi nimi zájem?

ROZHOVOR SE STUDENTEM EVIDOVANÝM CENTREM SLUNEČNICE

Váš studijní ročník a věk:

Otázka č. 1. „ Z jakého důvodu navštěvujete centrum Slunečnice? Můžete specifikovat Váš handicap, který Vás nějakým způsobem omezuje ve studiu na vysoké škole? “

Otázka č. 2. „ Jak jste se o centru Slunečnice dozvěděl? “

Otázka č. 3. „ Máte zájem vycestovat do zahraničí na studijní pobyt? Uvažoval jste někdy o tomto pobytu v zahraničí, ale nakonec jste se neodvážil se jej zúčastnit? “

Otázka č. 4. „ Proč chcete/nechcete vycestovat na studijní pobyt do zahraničí? Čeho se obáváte? “

Otázka č. 5. „ Víte o možnostech vycestování na zahraniční studijní pobyt? “

Otázka č. 6. „ V případě, že chcete vycestovat, uvítali byste v zahraničí asistenta, který by Vám při studiu byl nápomocen a na kterého byste se mohli obrátit? “

Otázka č. 7. „ Myslíte si, že zahraniční oddělení na Ekonomické fakultě dostatečně propaguje výjezdy do zahraničí? “

Otázka č. 8. „ Co byste zlepšili na přístupu VŠB – TUO k Vašemu studiu? Co by Vám ve studiu pomohlo? “

Otázka č. 9. „ V případě, že byste chtěl do zahraničí na studium vycestovat, uvítal byste nějaké výhody oproti ostatním studentům (např. odpuštění jazykového testu, vyšší stipendium,...). V případě, že by zde možnost těchto výhod byla, přesvědčilo by Vás to

vycestovat a motivovalo by vás to více, než nyní, kdy jsou pravidla pro všechny studenty stejná, nebo by se Váš postoj nezměnil? “

**ŽÁDOST O SPECIÁLNÍ STIPENDIUM ERASMUS NAD RÁMEC BĚŽNÉHO
STIPENDIA ERASMUS NA STUDIJNÍ POBYTY A PRACOVNÍ STÁŽE
PRO STUDENTY S TĚŽKÝM HANDICAPEM NEBO SE ZVLÁŠTNÍMI POTŘEBAMI**

Jeden originál vyplněné a potvrzené žádosti včetně příloh zašle institucionální koordinátor programu Erasmus Národní agentuře pro evropské vzdělávací programy nejpozději:

15. 7. 2012 pro pobyty v zimním semestru 2012/2013 nebo na celý akademický rok 2012/2013

15. 12. 2012 pro pobyty v letním semestru 2012/2013,

a to na adresu:

**Dům zahraničních služeb
Národní agentura pro evropské vzdělávací programy
Program Erasmus
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1**

I. OSOBA PŘEDKLÁDAJÍCÍ ŽÁDOST

(institucionální koordinátor programu Erasmus na vysílající instituci)

I.1 Jméno a příjmení:

I.2 Název vysílající vysoké/vyšší odborné školy:

I.3 Erasmus ID kód vysílající vysoké/vyšší odborné školy:

II. OSOBNÍ ÚDAJE STUDENTA

II.1 Jméno a příjmení:

II.2 Datum narození:

II.3 Kontakty – email a mobilní telefon:

II.4 Obor studia:

III. ÚDAJE O STUDIJNÍM POBYTU/PRACOVNÍ STÁŽI ERASMUS

III.1 Název přijímající vysokoškolské instituce (v případě studijního pobytu) nebo přijímající organizace (v případě pracovní stáže):

III.2 Erasmus ID kód přijímající vysokoškolské instituce (pouze v případě studijního pobytu):

III.3 Přesné datum plánovaného zahájení a ukončení pobytu a celkový počet měsíců:

Potvrzuji, že informace uvedené v této žádosti jsou, podle mého vědomí, pravdivé a přesné.

Podpis:

[Institucionální koordinátor programu Erasmus jménem instituce]

Datum:

IV. ÚDAJE O HANDICAPU/ZVLÁŠTNÍCH POTŘEBÁCH STUDENTA

IV.1 Název nemoci, diagnózy, eventuelně kód diagnózy:

--

IV.2 Popište prosím blíže Váš handicap/zvláštní potřeby (jaké máte obtíže, jaká je Vaše pohyblivost, zda-li potřebujete stálého asistenta/ošetřovatele nebo občasnou výpomoc, atd.):

--

V. ROZPIS NÁKLADŮ NA POBYT V ZAHRANIČÍ HRAZENÝCH ZE SPECIÁLNÍHO STIPENDIA ERASMUS

Speciální stipendium se poskytuje na základě informací uvedených v této žádosti. Po skončení pobytu je student povinen poskytnutou částku speciálního stipendia vyúčtovat a nevyužité prostředky vrátit na účet domácí školy, která studentovi stipendium vyplácí. Vyúčtování je založeno na předložení všech účtenek, faktur a dalších dokladů potvrzujících účel a výši nákladů, na které bylo studentovi přiděleno speciální stipendium Erasmus nad rámec běžného stipendia Erasmus pro studijní pobyt či pracovní stáž.

Při kalkulaci student vychází ze svých individuálních potřeb s ohledem na svůj zdravotní stav a potřeby. Speciální stipendium je možné žádat na následující položky/služby:

- ✓ *doprava (rozdíl v ceně běžné dopravy a požadované nadstandardní dopravy do místa pobytu i na místě během pobytu);*

- ✓ ubytování (rozdíl v ceně požadovaného nadstandardního ubytování oproti běžnému – např. bezbariérový pokoj v blízkosti školy);
- ✓ stravování (rozdíl v ceně požadovaného nadstandardního stravování oproti běžnému – např. bezlepkové potraviny);
- ✓ služby asistenta/pomocníka (uveďte hodinovou sazbu asistenta a požadovaný počet hodin jeho služeb);
- ✓ lékařská péče (pravidelné návštěvy lékaře v ČR či v zahraničí, rehabilitace, fyzioterapie, apod. – nutnost pravidelné lékařské péče musí být uvedena v lékařské zprávě, kterou přikládáte k žádosti);
- ✓ speciálně upravené studijní materiály;
- ✓ eventuelně další jiné služby.

Každou položku speciálního stipendia je třeba odůvodnit a rozepsat podrobnou kalkulaci předpokládaných nákladů v EUR.

V.1 Kalkulace jednotlivých nákladů (v EUR) a odůvodnění:

V.2 Uveďte celkovou částku speciálního stipendia, o kterou žádáte (na celou dobu pobytu v EUR):

Speciální stipendium je určeno pouze na pokrytí zvýšených nákladů, které studentovi vyvstanou při pobytu v zahraničí z důvodu jeho handicapu/zvláštních potřeb.

V.3 Obdržíte kromě stipendia Erasmus od vysílající vysoké školy/VOŠ a speciálního stipendia Erasmus nějaké další finanční prostředky (např. od nadace, přijímající instituce, atd.)?

Pokud ano, uveďte částku a na co budou tyto prostředky použity

VI. PŘÍLOHY

K žádosti prosím přiložte následující dokumenty:

- ✓ lékařskou zprávu
- ✓ držitelé průkazu ZTP přiloží fotokopii
- ✓ dokumenty programu Erasmus vztahující se k dané mobilitě (**studijnímu pobytu/pracovní stáži) – přihlášku a studijní smlouvu/pracovní plán stáže**
- ✓ akceptační dopis, ve kterém Vám přijímající instituce potvrzuje přijetí ke **studijnímu pobytu/pracovní stáži a kde je uvedeno, že je srozuměna s Vaším zdravotním stavem**

Potvrzuji, že informace uvedené v této žádosti jsou, podle mého vědomí, pravdivé a přesné.

Podpis:

[Student]

Datum: