

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra sociologie

# **Diplomová práce**

Bc. Aneta Špinka

## **Zahraniční studijní pobyty pro studenty se specifickými potřebami**

Study stays abroad for students with special needs

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. Eva Richter, PhD.

### **Poděkování:**

Děkuji své vedoucí Mgr. Evě Richter, Ph.D. za podporu a trpělivost během procesu psaní této práce, své kmotře a kolegyni Johance za dobré postřehy, a mé rodině, zejména pak mému muži za to, že se mnou vydržel po celý proces výzkumu i psaní. V neposlední řadě děkuji i všem respondentům, kteří mi ochotně poskytli odpovědi na moje otázky. Na závěr patří mé díky IO office na Univerzity of Lucerne, zejména pak Utě Zehnder, díky které jsem získala možnost některé své poznatky převést do praxe.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Pardubicích, dne 31. července 2022

Aneta Špínka

## **Abstrakt (česky)**

Výjezd na zahraniční univerzitu je pro řadu studentů se specifickými potřebami velmi obtížný, podle dostupných dat je mezi všemi účastníky programu Erasmus+ pouze 0,15 % studentů se specifickými potřebami, přičemž na univerzitách tvoří skupinu 10-20 % ze všech studentů (Evropská Komise, 2022). Proto jsem se s mém výzkumu zaměřila na otázku, jaké jsou největší bariéry pro studenty se specifickými potřebami při zařizování a realizaci stipendijního výjezdu v zahraničí. A zda celkově považují zkušenost s pobytem jako přínosnou pro jejich následující život a kariéru. Jako doplňkovou proměnnou jsem si zvolila motivaci, protože ta je nezbytná na cestě k rozhodnutí vyjet. Protože mým cílem bylo získat co nejvěrnější popis událostí a zážitků, zvolila jsem kvalitativní studii realizovanou formou polostrukturovaných rozhovorů. Ty byly konány se studenty se specifickými potřebami, kteří se již pobytu zúčastnili. Při analýze jsem na zjištěné výsledky nahlížela optikou konceptu rovných příležitostí. Docházím k závěru, že je dosaženo rovnosti příležitostí, protože existují mechanismy, jakými lze studenty se specifickými potřebami adekvátně integrovat do výjezdů, ale díky chybě v systému a komunikaci v něm není dosaženo rovnosti podmínek, a díky tomu ani rovnosti výsledků, v mém případě hlavně těch subjektivních. Díky těmto zjištěním jsem s využitím Tintovi teorie retence studentů na vysoké škole (1975) navrhla doporučení pro jednotlivé oblasti vlivu, které by dle mého názoru při dlouhodobé implementaci mohli vést ke zmírnění či dokonce odstranění bariér, a tedy i k inkluzi, která je v souladu s cíli všech západních politik dnešního světa.

## **Klíčová slova (česky)**

postížení, zdravotní postížení, studentská mobilita, vzdělávání, studium, inkluze, přístupnost

**Abstract (in English):**

Going to a foreign university is very difficult for a number of students with specific needs, according to the available data, only 0.15% of students with specific needs are among all Erasmus+ program participants, while at universities they make up a group of 10-20 % of all students (Evropská Komise, 2014). That is why I focused my research on the question of what are the biggest barriers for students with specific needs when arranging and implementing a scholarship program. And whether they generally consider the stay experience to be beneficial for their subsequent life and career. I chose motivation as an additional variable, because it is necessary on the way to the decision to go. Since my goal was to obtain the most faithful description of events and experiences, I chose a qualitative study carried out in the form of semi-structured interviews. These were held with students with specific needs who had already participated in the stay. During the analysis, I looked at the results obtained through the lens of the concept of equal opportunities. I conclude that equality of opportunity is achieved because there are mechanisms by which students with specific needs can be adequately integrated into the study abroad programs, but due to a flaw in the system and communication within it, equality of conditions and equality of results is not achieved, in case of this study mainly the subjective ones. Thanks to these findings, using Tinto's theory of student retention at university (1975), I proposed recommendations for individual areas of influence, which in my opinion, with long-term implementation, could lead to the mitigation or even removal of barriers, and thus also to inclusion, which is in line with the goals of all Western politics of today's world.

**Klíčová slova (anglicky):**

disability, disabilities, student mobility, education, study, inclusive mobility, education, study, inclusiveness, accessibility

# OBSAH

## ÚVOD 1

<b>1</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>4</b>
1.1	SOCIÁLNÍ INKLUZE OSOB SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	4
1.2	SOCIÁLNÍ INKLUZE OSOB SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI V TERCÍÁLNÍM VZDĚLÁVACÍM SEKTORU.....	11
1.2.1	<i>Sociologické teorie vzdělanostních nerovností a jeho manifestace v terciální úrovni vzdělávání .....</i>	11
1.2.2	<i>Přístup k terciálnímu vzdělávání pro osoby se zdravotním postižením .....</i>	14
1.3	CÍLE INKLUZE STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI V PROGRAMU ERASMUS.....	18
<b>2</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>27</b>
2.1	CÍLE PRÁCE, VÝZKUMNÁ OTÁZKA A VOLBY VHODNÉ METODY .....	27
2.1.1	<i>Příprava rozhovorů a stanovení tematických dimenzí.....</i>	29
2.1.2	<i>Kontext sběru dat, charakteristika vzorku a průběh rozhovorů .....</i>	30
2.1.3	<i>Tematická analýza .....</i>	34
2.2	OCHRANA SOUKROMÍ RESPONDENTŮ A ETIKA VÝZKUMU .....	36
2.3	VÝSLEDKY ANALÝZY.....	37
2.3.1	<i>Analýza z hlediska respondentů.....</i>	37
2.3.2	<i>Analýza skrze vnímané bariéry.....</i>	46
2.4	DOPORUČENÍ OD STUDENTŮ .....	55
2.4.1	<i>Doporučení pro studenty: .....</i>	55
2.4.2	<i>Doporučení pro organizace:.....</i>	57
2.5	SHRNUTÍ DLE PRŮBĚHU VÝJEZDU .....	58
<b>3</b>	<b>DISKUSE.....</b>	<b>64</b>
3.1	DOPORUČENÍ.....	69
3.2	LIMITY VÝZKUMU .....	71

<b>4</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>73</b>
<b>5</b>	<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>75</b>
	<b>PŘÍLOHA 1 .....</b>	<b>I</b>

## Úvod

Různorodost příležitostí k účasti na mezinárodních programech mobility, krátce IMP (International mobility program), během vysokoškolského vzdělávání široce využívají studenti z celého světa (Evropská komise, 2014). Studium či dokonce stáž má neoddiskutovatelně dobrý dopad. Na straně jednotlivce skrze rozvoj profesionálních i osobnostních kompetencí. Zejména díky integraci mezikulturních rozměrů do jejich akademického vzdělání (Behrnd, & Porzeit, 2012). Studentská mobilita je také důležitá pro celospolečenský rozvoj díky kooperaci jednotlivých pracovníků, ale i celých institucí z různých koutů světa (Brach et. al., 2006). To je jedním z důvodů, proč jedním ze základních pilířů výměnných programů je právě sociální inkluze (Feyen and Krzaklewska, 2013). Podle Weichbrodta (2014) ti, kteří se rozhodnou zúčastnit programu Erasmus, signifikantně posílí úspěšnost jejich životopisů při hledání práce. Efekt je ještě větší v případě, že se jedná o pracovní stáž (Deakin, 2014).

IMP jsou obecně hodnoceny jako dobrý začátek pro nepředpojatou multikulturní společnost (Heirweg, Carette, Ascari, & Hove, 2019). Z tohoto důvodu Evropská unie zvyšuje fondy stipendií na výměnné programy (Evropská komise, 2022). Navzdory faktu, že jsou tedy tyto pobyty signifikantně přínosné, stále existují skupiny studentů, které zůstávají v těchto programech nedostatečně zastoupeny. Jedná se například o studenty se specifickými potřebami, ať už fyzickými nebo psychickými, nebo o studenty z nízkopříjmových rodin (Evropská komise, 2014). Zejména díky nedostatečnému výzkumu a analýze dat v oblasti tohoto tématu zůstává toto téma stále přehlíženo (Matthews, Hameister, & Hosley, 1998).

Vzhledem k dlouhodobému trendu a reálnému cíli inkluze ve vzdělávání, který najdeme např. v nejrozšířenějším evropském IMP programu Erasmus + (Evropská komise, 2014), chci svou práci teoreticky ukotvit do *koncepce tří rovných příležitostí ve vzdělávání*. Podle Grégra (2006) můžeme ve vzdělávání definovat tři různé rovnosti: totiž rovnost přístupu, rovnost podmínek a rovnost výsledků. Tyto tři koncepty lze aplikovat v jakýchkoli geografických podmínkách a historických dobách. Například v dnešním západním světě není zabezpečení přístupu ke vzdělání největším problémem, ale jako nejvíce problematické lze označit zajištění srovnatelné kvality vzdělávacích podmínek. Na druhou stranu v rozvojových zemích je zajištění přístupu ke vzdělání jako takovému stále klíčové.



Je třeba vyzdvihnout, že se dle dat studenti se specifickými potřebami do IMP zapojují jen minimálně. Konkrétně se pouze v 0,15 % případů ze všech účastníků programu Erasmus+ jedná o studenty se zdravotním postižením. Přičemž celkově je studentů se specifickými potřebami na vysokých školách kolem 10-20 % (Evropská unie, 2022). Existuje hodně studií zaměřených na míru cirkulace studentů a na dopad účasti na Erasmu pro přijetí nejen evropské, ale i mezinárodní identity (Van Mol, 2013), ale stále chybí pochopení mechanismů utvářející bariéry inkluze v programu, tedy s výjimkou rozšířeného vědomí existence ekonomických a mezikulturních bariér (González, Mesanza, & Mariel, 2011; Beerkens et al., 2016). Je tedy potřebný další výzkum (Heirweg, Carette, Ascari, & Hove, 2019).

Tato práce se zabývá sociální inkluzí zdravotně postižených v zahraniční studentské mobilitě. Mojí snahou je zjistit, jak se realizace explicitního cíle sociálního začlenění v programu Erasmus přizpůsobuje konkrétnímu jedinci. Je totiž možné, že v realitě je, i přes jasnou strategii programu směrem k sociální inkluzi, situace odlišná, a i přestože již bylo vytvořeno velké množství prací o výměnných pobytech vysokoškoláků (např. Bracht et al., 2006; Maiworm 2001; Feyen, & Krzalewska, 2013; Cairns, 2017), stále nevíme, co se podílí na inkluzi nebo exkluzi při takových pobytech. Tedy kromě konstatování obecně přijímaného faktu ekonomických bariér (González, Mesanza a Mariel 2011; Cairns, 2019) a částečně i uznání možné role kulturního kapitálu (Beerkens et al. 2016). Výzkum provedený optikou bariér spíše, než omezeními souvisejícími se zdravotním stavem je charakteristický pro pohled sociálního modelu zdravotního postižení a nabízí dobrou příležitost postihnout každodenní zkušenosti při životě se zdravotním omezením. (Barton, 1996).

Studium na vysoké škole je pro studenta se specifickými potřebami samo o sobě obdobím, ve kterém musí čelit limitům a nástrahám vyplývajícím z jeho postižení (Borland & James, 1999). Při zahraničním výjezdu je tento efekt ještě umocněn vlivem změny prostředí, která s sebou nese nejen překonání fyzických bariér. Roli zde hrají i další faktory, například změna komunikace díky jazykovým a kulturním odlišnostem, změna nároků na studium a ztráta domácího sociálního zázemí. Je proto nezbytné, aby měl student příležitost adaptovat se na nově vzniklé podmínky, a mohl tak zahraniční výjezd úspěšně absolvovat. Proto se v této práci zaměřuji na vnímané bariéry samotných studentů v rámci výměnných programů. Jako doplňkové faktory jsem zvolila motivaci zúčastnit se programu a konkrétní zážitky s výjezdem spojené. Protože všichni moji respondenti nakonec studium na zahraniční univerzitě zdárně ukončili, zahrnuji i subjektivní hodnocení spokojenosti se

studiem a výjezdem jako takovým. Neopomněla jsem ani případná doporučení pro budoucí uchazeče o výjezd i pro instituce a organizace, které se na studentské mobilitě podílejí.

Mým cílem je zejména prozkoumat jaké příležitosti pro studenty se speciálními potřebami skutečně existují, a jaké jsou pro ně největší bariéry k tomu, aby vyjeli na pobyt v zahraničí. Otázkou také je, zda pokud se pobyt uskuteční, považují tuto zkušenost za přínosnou pro jejich následující život a kariéru. Tato data by pak mohla posloužit k větší podpoře těchto studentů skrze organizace, které výměnné pobyty realizují.

Podle Kellera (1997) jsou pro výzkum v oblasti vzdělávání nejčastěji využívány interaktivní a interakcionistické rámce (Šámalová, 2014). Pro mě, jakožto sociologa, je klíčové získat, co možná nejvěrnější popis prožité zkušenosti s možností participovat v programu i se specifickým omezením, pobytem samotným a se vším, co k němu náleží. Proto chci v prvním kroku prozkoumat a zpřehlednit existující literaturu o tomto tématu. Dále vzhledem k problematičnosti tématu, a to především kvůli individuálním rozdílům mezi specifickými potřebami jednotlivých studentů s postižením, jsem se rozhodla pro svou práci využít zejména metody kvalitativního výzkumu. Provedu polostrukturované rozhovory a jako respondenty využiji studenty, kteří se dobrovolně rozhodnou poskytnout mi rozhovor na základě zprostředkování mého kontaktu skrze organizace, které se tématem zabývají. Vzhledem k tomu, že skupina je různorodá nejen co se týče postižení, ale i vzhledem k národností, jako jazyk pro své rozhovory volím angličtinu.

## **1 Teoretická část**

### ***1.1 Sociální inkluze osob se specifickými potřebami ve vzdělávání***

Sociální exkluze a sociální inkluze výrazně rezonují v evropské sociální politice od devadesátých let 20. století. Postupně se staly klíčovými pojmy politik jednotlivých členských států, v nichž se promítají prostřednictvím společných dokumentů Evropské unie (Evropská sociální charta, Evropská strategie zaměstnanosti, Evropský sociální program 2011, metoda Otevřené koordinace pro oblast sociálního začleňování, Charta základních sociálních práv pracujících atd.). Mezi cíle sociálních politik se tak nastalo zařadit boj proti sociální exkluzi a úsilí o sociální inkluzi.

I přestože se to může zdát jako nadbytečné, tak s vědomím, že se v minulých výzkumech odborníci setkali s různými výklady pojmu sociální inkluze (viz. např. Cairns, 2019; Symeonidou, 2018) nejprve vysvětlím, z jaké definice bude termín nahlížen v mé práci. Pojem inkluze je odvozen z anglického termínu *inclusion* ve významu zahrnutí, a v širším pojetí příslušnost k celku. Jak uvádí Anderlikova (2014, s. 14), inkluze předpokládá, že jsou si jedinci rovni. Za normalitu je v tomto pojetí považována spíše rozmanitost a přítomnost větších či menších rozdílů. Samotné sociální začleňování se týká konkrétních znevýhodněných skupin. V této práci konkrétně zdravotně postižených, kteří jsou sociologicky definováni jako skupina pravděpodobněji ohrožená sociální exkluzí (Cairns, 2019).

V této práci budu označení užívat jako synonymum pro lidi se zdravotním postižením, což je také nejčastější výklad (Maršálek, 2006), i přestože osobu se specifickými potřebami lze definovat mnoha způsoby a podle různých parametrů. Obecně lze říci, že osoba se specifickými potřebami je osoba, jejíž fungování v osobním, společenském i pracovním životě je ovlivněno jakoukoli překážkou neboli handicapem, za který lze považovat jakoukoliv překážku bránící člověku v každodenním bytí vykonávat svá práva a povinnosti (Sovák, 2000). Vědomě tedy zužuji používání výrazu osoba se specifickými potřebami pouze na osoby se zdravotním postižením neboli osobu s handicapem. Činím tak v návaznosti na doporučení v literatuře i v respektu ke svým respondentům. Preferenci tohoto označení zmínil například respondent Lucas: *Řekl bych, že ano, ale na druhé straně „postižení“ je problematický termín, protože může znamenat spoustu věcí ve stejném čase. Takže to záleží, o jakém konkrétním postižení se opravdu bavíme. Já preferuji označení specifické potřeby. A rozhodně nebyl jediný.*

Inkluze obecně obsahuje tři sociální subsystémy, jež jsou zdroji bohatství a sociální participace. Jde o politickou inkluzi, která zajišťuje občanská práva a politickou participaci, dále ekonomickou inkluzi, zajištěnou prostřednictvím pracovního trhu a sociálního státu, a inkluzi občanskou, jež je zajišťována prostřednictvím participace ve společnosti a na každodenním rozhodování (Woodward, & Kohli, 2001). Termínem sociální inkluze se označuje integrace postižených nebo jinak znevýhodněných jedinců do celé společnosti, včetně všech jejích institucí (Jandourek, 2001). Pojímá tedy celou řadu aspektů a oblastí, včetně školní inkluze, respektive inkluze ve vzdělávání, která je podstatná pro tuto práci.

Jak uvádí Lister (2000), hlavním prostředkem v boji proti sociální exkluzi by mělo být právě vzdělávání. Kopecký (2006) dodává, že pro společnost, která sebe samu definuje jako *společnost znalostní*, má vzdělání, díky své moci definovat i překonávat nerovnosti, důsledky pro formulaci vzdělanostní politiky. Z tohoto důvodu je v demokratických společnostech tlak na zabezpečení dvou předpokladů. Jedná se o vysoce kvalitní vzdělání, které je spravedlivě poskytováno všem podle jejich možností a schopností, což s sebou nese předpoklad sociální soudržnosti (Grégr, 2006).

Podle *Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením (anglicky Convention on the Rights of Persons with Disabilities)*, která byla přijata v roce 2006, a v platnost vstoupila o dva roky později, musí být vzdělávací systém na všech úrovních inkluzivní, a tedy i zaměřený na podporu znevýhodněných osob, včetně těch se zdravotním postižením. Je to z důvodu umožnit jim dosažení plného vlastního potenciálu a zapojení se rovným dílem do společnosti (United Nations Human Rights, 2022). Dokument v průběhu let podepsaly desítky zemí po celém světě včetně České republiky.

Výzkumy provedené v posledních letech Evropskou agenturou pro speciální a inkluzivní vzdělávání potvrdily, že „*inkluzivní vzdělávání zvyšuje příležitosti pro vzájemné interakce mezi vrstevníky a vytváření úzkých vztahů mezi žáky se zdravotním postižením a bez něj. Ačkoli je těžké měřit sociální vztahy, sociální interakce probíhající v inkluzivním prostředí jsou předpokladem pro rozvoj přátelství, sociálních a komunikačních dovedností, podpůrných sítí, pocitu sounáležitosti a pozitivních behaviorálních výsledků.*“ (Symeonidou, 2018). Je tak evidentní, že přínos inkluze je skutečně významný. Příkladem dobré praxe může být situace ve Velké Británii, kde byl již v polovině devadesátých let 20. století publikován *The Disability Discrimination Act*, jehož výsledkem je skutečnost, že například neposkytnutí bezbariérového přístupu do budovy, neprovedení přiměřené úpravy pro žáka se sluchovým postižením atd. je považováno za diskriminaci (Lukianova, & Fell, 2016).

Výsledky výše zmíněné studie také ukázaly, že mezi inkluzivním vzděláváním a sociální inkluzí v oblastech vzdělávání, zaměstnání a života v komunitě existuje souvislost. A to i přestože bylo zjištěno, že význam hrají současně i další faktory, konkrétně kvalita inkluzivní praxe, sociální politika, sociální struktury a postoje, individuální průběh života, a další (Symeonidou, 2018).

Podstatou inkluze ve vzdělávání je úsilí dát všem kvalitní vzdělání, které není závislé na jejich schopnostech, individuálních zvláštностech, znevýhodněních nebo nadání, a výraznou roli tedy hraje individualizace výuky (Uzlová, 2010, s. 18). *„Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby.“* (Lechta, 2010, s. 30). Inkluze do vzdělávacího systému tak přináší naprosto odlišné dimenze, kde *„odlišnost žáků je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, a ne jako problém či přítěž.“* (Tannenbergerová, 2016, s. 35).

Mezi základní nároky týkající se vzdělávání můžeme považovat požadavek rovnosti v rámci institucionálního vzdělávání, respektive snížit nespravedlivé nerovnosti, které jsou ve vzdělávání přítomny (Grégr, 2006, s. 27). Jde tak spíše o jakýsi koncept rovných příležitostí, neboť je to právě škola, kde by mělo být k žákům a studentům přistupováno na základě jejich zásluh, a ne jinak. Přesto tomu tak vždy není.

Ve vzdělání je spravedlivost nahlížena především skrze koncepci rovnosti šancí, nebo příležitostí. Na obecné úrovni lze tedy rozlišit tři úrovně přístupu ke vzdělání. Rovnost přístupu, zahrnuje požadavek rovného, resp. spravedlivého vzdělávání srovnatelné kvality, které by mělo být nejjobecnějším právem každého jedince na vzdělání bez ohledu na jeho sociální postavení. Hovoříme tedy o zajištění rovnosti podmínek (*equality of means*), která *„akceptuje nerovnosti, pokud jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržení stejných pravidel: Je tedy potřeba poskytnout všem stejnou péči, ale jak ji konkrétní žák či student využije, je již pouze jeho zodpovědnost“* (Grégr, 2010, s. 24). Vzhledem k tomu, že nerovnosti jsou zde dány pílí a schopnostmi jedince, lze hovořit o meritokratickém přístupu. Kritika je ale v tomto případě vedena na neurčitost při definování osobních zásluh studenta.

Z tohoto důvodu vzniká třetí pojetí, a to rovnost výsledků, v návaznosti na Daniela Bella (2002). Podle něj je nutné zajistit, aby bylo rovnosti dosaženo v závěru studia. Tento přístup vede k zavádění pozitivní diskriminace. Rovností je zde myšleno získání alespoň minima výsledků pro každého žáka. Pokud ani toho není dosaženo, není podle teorie na vině student, ale systém (Grégr, 2006). V závěru je nutné podotknout, že i přestože hovoříme o rovnosti příležitostí, není rovnost myšlena jako cíl, ale spíše jako nástroje vedoucí k vyrovnávání podmínek. Jedná se tedy spíše o nástroj vedoucí k ideálu spravedlnosti (Grégr, 2006). Tyto tři koncepty lze aplikovat v jakýchkoli geografických podmínkách a historických dobách. Například v dnešním západním světě není zabezpečení přístupu ke vzdělání největším problémem. Jako nejvíce problematické lze označit zajištění srovnatelné kvality vzdělávacích podmínek.

Naplňování inkluzivního vzdělávání a zabezpečení jeho co největší efektivity podmiňuje dodržování několika principů, z nichž myšlenka inkluze vychází. Mezi základní stavební kameny inkluzivního vzdělávání pak Tannenbergerová (2016, s. 36–37) řadí tyto principy:

- *princip humanizace a demokracie* – tyto principy vycházejí z toho, že by inkluze měla přirozeně vyplývat z lidských práv a hodnot, jež uznává svobodná a demokratická společnost,
- *princip heterogenity* – různorodost je zde považována za přirozenou a neoddělitelnou součást společnosti a její přínos spočívá v rozvoji společnosti,
- *princip spolupráce* – princip spolupráce podporuje rozvoj koexistence osob s různými potřebami, nedostatky, talenty atd.,
- *princip regionalizace* – jeho podstatou je to, že všechny děti bez rozdílu mají právo na to navštěvovat školu, která se nachází v místě jejich bydliště,
- *princip otevřenosti a efektivity* – škola je otevřená všem dětem z dané oblasti, což je základem a předpokladem efektivního vzdělávání v bezpečném školním prostředí,
- *princip individualizace* – všechny osoby jsou vnímány jako jedinečné osobnosti se svými individuálními potřebami, které je třeba respektovat a akceptovat k tomu, aby byl naplněn předpoklad maximálního možného rozvoje jedince,

*princip celistvosti* – jeho podstatou je rozvoj dítěte po všech stránkách, tj. po stránce tělesné, emoční, sociální, intelektuální atd.

Ještě blíže se o principech zmiňují Lang a Berberichová (1998, s. 29), když vypisují jednotlivé principy a zásady, jichž by se inkluzivní vzdělávání mělo držet:

- *„učitelé mají být moderátory aktivního učení svých žáků, nikoli jen nalévat do nich vědomosti,*
- *všechny děti mají nějaké dary nebo nadání, které mohou být přínosem pro ostatní, a jejich odlišnost obohacuje učení a vyučování,*
- *skutečné učení vyžaduje pozitivní sebehodnocení a sebedůvěru dětí,*
- *všechny děti mají právo učit se v bezpečném a přátelském prostředí,*
- *rodiče dětí se speciálními potřebami mají jedinečné znalosti o vzdělávání svých dětí a také hluboký zájem na jeho rozvíjení,*
- *vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je prospěšné pro všechny zúčastněné,*
- *je třeba nezapomínat, že ti, kdo usilují o vytvoření takovéhoho společenství, musí mít k dispozici různé formy podpory“.*

Z výše uvedeného je tak možné zdůraznit především rysy sebeurčení, uznávání individuality a různorodosti, spolupráce a soudržnosti. Je více než evidentní, že podmínkami realizace inkluzivního vzdělávání je dodržování několika základních předpokladů, z nichž jmenujme zejména kladný postoj všech účastníků inkluzivního vzdělávání (tedy i pedagogických pracovníků a rodičů), jejich přiměřené dovednosti a znalosti a také úsilí o realizaci inkluze, včetně snahy o aplikaci inkluzivních postupů a metod, přičemž autoři Lang a Berberichová (1998, s. 31) uzavírají, že *„všechny tyto faktory jsou důležité a souvisí navzájem, ale také závisí na hlubších postojích, na přístupech, nasazení, dřívějších zkušenostech a dosavadních znalostech“.*

Jednotlivé aktéry úspěšné realizace školní inkluze pak prezentují i Müller a kol. (2001), když hovoří o významu:

- *rodičů a rodiny, konkrétně pak jejího prostředí a vztahů v rodině výchovného přístupu, doby vzniku postižení, komunikace, spolupráce s poradenskými zařízeními a školou apod.,*
- *školy, tedy její atmosféry, vnitřní komunikace, kvality pedagogů a vedení školy, motivace a vztahu ostatních dětí ke studiu atd.,*

- *učitele*, který by měl mít vhodnou speciálně pedagogickou kvalifikaci, měl by rozdělovat pozornost mezi intaktní žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konzultovat s odborníky, spolupracovat a vyměňovat zkušenosti s ostatními pedagogy, dále se vzdělávat, modifikovat výukové metody a formy atd.,
- *poradenství a diagnostiky*, přičemž poradenští pracovníci by měli být seznámeni jak se stavem a potřebami dítěte, tak i s podmínkami na konkrétní škole, měli by komunikovat s rodiči, školou a pedagogickými pracovníky i dalšími subjekty,
- *formy integrace*, tedy forma zařazení dítěte do školy.

Kromě toho jsou pak samozřejmě nezbytná či minimálně vhodná bezbariérová opatření v místě vyučování.

O tzv. *pilířích inkluzivní vzdělávací praxe* hovoří Loreman (2007, in Květoňová, & Prouzová, 2010, s. 11)

„1. pilíř – pozitivní postoje,

2. pilíř – podpůrné postupy a vedení,

3. pilíř – výzkumem ověřovaná školní praxe,

4. pilíř – flexibilita vzdělávacího programu,

5. pilíř – zapojení komunity do života školy,

6. pilíř – důsledná a smysluplná reflexe školní praxe,

7. pilíř – nezbytná odborná příprava a informační zdroje.“

Hájková se Strnadovou (2010, s. 12) dodávají, že bez ohledu na charakter a stupeň postižení, by měl být umožněn stejný přístup ke hlavnímu vzdělávacímu proudu. Nikdo tedy nesmí být diskriminován za své fyzické, rozumové, emocionální, sociální, jazykové či jiné odlišnosti a zvláštnosti. Inkluzivně orientované prostředí tímto mechanismem potlačuje diskriminační postoje a tendence. V takové společnosti pak mají žáci bez postižení možnost vnímat, respektive nevnímat žáky s postižením jako odlišné od většinové společnosti, a přijmout jejich odlišnost jako normální.

Při konkrétním procesu inkluze žáka či studenta do vzdělávací instituce je vždy nezbytné zhodnotit každou konkrétní situaci a je třeba mít na paměti, že inkluzivní školu, respektive inkluzivní třídu tvoří široká řada vzájemných vztahů mezi osobami, úkoly a podmínkami, přičemž všichni účastníci přinášejí konkrétní zkušenosti, přesvědčení a přístupy (Lang, & Berberichová, 1998). Důvody, proč favorizovat inkluzi zdravotně postižených žáků a studentů do školního vzdělávání, je možné percipovat z pohledu



historicko-pedagogického, kdy vzdělávání pro všechny bez rozdílu požadoval již Jan Amos Komenský, lidskoprávního, neboť „*inkluzivní vzdělávání není jen naším mezinárodním právním závazkem, je to zejména způsob, jak doručit k dětem práva, která jim náleží*“ (Tannenbergová, 2016, s. 26), ekonomického a filozoficko-etického. Pokud chce demokratická a svobodná společnost být do budoucna udržitelná a soudržná, měla by stát na spravedlivějším systému školství, který musí být založen na principu inkluze, přičemž termín spravedlnosti je v tomto kontextu chápán ve smyslu rovnosti v odměně, rovnosti příležitostí, na principu potřebnosti a solidarity (Tannenbergová, 2016, s. 13–15).

Jedním z předpokladů a výhod inkluze pro společnost je kladný vliv na obě zúčastněné strany. Platí, že pokud nejsou rozdíly vnímány jako překážky, děti se dozvídají více i samy o sobě (Lang, & Berberichová, 1998) a díky rozmanitému třídnímu kolektivu se tak mají možnost potkat se skutečným obrazem společnosti, neboť jsou od raného věku zvyklé na odlišnosti. Jsou učeny toleranci, empatii a vzájemnému porozumění a zároveň se učí společnému životu s menšinami. V neposlední řadě je tato forma vzdělávání také menším ekonomickým zatížením společnosti, neboť každý jedinec je veden k samostatnosti a uplatnění na trhu práce (Tannenbergerová, & Krahulová, 2011).

Uzlová (2010, s. 19) pak jako inkluzivní místo definuje takové prostředí, které je přátelské ke všem v něm se vyskytujícím jedincům. „*V inkluzivních vzdělávacích systémech se mění školy hlavního vzdělávacího proudu tak, aby odpovídaly potřebám, zájmům a schopnostem všech žáků.*“ (Bartoňová, & Vítková, 2014, s. 35). Toto místo je otevřené, tolerantní a respektující jinakost, která není překážkou, ale naopak ramenem inspirace a vzájemného obohacení. Všem nabízí dostatek podnětů pro rozvoj, vzájemnou komunikaci a kooperaci. V takovém prostředí se osoby snaží o vnímání potřeb druhých a poskytnutí pomoci tam, kde je jí zapotřebí. Usilují tak o život společně, a ne vedle sebe. Je to totiž právě tato „*schopnost přijmout odlišnost a jedinečnost každého žáka a vnímat je jako obohacení,*“ (Lang, & Berberichová, 1998, s. 9), co je jádrem skutečného cíle inkluze.

Je nezbytné podotknout, že výše uvedené body jsou sice základními předpoklady pro úspěšnou realizaci inkluze, ale roli hrají i další prvky podněcující zapojení studenta. Jedná se například o spolupráci, uznání, přístup a přijetí. Právě při realizaci sociální inkluze žáků se zdravotním postižením v inkluzivním prostředí je podstatné zapojení všech zúčastněných stran (žáci a studenti, rodina, učitelé atd.) na všech úrovních (školní politika a praxe, školní kultura atd.). Pokud je některý z těchto elementů negativní (například omezená přístupnost),

sociální inkluzi žáků se zdravotním postižením nelze úspěšně realizovat (Symeonidou, 2018).

Vzájemná spolupráce mezi všemi zainteresovanými přináší benefity pro všechny a přispívá k uspokojení jedinečných potřeb a uplatnění jedinečných darů každého studenta, přičemž je dokázáno, že pokud jsou studenti se zdravotním postižením vzdělávání v inkluzivním prostředí, jejich akademické a sociální úspěchy se zlepšují a mohou dosahovat dokonce lepších akademických i sociálních výsledků, než kterých dosahují v segregovaném prostředí (Symeonidou, 2018).

Jisté nevýhody či těžkosti může inkluzivní vzdělávání přinášet samotným osobám se zdravotním postižením, a to například v případě přístupu nezohledňujícího jejich handicap v takové míře, v jaké byly doposud zvyklé. Jak uvádějí Tannenbergerová a Krahulová (2011), žákům však tento přístup ve výsledku pomáhá, neboť se naučí být méně závislí na pomoci ostatních.

## **1.2 Sociální inkluze osob se specifickými potřebami v terciálním vzdělávacím sektoru**

### 1.2.1 Sociologické teorie vzdělanostních nerovností a jeho manifestace v terciální úrovni vzdělávání

Nejběžnější sociologickou otázkou je, do jaké míry institucionální vzdělávání oceňuje žáky pouze na základě jejich úsilí a schopností, a blíží se tedy meritokratické myšlence (Grégr, 2006). Nicméně předmětem největší diskuze je, zda se nerovnost dlouhodobě zmírňuje nebo prohlubuje, a zda tedy vůbec lze hovořit o nerovnosti šance na získání vzdělání (Keller, & Tvrký, 2008). Blau a Duncan ve své práci *The American Occupational Structure* (1967) potvrdili, že při dosahování sociálního statusu hraje vzdělání klíčovou roli. Blau a Duncan ve své práci *The American Occupational Structure* (1967) potvrdili, že při dosahování sociálního statusu hraje vzdělání klíčovou roli. Formulují tzv. *modernizační teorii*, podle níž se role sociálního původu stírá díky růstu poptávky po výkonu (Blau a Duncan, 1967). Do popředí se proto dostávají individuální schopnosti studenta (Keller, & Tvrký, 2008).

Hauser a Sewell (1984) model rozšiřují do podoby *Wisconsinckého modelu*. V něm přisuzují velkou úlohu hlavně mentálním schopnostem studentů, které jsou podněcovány nejbližším okolím a v neposlední řadě i učiteli. Jedná se tedy *sociálně-psychologický model* (Grégr, 2006).

Jako protiklad vzniká druhý teoretický rámec postavený na myšlence vzdělanostní reprodukce, kde hlavní úlohu zastává rodina, která si podle Grégra vždy najde nějakou možnost, jak udržet nebo zlepšit sociální status svých dětí (2006). *Teorie vzdělanostní reprodukce* se pak dále člení. Na teorii kulturní reprodukce, ve které je mezigenerační předávání sociálního statusu dáno *kulturním kapitálem* (Bourdieu, 1996). Dalším vlivným autorem tohoto přístupu je Bernstein a jeho *teorie jazykových kódů* (1971). Druhý pohled podává Althusser (1971) a Gintis s Bowlssem (1976), kteří považují vzdělávání za prostředek k udržení třídního řádu kapitalistické společnosti. Establet a Baudelot (1971) vnímají školu jako nástroj distribuující vědění způsobem, který již marginalizované studenty znevýhodňuje, a naopak podporuje privilegované.

*Teorie racionálního jednání* Goldthorpa a Breena (1997) je zatím posledním teoretickým rámcem zabývající se oportunitou na dosažení vyššího vzdělání. Protože vychází z metodologického individualismu, zohledňuje subjektivní rozměr v podobě rozdílných aspirací a očekávání studentů. Tyto rozdíly jsou dány odlišnými podmínkami, ze kterých do vzdělávání přicházejí. Sociolog Boudon (1974) pak na systém nahlíží podobně jako na trh. Zmírňovat nebo posilovat výsledky studia má moc i samotný vzdělávací systém. Struktura vzdělávacího systému je pevně spjata se stratifikačním procesem panujícím ve společnosti (Grégr, 2006). Jedná se o jev, který odborně nazýváme jako *institucionální zakotvenost vzdělanostních nerovností*, jehož autorkou je Jutta Allmendinger (2012). Teorie je dále propracovaná Laurou Kirckhoff (2017). Klíčovými prvky zde jsou stratifikace, rozsah přípravy na specifické povolání a standardizace studia (Veselý, & Matějů, 2010). Stratifikace určuje, jak je využívána vnější diferenciací ve vzdělávacím systému.

Koncept *rovných příležitostí* ke vzdělávání řeší, zejména v posledních letech, ve vyspělých regionech otázku rovnosti přístupu k vysokoškolskému studiu (Grégr, 2006). Se zvyšujícím se nárokem na terciální vzdělání z důvodu zajištění udržení či dokonce vzestupu životní úrovně (Evropská komise, 2022) se zvyšuje i poptávka po otevřené a spravedlivé distribuci tohoto vzdělávacího segmentu. Hlavní otázkou přístupu je, proč je vysokoškolské vzdělávání otevřenější určitým skupinám více než pouhá analýza velikosti populace, jenž má šanci jej získat (Grégr, 2006).

Vysoké školy jsou základními prvky terciálního vzdělávání a definují vývoj celého terciálního segmentu školství (Keller, & Tvrdý, 2008). Jedná se o částečně autonomní, samosprávné vzdělávací subjekty. Vnitřní demokratické systémy určují směřování vysoké školy a jsou charakteristické tím, že se jich účastní i samotní studenti (Grégr, 2006).

Podle Ballantaine (2001) je vysoká škola prostředím společenství na sobě závislých jedinců, která je centralizovaně spravována a řízena. Obsahový rámec vytváří tzv. *společnost vědění* (Prudký, 2010), ve které vědění, a tedy i vzdělání, jsou základním konstitutivním prvkem. Tento fakt významně mění i funkce, které plní jednotlivé instituce (Veselý, 2004). Petrussek (2006) upozorňuje, že vědění vždy definovalo společnost, ale určujícím faktorem úspěšnosti je míra propracovanosti, produkce a otevřenosti vzdělávacího systému.

Veselý (2004) kritizuje vágnost pojmu společnost vědění. Doplnuje ji o ekonomický rozměr, kterým definuje *ekonomiku založenou na znalostech*. Cestou, jak udržet v Evropě alespoň srovnatelnou životní úroveň, je podle Tomeše (2010) nárůst počtu studujících. Jedním z hlavních cílů Evropské unie je tedy otevřít příležitost studovat, co možná největšímu počtu populace a tím podpořit nárůst občanů s ukončených terciálním vzděláním (Evropská komise, 2022). Prudký (2010) proto definuje uspokojení současné poptávky po studiu jako hlavní cíl současných akademických i politických diskusí, vlivem čehož dochází k masifikaci terciálního vzdělávání (Veselý, & Matějů, 2010).

Throw (2006) hovoří o *konceptu postupných transformací terciálního vzdělávacího sektoru* skrze tři vývojová stadia: od elitního systému přes masovou až po univerzální fázi. Přičemž v univerzální fázi je do terciální sféry vzdělávání zapojeno více než 50 % účastníků v dané věkové kohortě. Podle teorie se tedy aktuálně nacházíme ve fázi masové, tj. se 30-50 % studujících v dané věkové skupině. Pabian (2008) uvádí, že fáze, které lze chápat obdobně jako weberovské ideální typy, slouží jako analytický nástroj určený ke komplexnímu zhodnocení situace a problémů, kterým vysoké školství čelí. Throw (2006) mluví o deseti sférách, v nichž při masifikaci dochází ke změnám. Pro účely této práce zmíním pouze změny typické pro masovou fázi. Ta je charakteristická právem vstupu do terciální sféry pro všechny, kdo splňují vstupní požadavky. Zvětšuje se škála profesí, k jejichž výkonu je třeba vysokoškolský diplom. Hlavním cílem výuky se stává předávání takových znalostí, jež připraví studenta k výkonu daného povolání. Vlivem toho dochází k prodlevě mezi studiem v sekundárním a terciálním sektoru. Na vysokou školu proto stále častěji nastupují studenti, kteří již mají zkušenost se zaměstnáním, nebo dokonce paralelně studují a pracují. Kromě rozvoje tradičních univerzit se na *trhu* objevují i nové, neuniverzitní vzdělávací ústavy. Dochází k rozrůžňování akademických standardů mezi vzdělávacími institucemi. Obsah výuky je méně strukturován a základním prvkem výuky je přednáška. Okruh rozhodujících osob se díky přesunu standardních politických vyjednávání do legislativních a exekutivních institucí rozšiřuje.

Akademická obec spravující vysoké školy je postupně profesionalizovaná. Vlivem posilování úlohy státu v terciálním vzdělávání je oslabována její moc a příležitost účastnit se rozhodování dostávají i mladší vyučující a samotní studenti. Za účelem zmírnění dopadu nerovných příležitostí na možnost studovat jsou původní meritokratická pravidla rozšiřována o neakademickou rovinu. Jak dodává Brennen (2004) je nezbytná existence programů kompenzujících sociální znevýhodnění. Pabian (2008) názor oceňuje, ale upozorňuje na jeho nedostatky, když říká, že teorie opomíjí výnosy a návratnost vysokoškolského studia, jeho financování, vědu a výzkum a v neposlední řadě nerovnosti v přístupu k němu.

### 1.2.2 Přístup k terciálnímu vzdělávání pro osoby se zdravotním postižením

Systémové nerovnosti lze odstranit umožněním stejné kvality studia pro všechny a shodnou úroveň vzdělání po zdárném ukončení studia. Vychází tedy z koncepce tří rovností popsané výše (Bárta, 2013).

Veselý a Matějů (2010, s. 70) stanovují čtyři důležité podmínky, s jejichž pomocí je třeba bojovat s nerovností. Konkrétně se jedná o uzpůsobení vzdělávacího sektoru na jeho otevřenost pro všechny sociální vrstvy, rozšíření možností studia na vysoké škole, změnu postupů při přijímacím řízení a v neposlední řadě i o formu přerozdělování ekonomických zdrojů pro instituce i samotné studenty.

Podle Raftery a Houta (1993) ale rozšířením studijních příležitostí v terciálním sektoru nedosáhneme odstranění nerovnosti. Definují *teorii udržovaných nerovností*, podle níž nerovnost přetrvává až do chvíle, dokud všichni z privilegovaných sociálních skupin nedosáhnou konkrétního stupně vzdělání. To bylo potvrzeno rozsáhlými studiemi (Veselý, & Matějů, 2010).

Lucas (2001) předkládá *teorii efektivně udržovaných nerovností*. Podle něj rozšířením příležitostí studovat dojde k rozpadu terciálního sektoru na více a méně prestižní vzdělávací obory a instituce, přičemž kvalitnější ústavy budou navštěvovány privilegovanými skupinami studentů. Bárta (2013) upozorňuje, že je otázkou, nakolik lze tuto cestu považovat za cestu k expanzi všeobecně přijímaného vysokoškolského studia.

Protože je vzdělání nejen základní lidskou hodnotou, ale i efektivním prostředkem ke zvýšení sociálního statusu, je velmi cenné. Zejména pro osoby se zdravotním postižením, pokud k němu mají přístup. Pro takové osoby má vzdělání kromě běžných výhod i jednu specifickou. Přináší totiž možnost, jak se vyrovnat s vlastní situací a odstraňovat myšlenku omezených možností nejen z hlavy postiženého (Stanley, 2000; Novosad, 2008).

Bariéry jsou totiž zakotvené i v organizaci a systému řízení jednotlivých škol. Ve zprávě WHO a WB (2011) jsou diskutovány dvě příčiny nerovností pro zdravotně postižené ve vzdělávacím systému. Na úrovni institucí jsou kromě fyzických bariér problematické také další faktory (WHO, & WB, 2011). Konkrétně je uváděna nedostatečná podpora výuky znevýhodněných, daná zejména neinformovaností pedagogů, styl a obsah samotné výuky, předsudky o jistém neúspěchu ve studiu, dále *škatulkování a labeling* studentů na základě postižení i šikana a zneužívání ze stran ostatních studentů a učitelů. V systémové rovině jde hlavně o nedostatečnost finančních prostředků, nekvalitní legislativní úpravy, zodpovědnost rozdělenou mezi působení různých organizací a institucí a jejich vzájemnou nespolečnou spolupráci (WHO, & WB, 2011). Dalším, možná zásadnějším problémem je, že uvedené příčiny nerovnosti se nikdy neobjevují samostatně, ale v různých vzájemných kombinacích. To na jedné straně zvyšuje efekt jejich působení a na druhé znesnadňuje možnosti je odstranit.

Kromě problémů popsanych WHO a WB (2011), doplňuje Novosad (2008) ještě překážky specificky dané přístupem ke vzdělávání. Jde o *disabilitismus*, neboli automatický předpoklad neschopnosti, dále otevřenost mezi postiženým studentem a jeho vyučujícími, transparentnost jednotlivých kompetencí a neadekvátní vzájemná očekávání studenta a jeho školy (Stanley, 2000; Novosad, 2008).

Nicméně populace osob s postižením stále signifikantně zaostává v úrovni vzdělání za běžnou populací (Šámalová, 2014). Nejrizikovějším faktorem jsou hlavně jejich specifické potřeby vázané na typ postižení. Ty vedou na jedné straně k volbě vzdělávací a profesní dráhy, která je snadněji realizovatelná a na straně druhé ovlivňují i samotný průběh studia (Šámalová, 2014). Pokud jsou navíc přítomny další socioekonomické faktory působící společenskou nerovnost, jsou vzdělávací možnosti jedince ještě více omezeny. Podle *Světové zprávy o zdravotním postižení* (WHO, & WB, 2011) je vzdělání důležitou premisou k osobnímu blahobytu a celkové spokojenosti osoby zdravotně postižené, a současně má i celospolečenský pozitivní dopad na socioekonomickou sféru. Jak ale zpráva dále uvádí, bohužel, se do dnešního dne v žádné zemi nepodařilo dosáhnout adekvátní přístupnosti ke studiu skrze inkluzi. Přičemž inkluzivní vzdělávací systém je považován za jediný, který směřuje k naplňování základních lidských práv a svobod, a dlouhodobě směřuje k prostředí rovných příležitostí.

Díky inkluzivnímu přístupu dochází k odstraňování rozdílů mezi majoritní společností a ohroženými skupinami, rozvoji edukačních postupů vhodných pro všechny a potenciálně i ke snížení nákladů, díky odstranění nutnosti vytvářet duální vzdělávací systém (UNESCO, 2001).

Podle Šámalové (2014) lze na nerovnosti přístupu zdravotně postižených ve vzdělávacím sektoru nahlížet ze dvou úhlů. Kromě reflexe problému z pohledu sociologických teorií vzdělanostních nerovností popsanych výše, analýzou konkrétních bariér, se kterými se osoby potýkají. Rozšířením přístupnosti zdravotně znevýhodněným osobám do vysokoškolského vzdělávání odstartovala na jedné straně masifikace terciálního sektoru až do její vrcholné fáze v podobě univerzálního přístupu. To znamená, že kromě meritokratických principů působí i programy kompenzující sociální znevýhodnění. Dochází tedy k vyrovnávání možností na ukončení vysokoškolského studia pro všechny účastníky (Brennen, 2004). Druhým hybatelem byla především diskuse o lidských právech, která vyústila k přijetí dvou zásadních dokumentů. V roce 1993 byla přijata *Standartní pravidla pro vyrovnávání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením* (OSN), následovaná v roce 2009 *Úmluvou o právech osob se zdravotním postižením* (OSN, 2022), kterou přijala mimo jiné i ČR, je garantováno právo na přístup ke vzdělání pro každého do všech jeho sfér. Průcha (2000) uvádí, že integrované vzdělání předpokládá přijetí způsobů a přístupů k zapojení studentů se speciálními potřebami do běžného vzdělávacího proudu. To je obvykle činěno za pomoci individuálního studijního plánu, který v sobě nese strategii pro uzpůsobení studia s cílem dosažení jeho zdárného ukončení. Vznikají velké finanční náklady na jednotlivce, a zároveň nadstandartní nároky na pedagogy. Podle Michalíka (2011) jsou ale tyto náklady zanedbatelné v porovnání s přínosem, který společné studium pro všechny má. Jako příklad uvádí prevenci sociálního vyloučení. Inkluze je pak ideovou nadstavbou realizované integrace. Účastnit se výuky znamená společnou participaci všech bez rozdílu (Boot, 2007).

Masifikace, jak už jsem zmínila, vedla k diferenciaci nabídky vzdělání a dále k rozdělení terciálního sektoru na více a méně prestižní (Lucas, 2001). Potenciálně problematickým následkem je, že se může kvalita výuky v různých institucích lišit. Podle Šámalové (2014) dochází také k rozdílu v přístupu jednotlivých institucí. Zatímco některé považují jako potvrzení svého elitního statusu schopnost plné integrace všech studentů bez rozdílu, jiné potvrzují svou prestiž tím, že jinakost nepřipouštějí (Lucas, 2001).

Novosad (2008) specifikuje tři fáze podpory pro studenta se specifickými potřebami. Nejprve je nutné zvolit vhodný studijní obor, ve druhé fázi vypracovat plán formy podpory a jeho realizaci, a nakonec se zaměřit na možnost profesního uplatnění absolventa na trhu práce.

Protože část podpory studentovi je poskytována přímo v průběhu jednotlivých výukových hodin, je nezbytná dobrá informovanost a edukace školních pracovníků o potřebách jednotlivých studentů, stejně jako distribuce informací odstraňujících ambivalentní postoje pedagogů, které by mohly vést k pozitivní či negativní diskriminaci (Novosad, 2008). Novosad dále popisuje nezáměr o samotné prožitky studentů a nepřijetí jejich názorů k úpravě studia (2008). Díky tomu může docházet k jednostranné podpoře výuky, kde jsou sice dostatečně odstraněny fyzické a technické bariéry, ale psychosociální podpora není poskytována vůbec. Problematická je také selekce při zpřístupňování některých studijních oborů a předurčování typů postižení, kterým bude nebo nebude poskytnuta dodatečná podpora (Novosad, 2008). Umožnění přístupu k terciálnímu vzdělání není projevem pozitivní diskriminace. Jedná se o prostředek k sociální rovnosti (Tomeš, 2011).

Díky tlaku na diskusi týkající se rovných příležitostí na poli politickém, legislativním i lidsko-právním, dochází ke zvýšení zájmu o studium mezi studenty s postižením. Vysoké školy jsou pod tlakem, který má za následek rozvoj asistenčních technologií a dalších podpůrných služeb (Novosad, 2008). Motivace institucí je poháněna i kapitáčním financováním, což vede k důsledné prezentaci nabídky služeb univerzit. Postupně se otevírá prostor i samotným studentům, kteří jsou dotazováni na své potřeby. Motivace studentů poskytovat informace o svém zdravotním znevýhodnění se zvětšuje a jejich rozhodnutí studovat přímo s tím úměrně narůstá (Šámalová, 2014). Novosad (2008) dodává, že současně dochází i k celospolečenské změně díky postupnému stírání efektu *disabilitismu*. V minulosti převažoval ve vzdělávacím přístupu tzv. *segregační model*. Vlivem jeho působení pro postižené studenty prakticky neexistovala šance účastnit se výuky v běžném vzdělávacím proudu. Nicméně, pokud využijeme kontext *disability studies*, potíže, kterým studenti čelí, vznikají jako důsledek nepřizpůsobeného studijního prostředí (Šámalová, 2014). Studenti se specifickými potřebami jsou heterogenní skupinou jedinců, kteří sdílejí jednu společnou charakteristiku. Tou je existence vrozeného či v průběhu života získaného postižení. Díky němu potřebují specifické úpravy ke zdárnému průběhu a ukončení studia již od přijímacího procesu. Jedná se o uzpůsobení podmínek studia, odstranění fyzických



bariér, atp (Univerzita Karlova, 2017). Aby byl studentovi přiznán status studenta se specifickými potřebami, musí být na základě vnitřních předpisů školy uznáno, že povaha jeho postižení mu ukládá právo na úpravu studia. Lze předpokládat, že procesem evidence tedy neprojdou zdaleka všichni studenti, kteří podporu potřebují, ale stanovené předpoklady pro udělení statusu nesplňují. Takový systém evidence funguje s menšími či většími úpravami na většině zahraničních univerzit (Šámalová, 2014).

### ***1.3 Cíle inkluze studentů se specifickými potřebami v programu Erasmus***

Evropská unie a související instituce považují inkluzi za jednu z priorit programů a její realizace znamená zapojení co největšího spektra organizací i jednotlivců do mezinárodního vzdělávání. Podle první zásady Evropského pilíře sociálních práv „každý má právo na kvalitní a inkluzivní všeobecné a odborné vzdělávání a celoživotní učení, aby si udržel své dovednosti a nabyl dovedností nových, tak aby se mohl plně účastnit na životě společnosti a úspěšně zvládat přechody na trhu práce.“ (Evropská komise, 2022) Podobně také hovoří Agenda OSN (2022) pro udržitelný rozvoj 2030, která si za cíl klade mimo jiné zajistit inkluzivní a spravedlivé kvalitní vzdělávání a možnosti celoživotního učení pro všechny (Evropská komise, 2022).

Členské státy deklarují, že ekonomická modernizace musí jít ruku v ruce s podporou sociální soudržnosti a zejména s otevřenou metodou koordinace navrženou k prevenci a vymýcení chudoby a sociálního vyloučení (Strategie Evropa 2020, 2010). Evropská komise vnímá inkluzi jako otevřenost, konkrétně v případě komunitárních programů jde o „jejich otevřenost všem potenciálním žadatelům v souladu s principy rovných příležitostí a rovného přístupu“ (DZS, 2021 a). Organizace by tak měly usilovat o inkluzi podporující přístup, díky kterému se jejich projekty zpřístupní pestré řadě participantů, přičemž inkluzivní přístup těchto organizací je oceňován komisí i finančními příspěvky pro účastníka s omezenými příležitostmi. Tím je podle definice komise taková osoba, jež musí ve svém přístupu k programu překonávat nějaké obtíže, a to jak zdravotní, sociální, ekonomické, geografické atd., přičemž inkluzivní přístup leží právě v eliminaci či alespoň zmenšování těchto bariér (DZS, 2021 a). Dessoff (2006) upozorňuje, že stále existuje několik ohrožených skupin, včetně osob se zdravotním postižením, které jsou ve výjezdech nedostatečně zastoupeny, což nakonec uznává i samotná Evropská unie (2014).

### Inkluze v oblasti vysokoškolské mobility

Vysokoškolské instituce se podpisem *Listiny programu Erasmus pro vysokoškolské vzdělávání* zavázaly zajistit rovný a spravedlivý přístup a příležitosti pro stávající i budoucí účastníky mobility ze všech prostředí, a tedy krom jiných i osoby s fyzickým, duševním nebo zdravotním postižením. Inkluzi těchto skupin tak musí zohledňovat a upravovat i interní výběrová řízení, která posuzují zásluhy a motivaci žadatelů. Univerzity jsou dále vybízeny, aby vytvářely vlastní příležitosti k mobilitě, které by účast posluchačů ze všech studijních oborů ulehčovaly, což by ve výsledku mohlo některým studentům či skupinám studentů přinášet výhody. Je pak jen samozřejmostí, kterou je však nutné patřičně zdůraznit, že univerzity mají za povinnost zajistit pro své zdravotně postižené studenty nezbytné úpravy prostředí, jež by měly být provedeny dříve, než je bude jednotlivý student vyžadovat. Pro vytvoření inkluzivnější možnosti výměnného pobytu by měly být důkladně prozkoumány aktuálně existující bariéry (Heirweg, Carette, Ascaric, & Van Hove, 2019). Vzhledem k omezenému výzkumu v této oblasti (Matthews, Hameister, & Hosley, 1998) je třeba zkoumat, jaké bariéry vnímají přímo osoby se specifickými potřebami.

Zdravotně postižení studenti mají právo na stejnou úroveň podpory, kdekoli se učí (tj. i během výjezdu v zahraničí) od každého, kdo je učí. V případě, že ve vysokoškolské instituci působí pracovníci zajišťující inkluzi, „*mohou například pomoci zvyšovat povědomí, vymezovat strategie pro komunikaci a osvětu, zajistit odpovídající podporu během celé mobility ve spolupráci s příslušnými kolegy a usnadnit spolupráci příslušných pracovníků v rámci instituce díky odborným znalostem v oblasti inkluze a rozmanitosti*“ (Erasmus+, 2021).

Podle *Erasmus Impact Study* (Evropská komise, 2014), výzkumu teoreticky zaměřeného na míru, do jaké Erasmus podporuje zaměstnatelnost a posiluje mezikulturní kompetence je význam mobility nejen pro jednotlivce, ale i pro instituce terciárního vzdělávání jako přispěvatele k internacionalizaci na univerzitách, a to platí i pro hostitelské univerzity, nebo podniky, které nabízejí pracovní stáže. Podle studie je ale možná ještě cennější než zlepšení přínosu na trhu práce, zlepšení osobního rozvoje jednotlivce, který se projevuje v řadě psychosociálních ukazatelů (Evropská Komise, 2014).

V případě sociální inkluze zdravotně postižených se objevuje ještě další problém, o němž bude ještě řečeno více níže. Tímto problémem jsou vysoké náklady na poskytování podpory studentům se specifickými potřebami. Cairns (2019, s. 144) mluví o konkrétních případech z Portugalska, kdy „*studenti s komplexními potřebami nemohou reálně absolvovat program Erasmus v Portugalsku, a to kvůli vysokým nákladům na poskytování podpory, přičemž studenti s omezenou mobilitou čelí dalšímu problému, jak se vyrovnat s městským prostředím, které není vhodné pro vozíčkáře. Z tohoto důvodu byla hodnota Erasmu pro podporu „sociálního začleňování“ považována respondenty v této instituci za zanedbatelnou.*“ Ekonomická náročnost je tak jednou ze základních problémových oblastí možné participace na zahraničních pobytech.

#### 1.3.1.1 ERASMUS+

Cílem mé práce není poskytnout vyčerpávající přehled všech aspektů a aktivit programu Erasmus+, protože přehled literatury na toto téma je již dle mého názoru dostatečný (viz. např. Prazeres, 2013), ale i přesto zde několik málo faktů chci zmínit, abych lépe uvedla čtenáře do problematiky.

Studentský výměnný program Erasmus/Erasmus+, který byl založen v roce 1987, nyní funguje ve všech členských státech EU a v několika sousedních regionech. Stal se důležitým prostředkem k získávání studijních zkušeností pro studenty na univerzitách v celé Evropě. Dle odhadu se v průběhu 30 let jeho trvání výjezdů zúčastnilo na čtyři miliony osob z řad studentů, stážistů a akademických pracovníků. A i přesto se předpokládá, že se výjezdu účastní méně než 5% celkové evropské studentské populace (Orr, Gwosé, & Netz, 2011). Dle některých autorů se v posledních letech účast na programu zejména v některých zemích snižuje (Cairns, 2019).

O přínosech zahraničních pobytů v rámci programu Erasmus byly provedeny četné výzkumy, z nichž vyplynulo, že participace na programu přináší účastníkům zlepšení schopností kritického myšlení (Teichler, & Jahr, 2001; Behrnd, & Porzelt, 2012; Keogh & Russel-Roberts, 2009; Kehm, 2005; Parey, & Waldinger, 2010;), autonomie a sebeobrazu (Braskamp, Braskamp & Merrill, 2009; Heirweg, Carette, Ascaric, & Van Hove, 2019), schopnosti řešit problémy (Kitsantas, 2004; Papatsiba, 2005), zvýšení kulturního povědomí zúčastněných studentů, lepší porozumění jiným kulturám (Carlson & Widaman, 1988; Braskamp, Braskamp & Merrill, 2009), umění zacházet s diverzitou (Jahr & Teichler, 2002), pokles myšlení prostřednictvím stereotypů (Langley & Breese, 2005), zvýšené uznání

vlastní kultury (Heirweg, Carette, Ascaric, & Van Hove, 2019), atd.. Tento jazykový a kulturní rozvoj není prospěšný pouze pro jednotlivce a jejich budoucí kariérní příležitosti (Papatsiba, 2005), ale může také přidat hodnotu naší multikulturní společnosti (Kitsantas, 2004). I přesto, že není stále jasné, zda je mezinárodní mobilita přímým hybatelem významných změn v interkulturních kompetencích, není přípustné vyloučit znevýhodněné vysokoškoláky z výměnných pobytů a stáží (Cairns, 2019). Podle prohlášení Evropské komise (2014, 2017) jsou výjezdy důležitým prostředkem podpory zaměstnatelnosti. Bracht (2006) a Weichrodt (2014) uvádí, že účastníci programu mají dobrou příležitost významně posílit úspěšnost svého životopisu při hledání potencionálního zaměstnání. Současně se zvyšuje i pravděpodobnost nalezení zaměstnání odpovídajícího jejich akademickému titulu (Jahr, & Teichler, 2002). Podle Deakina (2014) se úspěšnost ještě zvyšuje v případě, že se jedná o pracovní stáž. Výměnné pobyty také zlepšují možnost úspěšnosti při hledání zaměstnání v zahraničí (Parey, & Waldinger, 2010). Díky pracovní migraci je pak podpořena ekonomická globalizace (Maiworm, F., & Teichler, 1996; Bracht et al., 2006). Jedná se tedy o dobrý nástroj pro podporu přeshraniční spolupráce, a jak Evropská Komise doufá, povede v konečném důsledku ke zlepšení multikulturního sociálního začleňování, díky vytváření mezikulturního vnímání mezi studenty (2017).

Statisticky se ukazuje, že studenti se zdravotním postižením se zahraničních programů účastní jen zřídka. Evropská komise uvádí, že v letech 2012–2013 pouze 0,15 % všech studentů programu Erasmus tvořili studenti se specifickými potřebami (Evropská Komise, 2014), avšak podíl studentů se zdravotním postižením je na vysokých školách podle dostupných údajů 10-20% (Evropská komise, 2022). Jedná se pouze o hrubý odhad, protože jak upozorňuje například Riddell (2016), napříč zeměmi neexistuje jednotná definice, jež by vymezovala, kdo je osoba se specifickými potřebami, a mezi regiony jsou tedy značné rozdíly. Současně studenti při nástupu na vysokou školu nemají povinnost informovat o svém handicapu (Šámalová, 2014), číslo tedy může spíše vyšší (Riddell, 2016). Podle Hameistera a kolegů (1999) až 83 % studentů se zdravotním postižením projeví během studia zájem o výměnný pobyt. Je tedy na místě získat informace, jak lze těmto studentům pobyt, co nejvíce zpřístupnit.

Nový program, který byl schválen na období 2021–2027, se snaží dostát současným nárokům na inkluzi ve společnosti. Programu se mohou zúčastnit jednotlivci z řad studentů, učitelů nebo dobrovolníků a organizace, například školy, mládežnické a nevládní organizace, a to buď formou studijního pobytu na zahraniční vysokoškolské organizaci

v délce 3–12 měsíců, pracovní stáže v zahraničním podniku v délce 2–12 měsíců, či formou praktické stáže v délce max. 12 měsíců (DZS, 2021). Cílem této nové strategie je připravit spravedlivé možnosti přístupu k těmto programům pro všechny, kteří projeví zájem se jich zúčastnit. Dosažení tohoto spravedlivého přístupu by mělo být naplněno skrze odstranění překážek, které mohou cílovým skupinám participaci na projektech ztěžovat, či jim přímo bránit. A to nejen v Evropě, nýbrž i mimo ni. V plánu se počítá i se zapojením více zdrojů na podporu inkluze lidí se zdravotním postižením (Evropská komise, 2022).

Výsledkem by tedy měl být vyšší počet hodnotnějších návrhů, které budou buďto přímo zapojovat osoby s omezenými příležitostmi, nebo se budou zaměřovat na otázky inkluze a rozmanitosti.

Tohoto chce strategie dosáhnout prostřednictvím:

1. *„zavedení jednotného chápání osob, které lze považovat za osoby s omezenými příležitostmi, a stanovení uceleného rámce pro jejich začlenění do programů;*
2. *zvýšeného odhodlání prosazovat začleňování a rozmanitost ze strany všech aktérů do akcí programů a pozitivní přístup k rozmanitosti všeho druhu v projektech;*
3. *podpory příjemců grantu při vytváření kvalitnějších projektů, do nichž se zapojují lidé s omezenými příležitostmi (např. poskytováním odborné přípravy, nástrojů, finančních prostředků, koučování atd.);*
4. *snížení překážek bránících lidem s omezenými příležitostmi v účasti na programech a pomoci žadatelům a potenciálním žadatelům tyto překážky překonat, jakož i vytvoření vhodných podmínek pro učení, práci nebo dobrovolnictví tím, že se budou řešit jejich potřeby podpory;*
5. *podpory uznávání zkušeností a kompetencí, které si v programech osvojili lidé s omezenými příležitostmi a lidé, kteří s nimi pracují;*
6. *zajištění toho, aby byl důraz na začleňování a rozmanitost zohledněn ve všech fázích řízení programů a životního cyklu projektu: před zahájením (propagace, dosah, podpora, posouzení atd.), v průběhu (výběr účastníků, příprava, provádění, výsledky atd.) a po ukončení projektu (hodnocení, šíření a využívání výsledků projektu, navazující opatření atd.);*
7. *zviditelnění začleňování a rozmanitosti a jejich úlohy při provádění programů Erasmus+ a Evropský sbor solidarity na vysoké úrovni. (Evropská komise, 2021)*

Jak již bylo uvedeno, hlavními cílovými skupinami této strategie jsou osoby s omezenými příležitostmi v životě, které je v porovnání s jejich vrstevníky znevýhodňují, pokud jde o účast v programech a v systémech vzdělávání a odborné přípravy a je mimo jiné součástí reakce Komise na zvýšenou míru nezaměstnanosti mladých, zejména znevýhodněných lidí (Evropská komise, 2016, s. 5).

Pro potřeby této práce se konkrétně jedná o osoby, které čelí překážkám v dostupnosti a dosahu. Jedná se o osoby se zdravotním postižením, kam patří „*fyzické, duševní, mentální nebo smyslové poruchy, které v kombinaci s různými překážkami mohou dané osobě bránit, aby se plně a účinně zapojila do společnosti za stejných podmínek jako ostatní*“ (Evropská komise, 2021, s. 10) a osoby se zdravotními problémy, „*včetně závažných onemocnění, chronických onemocnění nebo jakéhokoli jiného stavu souvisejícího s fyzickým nebo duševním zdravím, který brání účasti v programech*“ (Evropská komise, 2021, s. 10).

Podle Cairnse (2019) je třeba zohlednit, do jaké míry mají studenti k takovým příležitostem přístup. Upozorňuje, že se situace liší, a to zejména podle regionů. V některých zemích je pravděpodobné, že nebudou mít potenciální zájemci dostatečný přístup k sociální a ekonomické podpoře. Tvrdí, že kvůli specifickým potřebám, jako je například omezená mobilita v případě tělesně postižených pohybujících se na vozíku, není pro takové studenty možné v některých oblastech realizovat pobyt. Jako hlavní překážku uvádí vysoké náklady na specifické potřeby, které jsou neúměrné poskytnutým stipendiím. Hodnota výjezdu jako podpory inkluze může být tedy považována respondenty za zanedbatelnou.

Zatímco Evropská Komise tedy považuje výjezdy za velmi přínosné právě v oblasti sociální soudržnosti a inkluze, je tento efekt sporný. Podle práce *Studentská mobilita a vyprávění* Murphy-Lejeune (2002), která je podložena padesáti rozhovory s bývalými výměnnými studenty, jsou pobyty jakési privilegium, které je umožněno pouze mladým lidem ze specifického prostředí. V případě minoritních, ohrožených skupin jsou naopak považovány jako nástroj prohlubování sociálního vyloučení. Murphy-Lejeune v práci navazuje na Bourdieho (1996), kde se objevuje myšlenka, že mezistátní mobilita studentů je nástrojem posílení sociální exkluze a reprodukce nerovnosti podobně jako v jiných systémech vysokoškolského vzdělávání. Obdobně se vyjadřují i další autoři jako například Water a Brooks ve své práci z roku 2000, když uvádějí, že tento efekt vzniká díky neefektivnímu řízení těchto programů. Studenti z ohrožených skupin se tedy stávají obětí tzv. *Matoušova efektu*, v důsledku umožnění ještě většího kariérního rozvoje osob, s již tak vysokým ekonomickým, sociálním a kulturním kapitálem (Cairns, 2017).



Domnívám se, že zahraniční pobyt má různé výhody v závislosti na jedinečných charakteristikách jednotlivců nebo skupin studentů, ale současně je nutné individuálně zvážit, do jaké míry mají studenti se zdravotním postižením z takového výjezdu prospěch. Některé takové výzkumy byly provedeny. Například Ablaeva (2012) či Shames a Alden (2005) zjistili, že mezinárodní mobilita má srovnatelné výhody z hlediska osobního rozvoje, protože vede k lepšímu sebepoznání a náhledu na budoucí kariérní možnosti. Přispívá i k pocitu nezávislosti studentů, kteří si více uvědomují své schopnosti a studium v zahraničí jim pomáhá rozvíjet normalizovanější sebepojetí. Shames a Alden (2005) uvedli, že zdravotně postižení studenti se pak dokonce cítí podobněji svým vrstevníkům. Studium v zahraničí je také činí atraktivnějšími a konkurenceschopnějšími na trhu práce, což je výhodou vzhledem k vysoké míře nezaměstnanosti v této skupině (Burkhauser, & Houtenville, 2006 cit. dle (Heirweg, Carette, Ascaric, & Van Hove, 2019).

Crains (2019) je toho názoru, že hodnota studentské mobility pro sociální začlenění a společenskou soudržnost byla tradičně sporná. Program vykazoval nedostatek sociální inkluze, byl typicky vyhrazen mladým lidem z privilegovaného prostředí. To se však mění s novým programem, od kterého se očekává, že přispěje k sociálnímu začlenění. Podpora inkluze účastníků s omezenými příležitostmi v novém programu Erasmus+ je markantní. Účastníkům s fyzickým, duševním nebo zdravotním znevýhodněním je uhrazeno 100 % skutečných nákladů, a je tedy možné navýšení pobytových nákladů pro účastníky s omezenými příležitostmi k pokrytí dodatečné finanční podpory na základě skutečných nákladů, což lze využít k financování přípravné návštěvy, speciálního bydlení, doprovodné osoby, upravených učebních materiálů, apod (DZS, 2021 b). To zpochybňuje rozumnost současného systému finančního řízení v rámci programu, konkrétně nízkou úroveň podpory, kterou studentům nabízejí univerzity, což ve skutečnosti vylučuje již jinak znevýhodněné studenty z účasti (Cairns, 2019). Hlavně malým univerzitám, pro které by byly výměny přínosné a kde by i studenti mohli nejvíce profitovat z pobytu v zahraničí díky zhodnocení svých životopisů, je jejich kapacita posílat studenty do zahraničí spíše menší, protože i rozpočty na výjezdy jsou nižší. Podle Cairnse (2017) existuje signifikantní rozdíl mezi univerzitami z metropolí a z ostatních měst v dané zemi, kdy větší instituce jsou v poskytování stipendií a podpory úspěšnější.



Na jinou oblast možných problémů upozorňuje Armstrong (2013), která mluví o komplexní problematice chápání speciálního vzdělávání, inkluze a inkluzivního vzdělávání, které jsou často sporné v rámci vzdělávacích systémů i mezi nimi, a dodává, že význam inkluze je výrazně zářmována různými národními a mezinárodními kontexty.

Další praktickou překážkou, se kterou se studenti se zdravotním postižením setkávají, je hledání ubytování v zahraničí a budování společenského života. Nicméně na podobné výsledky narážejí i studie provedené pouze se studenty bez zdravotního postižení, nebo ty, kde jsou mezi účastníky zahrnuti osoby se specifickými potřebami i bez nich. Tyto bariéry lze odstraňovat poměrně obtížně, a to jak pro postižené jedince, tak i pro zdravé studenty (Heirweg, Carette, Ascaric, & Van Hove, 2019).

Existuje tedy hodně studií zaměřených na míru cirkulace studentů a na dopad účasti na Erasmu na přijetí nejen evropské, ale i mezinárodní identity (Van Mol 2013).

## **2 Empirická část**

### **2.1 Cíle práce, výzkumná otázka a volby vhodné metody**

I přestože tedy již bylo vytvořeno velké množství prací o výměnných pobytech vysokoškoláků (např. Bracht et al., 2006; Maiworm 2001; Feyen, & Krzalewska, 2013; Cairns, 2017), stále nevíme, co se podílí na inkluzi nebo exkluzi při takových pobytech. S výjimkou konstatování obecně přijímaného faktu ekonomických bariér (González, Mesanza a Mariel 2011; Cairns, 2019) a částečně i uznání možné role kulturního kapitálu (Beerrens et al. 2016).

Cílem této práce je zejména odpovědět na otázku, jaké jsou největší bariéry pro studenty se specifickými potřebami k tomu, aby vyjeli na pobyt v zahraničí. A zda, v případě, že se pobyt uskuteční, považují tuto zkušenost za přínosnou pro jejich následující kariéru, ale i život. Je dobré zjistit, jakým způsobem prožili své pobyty jednotliví studenti, a zhodnotit nejen potencionální možnosti programu, ale i do jaké míry je úspěšný či neúspěšný v dosahování svého cíle. Barton (1996) uvádí, že výzkum realizovaný optikou bariér spíše než omezení způsobenými zdravotním stavem, který byl vyvinut osobami tělesné postiženými, je charakteristický pro nahlížení sociálního modelu zdravotního postižení, protože umožňuje postihnout každodenní zkušenosti při životě se zdravotním omezením. Sociální model nazírá postižení jako důsledek způsobený střetem vnějších nepříznivých podmínek s konkrétní osobou. Oproti tomu pro medicínský model je charakteristický pohled na postižení jako důsledek fyzického nebo psychického poškození (Barton, 1996).

Myslím, že studenti mohou bojovat s rozličnějšími bariérami než jen s finančními, a zároveň se situace mezi nimi může významně lišit. Získaná data by pak mohla posloužit k většímu pochopení situací těchto studentů, a tedy i lepší podpoře skrze organizace, které výměnné pobyty realizují.

Existuje totiž předpoklad, že mobilitu lze řídit strukturálními prostředky, jako například vědomou regulací přístupu k pracovním a studijním výhodám. V této práci sdílím koncepci s neoklasickými migračními paradigmaty. V nich se počítá s faktem, že v případě mezistátní mobility dochází v odlišných regionech k rozdílným dopadům na podmínky trhu práce, rozdílů v platech i na úroveň sociálního zabezpečení, a tedy v konečném důsledku i na celkovou životní úroveň (Massey et al. 1993, 435). Výměnné pobyty by tedy mohly být vnímány i jako nástroje vytvářející možnost podniknout definitivní, zejména ekonomicky

cílené přesuny do zahraničí v pozdější fázi života, nejen jako potenciál k sociálnímu začlenění na vnitrostátní úrovni (Hemming, Tillman, & Reißig 2016; Cairns, 2019).

Dále bych ráda získala přehled o tom, jak studenti vnímají své postižení ve vztahu k možnosti, či případné nemožnosti zahraničního výjezdu. Důležité je zjistit, jaké jsou jejich reálné potřeby, a zda je možné je naplňovat skrze aktuální politiku výjezdů, které jsou založeny na principech inkluze ve vzdělávání v její aktuální podobě. Případně zda je napadají nějaké možnosti, jak zlepšit dnešní podobu inkluze ve vzdělávání. Inkluze je totiž sice jedním z klíčových cílů vzdělávacích plánů, otázkou ale zůstává, na kolik se jí daří naplňovat.

Jak uvádí Cairns (2019) výzkumu okolo Erasmu dominují dva hlavní směry. Konkrétně se jedná o snahu kvantifikovat úrovně příchozích a odchozích studentů na mezistátní úrovni. Společné jim je to, že v obou případech získávají odpovědi na své otázky od bývalých participantů výměnných pobytů. Rozdíl je v tom, že zatímco kvantitativní přístup k mobilitě studentů je dobrým ukazatelem úspěšnosti či neúspěšnosti programu k naplnění jeho cílů Díky měřitelným údajům je důležitým ukazatelem nejen pro tvůrce politiky, ale i další zainteresované osoby, ale neposkytuje informaci o konkrétní zkušenosti, a tedy dopadu na osobní a pracovní schopnosti, nebo na budování vzniku sdílených evropských identit (Cairns, 2019). Nepřináší proto ani žádné zhodnocení toho, co rozhoduje o případné účasti či neúčasti. Naopak studie na mikroúrovni využívají kvalitativní rozměr.

Pro výzkum v oblasti vzdělávání jsou nejčastěji využívány interaktivní a interakcionistické rámce (Šámalová, 2014). Pro symbolický internacionalismus je stěžejním bodem svět okolo nás a náš přístup k němu (Keller, 1997). Jelikož nejsem tvůrce politiky programu, ale socioložka, je mým cílem získat, co možná nejvěrnější popis prožité zkušenosti s možností participovat v programu i se specifickým omezením, pobytem samotným a se vším, co k němu náleží. Přičemž já sama vědomě přiznávám, že jsem osoba se specifickými potřebami a zúčastnila jsem se dvou výměnných pobytů. Vzhledem k povaze výzkumné otázky a tématu obecně, jsem při formulaci zvolila *otevřenou otázku* (Čermák et al., 2013). V konečném důsledku mi tedy nejde ani tak o konstatování a zhodnocení existence či neexistence bariér, ale spíše o zjištění, co respondenti jako bariéry opravdu vnímají a jaké rozdíly ve vnímání mohou být.

Protože mi v rozhovoru jde především o poznání nejrůznějších fyzických i psychických bariér, a také o zachycení motivací, zážitků a získaných zkušeností, které si respondenti z pobytu odnesli, použila jsem pro sběr dat metodu polostrukturovaného rozhovoru. Ten v sobě nese výhodu možnosti flexibilní reakce na informace získávané během celého rozhovoru. Během rozhovoru je možné uzpůsobovat pořadí otázek a rychlost a styl dotazování v reakci na konkrétní situaci (Mišovič, 2019). Současně ale zůstává obsažena osnova, která je definovaná na základě účelu zkoumání (Hendl, 2008). Otázky jsem formulovala na základě rešerše literatury, a i proto je v nich již obsažen předpoklad, že existují bariéry, se kterými se osoby se specifickými potřebami potýkají. I z tohoto důvodu je vhodné použití polostrukturovaného rozhovoru, neboť je zanechán dostatečný prostor pro osobní sdělení respondenta, které je v rámci mého výzkumu velmi cenné.

### 2.1.1 Příprava rozhovorů a stanovení tematických dimenzí

V prvním schématu byla osnova výzkumu založená na rešerši zahraniční literatury. I přestože se jedná o omezeně prozkoumanou oblast, provedené výzkumy ukazují, že se studenti mohou potýkat s různými formami bariér. Nejčastějším rámcem je rozdělení bariér do pěti kategorií: jazykových, organizačních, technických, finančních a praktických (viz. např. Soorelian, 2008; Ablava, 2012; Matthews, Hameister, & Hosley, 1998; Reina & Klingova, 2012). V kvantitativních studiích je pak zaváděna ještě kategorie psychologických a sociálních bariér (Ablava, 2012; Dessoff, 2006).

Pro zajištění úspěšného výzkumu jsem provedla předvýzkum, abych zjistila, zda jsou mnou formulované otázky dostatečně srozumitelné a sledují jevy, které jsou pro mě zásadní. Celkem jsem provedla tři rozhovory, které nejsou součástí výsledků analýzy a ani osoby, které mi rozhovory poskytly nebyly do výzkumu dále zapojeny. Po provedení předvýzkumu jsem musela přehodnotit některé otázky, protože vyšlo najevo, že byly formulovány nešťastně a mohly by respondentovi vnútit pocit bariér i v oblastech, kde by je za normálních okolností nevnímal. Z tohoto důvodu jsem ve výzkumu sledovala čtyři tematické okruhy. Proces před výjezdem od rozhodnutí až po zařízení nezbytných záležitostí, výjezd jako takový, situaci po návratu a celkové zhodnocení včetně případných doporučení a návrhů na změny. Měla bych také zmínit, že jsem se nakonec s cílem standardizace postupu rozhodla provést všechny rozhovory v angličtině, a to i přestože někteří respondenti mluvili i česky.

### 2.1.2 Kontext sběru dat, charakteristika vzorku a průběh rozhovorů

Námět mého výzkumu i výzkum samotný vznikl na pozadí mé stáže na zahraničním oddělení na Univerzitě v Luzernu. Zde jsem v roce 2021 působila já sama jako výměnný student a souhrou náhod získala možnost stáže. Mým úkolem bylo připravit podmínky pro výjezdy i příjezdy studentů se specifickými potřebami. Účastníky předvýzkumu a první respondenty jsem tedy získala právě skrze kontakty tamního zahraničního oddělení. Chtěla bych dodat, že ani moje vlastní zkušenost mě přímo nevedly k rozhodnutí udělat výzkum tohoto charakteru. Spíš mě donutily začít si klást otázky a hledat odpovědi, až jsem se dostala k tématu sociální inkluze, jakožto jednomu z arbitrárních pilířů programů, který vnímám jako důležitý, a chtěla jsem zjistit do jaké míry je, či není v běžném procesu realizován.

Subjekty kvalitativního šetření se v rámci mého výzkumu stali respondenti, kteří se v minulosti účastnili výměnného pobytu v zahraničí. Uvědomuji si, že chybí pohled studentů, kteří se nakonec nemohli nebo nechtěli zúčastnit. V mém původním plánu bylo na tyto osoby výzkum orientovat, ale jak se ukázalo, je v tomto případě zkoumaná skupina již natolik úzká, že sehnat vzorek takovýchto studentů je prakticky nemožné.

Rozhovory jsem prováděla v závislosti na tom, jak se mi dařilo získat samotné respondenty, což vzhledem k GDPR a velmi omezené populaci vzorku trvalo reálně delší dobu, než jsem původně plánovala. Nakonec rozhovory proběhly v rozmezí od prosince 2021 do května 2022. Doba konání některých rozhovorů se protáhla zejména kvůli situaci kolem pandemie Covid-19. Například s rozhovorem s hluchoněmou respondentkou jsem musela vyčkat do doby, kdy nebylo nutné nosit respirátor, jelikož mi v průběhu rozhovoru mi potřebovala odezírat ze rtů.

Výběr respondentů lze proto označit jako příležitostný. Byl realizován metodou sněhové koule, tedy zprostředkovaně skrze mezinárodní kanceláře a oddělení pro studenty se specifickými potřebami, i skrze doporučení respondentů samotných. Tato metoda s sebou samozřejmě nese i jistá omezení, protože rozhovor poskytnou pouze lidé, kteří jsou ochotní obětovat svůj čas a svěřit své zkušenosti. S tímto vědomím jsem se proto snažila dohledat respondenty co nejaktivněji, aby byl vzorek, co možná nejrůznorodější a bylo tak možné získat, co největší spektrum prožitků, které mají. Nejčastěji jsem měla pomoc vedoucího pracovníka, který byl schopen a ochoten předat mou žádost potencionálním respondentům, a to jak na mé vlastní univerzitě, ale i na dalších univerzitách. V neposlední řadě jsem využila i samotných respondentů, kteří mi doporučili své známé. I přestože si uvědomuji, že vlivem tohoto postupu může dojít ke zkreslení a problémům s reprezentativností vzorku, tato metoda

mi přišla nejvhodnější. Pomáhá totiž odhalit skryté skupiny lidí, které nejsou v žádném konkrétním seznamu zaevidováni (Jeřábek, 1993). Tak tomu bylo i mém případě, což, jak vysvětluji výše, spolu s pravidly GDPR velmi znesnadňovalo nalezení vhodných respondentů pro tento výzkum.

S rozhovory jsem pokračovala až do tzv. *teoretické nasycenosti*, tj. stavu, kdy už jsem nezískávala nové informace, ale sdělení spíše opakovala (Jeřábek, 1993).

U respondentů jsem si poznamenala pouze minimální sociodemografické údaje jako orientační nástroj pro zajištění zahrnutí různých typů postižení a specifických potřeb. Konkrétně šlo o jejich věk, pohlaví, úroveň vzdělání v době výjezdu, aktuální zaměstnání a typ postižení.

Dosažení rozmanitosti vzorku se mi dle mého názoru nakonec povedlo, i přestože v praktické rovině to znamenalo prodloužení doby konání tohoto výzkumu. Zahrnutí jsou tedy nakonec zástupci obou pohlaví, kteří vyjeli v různých úrovních studia a ani v jednom z případů není shodná národnost, vysílající ani přijímající instituce. Zároveň ještě dodám, že všichni respondenti nakonec svůj pobyt zdárně ukončili.

V tabulce níže uvádím základní údaje o respondentech a dny konání rozhovorů.

**Tabulka 1: Základní údaje respondentů**

Datum provedení rozhovoru	Pseudonym	Věk	Úroveň studia v době výjezdu	Druh postižení
16.12.2021	Gina	23	Bc. student	Generalizovaná úzkostná porucha, Sociální fobie
6.1.2022	Lucas	26	Bc. student	Porucha autistického spektra
4.2.2022	Victor	29	nMgr. student	Slepotá
13.2.2022	Beatrice	25	nMgr. student	Hluchota
4.3.2022	Sisa	32	PhD. student	Svalová dystrofie
15.4.2022	Zack	24	Bc. student	Paraplegie
2.5.2022	Raymond	27	nMgr. student	Paraplegie
8.5.2022	Lea	22	Bc. student	Hluchota

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Jednotlivé rozhovory měly délku v rozmezí 25-60 minut a byly prováděny v období mezi prosincem 2021 a květnem 2022.

Celkem jsem tedy provedla 11 rozhovorů, z nichž první tři jsem využila jako předvýzkumný vzorek pro zhodnocení kvality dotazníku. Do finální analýzy jsem poté zahrнула 8 rozhovorů se studenty z řad všech úrovní vysokoškolského studia a s rozmanitým spektrem postižení. Mým cílem bylo postihnout, co možná nejvíce specifických situací, které mohou v rámci pobytu nastat, a které je třeba řešit.

V rozhovorech jsem se tedy zaměřila hlavně na vnímané bariéry, které sice do jisté míry odpovídají předešlým zjištěním, ale díky rozličnosti respondentů, jejich rozdílných typů postižení a v návaznosti na to i specifických potřeb, jsou mezi nimi odlišnosti. Ty jsou způsobeny také rozdílným původem a koncovou destinací.

Rozhovory tedy byly předem domluveny, a proto respondenti měli alespoň rámcovou představu, čeho se výzkum týká. Samotné otázky jim ale dopředu známy nebyly. Jako platformu pro rozhovor jsem zvolila platformu Zoom. I v případě, že některé rozhovory byly vedené z očí do očí, byl rozhovor nahráván. Při rozhovoru jsem si dělala poznámky, ve kterých jsem se snažila všimnout i detailů v komunikaci a reakci, které byly s odpověďmi spojené. Zaznamenávala jsem si i pocity, které ve mně prohlášení vyvolala. To vše, abych se vyhnula dezinterpretaci. Například v místech, kde se objevila ironie atp. Při analýze tedy nevycházím jen ze strohého přepisu rozhovoru, ale i z poznámek.

Moje vlastní zkušenost s výjezdem a fakt, že jsem student se specifickými potřebami, pravděpodobně napomohly otevřenosti mých respondentů. Respondenti mě vnímali jako osobu sobě rovnou, což vnímám jako velký benefit, protože mým cílem bylo co nejlépe postihnout zkušenost mých respondentů. Zejména v otázkách na zkušenosti s procesem a získáváním financí a v otázkách týkajících se osobnějších prožitků nebo charakteristik bylo potřebné věnovat pozornost každému detailu a s ohledem na jejich osobnosti správně načasovat a formulovat otázky. Snažila jsem se tedy o co nejjednodušší, nejkratší, nejsrozumitelnější formulace co nejvíce *šité na míru* respondenta, v reakci na projevené emoce a pokud možno zopakováním formulace, kterou respondent v předchozí části rozhovoru sám použil. Snažila jsem se také prohlášení nijak nekomentovat a nehodnotit. V konečném důsledku některé zpovědi trvaly dvacet minut, zato jindy vyprávění trvalo i hodinu a já musela respondenty ve výpovědích usměrňovat, abychom se dobrali nějakého zdárného konce. V tomto případě jsem snažila o co největší šetrnost, abych nenarušila křehké pouto důvěry, které mezi námi panovalo.

Každý rozhovor jsem začala úvodem, ve kterém jsem ve zkratce představila sebe i výzkum a dotázala se, zda respondent souhlasí s tím, že rozhovor bude nahráván.:

*Hi, my name is Aneta Špínka. I am a student of sociology at the master's degree of Charles University. As part of my diploma thesis, I conduct research on the social inclusion of disabled students during stays abroad. Will you agree when I interview you on this topic? And I'll ask if you agree to record the interview. Do you have any further questions? Thank you.*

Po splnění těchto formalit jsem nechala respondenta, aby se představil, a poté přistoupila k samotným otázkám.

V průběhu rozhovoru jsem využívala předem připravený scénář rozhovoru, který jsem měla rozdělený na otázky a podotázky (viz. příloha 1).

První tematický okruh byl zaměřen na rozhodnutí vyjet na pobyt a na proces, který bylo nutné podstoupit, aby se mohl uskutečnit. V něm jsem se soustředila hlavně na důvody proč se respondent rozhodl na Erasmus vyrazit, jak probíhala aplikace, a zda bylo zapotřebí zařídit nějaké speciální podmínky. V případě, že ano, jakým způsobem je zařizoval a jestli měl někoho, kdo mu pomohl.

Ve druhém okruhu šlo o popis a zhodnocení kladných a záporných zkušeností, spojených nejen se samotným pobytem, ale i s procesem před ním a po něm. Zajímalo mě, jaké zážitky si z pobytu pamatuje, jakým způsobem se socializoval a jaký byl přístup ze strany vysílající i přijímající instituce a učitelů. V neposlední řadě jsem se zajímala o návrat na domovskou univerzitu, zpětné začlenění do kolektivu a uznání kreditů získaných v zahraničí.

Ve třetím a čtvrtém okruhu jsem nechala respondenty zhodnotit celkový pocit z výjezdu. Ptala jsem se, jaký dopad na jejich život pobyt měl. Co si odnesli do dalšího života a jestli se jejich život po Erasmusu změnil, po případě, v čem a jakým způsobem. Dotazovala jsem se i na kontakty a přátelství navázané v zahraničí a nakonec, zda by vyjeli znovu.

Každý rozhovor jsem uvedla hlavní otázkou. Vzhledem k polostrukturovanému rozhovoru se totiž některá témata v průběhu rozhovorů objevovala přirozeně v závislosti na výpovědi respondenta. Pokud byl respondent výřečný, pokryl většinu témat sám již v reakci na první pobídku.

V závěru rozhovoru jsem se jen v případě potřeby doptala na největší problémy, s nimiž se potýkali a zda existuje něco, v čem je výjezd posunul vpřed. Ptala jsem se i, jestli



mají pocit, že je pobyt o něco připravil. Pokud odpověď zněla ano, tak jak lze, dle jejich názoru, předejít tomu, aby k ničemu podobnému nedocházelo i nadále.

### 2.1.3 Tematická analýza

Pro analýzu rozhovorů jsem se rozhodla použít metodu tematické analýzy. Jejím benefitem je její flexibilita. Při analýze můžeme využít předem stanovenou výzkumnou otázku, na jejímž základě výzkumník nejprve nastuduje existující literaturu, aby později postihnul všechny důležité aspekty, které se ve výzkumu objevují. Další možností je využít ji jako induktivní metodu, kdy výzkumnou otázku stanovujeme až v průběhu analýzy dat. Protože data získaná z rozhovorů jsou charakteristická svojí diverzitou a drobnými rozdíly, které je třeba správně rozpoznat a postihnout, je tematická analýza dobrým přístupem, neboť jde o „metodu identifikace, analýzy a odkazování ke vzorům (tématům) v datech.“ (Braun, & Clarke, 2006, s. 79). V mém případě byla výzkumná otázka známa dopředu. Nejprve jsem tedy nastudovala existující literaturu, s jejíž pomocí jsem navrhla samotný design výzkumu.

Výzkumník je v tematické analýze aktivní činitel hledající možná spojení, které interpretuje, což je jeden z kritických bodů analýzy. Boyatzis (1998) varuje, že to že výzkumník vidí v datech vzorce, ještě neznamená, že pokud budou data analyzována někým jiným, budou interpretována stejně. Při analýze je tedy důležité činit rozhodnutí pouze v případě kdy výzkumník ví, proč daná krok činí a kam jím směřuje, tedy dbát na tzv. *zprůhlednění* (Braun, & Clarke, 2006). Aby toho bylo docíleno, je navržena šesti bodová osnova postupu při analýze, která je charakteristická neustálým přehodnocováním předchozích kroků a pak teprve postupu dopředu. I v případě předem stanoveného tématu by neměl výzkumník být dogmatický, ale naopak otevřený přístup v případě potřeby upravit (Braun, & Clarke, 2006).

V mém případě byla tedy otázka předem známa a při analýze jsem na ni také našla odpověď, ale zároveň se vzhledem k výsledkům objevilo jakési podtéma celého výzkumu, konkrétně chyby v organizaci studijních výjezdů způsobené zejména špatnou distribucí informací, což mě vedlo ještě k dalšímu zhodnocení dat skrze *Tintovu teorii* (1975; viz. diskuse).

Abych při analýze nic neopomněla, postupovala jsem krok po kroku podle doporučeného postupu a v případě nejasností ho několikrát zopakovala.

V následující části stručně popíšu samotný postup analýzy:

#### 1. Seznámení se s daty

Protože jsem sama provedla rozhovory, při kterých jsem si dělala i poznámky, zejména o nuancích, které psaná podoba rozhovoru nedokáže postihnout, nebyla pro mě pozdější orientace v datech tak složitá. Přesto jsem ale této části věnovala hodně úsilí a času. Po přepisech rozhovorů z nahrávek, které jsem získala v jejich průběhu, jsem si všechny rozhovory nejprve vytiskla, přečetla a současně si dělala i první poznámky ke kódování.

#### 2. Generování počátečních kódů

V této fázi jsem znovu přečetla všechny rozhovory, a na základě prvotních poznámek z předchozího kroku spolu s touto analýzou vytvořila finální kódy bariér, na jejichž základě jsem provedla třídění v programu Atlas.ti. Vzhledem k tomu, že jsem byla s daty dobře obeznámená, šlo by tento krok skutečnit i bez využití softwaru, ale myslím, že bylo užitečné si data takto sjednotit, a zároveň mě to donutilo se nad nimi opět zamyslet.

#### 3. Hledání témat

Data jsem tedy měla roztríděná podle bariér a bylo třeba se zaměřit na odhalování styčných a rozdílných bodů v nich. Hledala jsem podobnosti ve výrociích respondentů a v případě nejasností se vracela k přepisům rozhovorů nebo poznámkách o nuancích z rozhovoru, které jsem měla k dispozici. Když jsem si opravdu nebyla jistá, jakým způsobem byl výrok myšlený, vrátila jsem se i k samotné nahrávce, abych mohla znovu nasát atmosféru rozhovoru. Tím vším jsem se snažila předejít dezinterpretaci, která by mohla být způsobená například pokud respondent využil satiru. Poté jsem sepsala charakteristiky jednotlivých bariér.

#### 4. Přezkoumání témat

I přestože jsem měla bariéry sepsány, stále jsem měla pocit, že analýza není úplná. Vzhledem k předchozímu detailnímu seznámení s rozhovory, díky kterému jsem i lépe poznala své respondenty jsem si nakreslila myšlenkové mapy a rozhodla se popsat příběh každého respondenta zvlášť, a současně i uvést jeho motivace a doporučení, které ve svém příběhu zmiňoval.

## Definice a pojmenování témat

Po předchozích krocích jsem si přečetla vlastní sepsané výsledky a objevila vzorce, respektive jeden dominantní, za který bych označila systém organizace výjezdů a chybu komunikace v něm. Nejprve jsem se tedy rozhodla syntetizovat výsledky ještě z pohledu celého systému. Protože jsem ale cítila, že kdybych svou práci takto uzavřela nebyla by úplná, pokusila jsem se najít sociologickou teorii, s jejíž pomocí bych vysvětlila, co konkrétně se v systému děje a navrhla doporučení, která jak doufám, by při aplikaci vedla k odstranění chyb.

## 5. Sepsání výsledků

V poslední fázi jsem všechna svá zjištění a doporučení sepsala do finální podoby, které diskutuji v této práci.

### **2.2 Ochrana soukromí respondentů a etika výzkumu**

Protože respondenti byli oslovováni dopředu a rozhovory tedy probíhaly v předem stanovených časech, respondenti měli k dispozici alespoň základní informace již před jejich samotným začátkem rozhovoru. Informovala jsem je, že rozhovor bude nahráván skrze Zoom a dopředu od nich získala informovaný souhlas s provedením rozhovoru a jeho nahráváním. Ten jsem si pak ještě jednou nechala ústně potvrdit v průběhu samotného rozhovoru po mém představení a úvodu do problematiky otázkou, zda souhlasí, že rozhovor bude konán a nahráván.

V úctě ke svým respondentům jsem se také po celý průběh rozhovoru rozhodla využívat označení: *osoba se specifickými potřebami*, a to i přestože si uvědomuji, že pojmenování: *specifické potřeby* mohou znamenat víc, než jsem tělesné či duševní omezení. Současně v návaznosti na řešenou problematiku i na konkrétní obavy některých z řady respondentů (viz. výše), jsem se rozhodla je během analýzy zcela anonymizovat s využitím pseudonymů. Sice mi nikdo z nich výslovně nezakázal použít křestní jména pro jejich identifikaci, ale vím, že některým by to bylo nepříjemné, a proto s vědomím o jak úzkou a specifickou společenskou skupinu se jedná, jsem se rozhodla jména nepoužít.

## 2.3 Výsledky analýzy

Jak jsem již nastínila, homogenity vzorku v této práci jsem docílila skrze fakt, že se jedná o studenty se specifickými potřebami, kteří se zúčastnili výměnného pobytu v zahraničí. V průběhu analýzy jsem identifikovala následující kategorie bariér: *finanční, sociální, praktické, organizační, jazykové a psychologické*. Některé výzkumy pracovali ještě s bariérou *technickou* (viz. např. Heirweg, Carette, Ascaric, & Van Hove, 2019), ale v reakci na výsledky provedených rozhovorů jsem se rozhodla kategorii nevyužít.

Po dokončení rozhovorů na konci května 2022 zbývalo provést analýzu přepisů. Hlavní analytický důraz byl kladen na specifikaci jednotlivých bariér, které jsou respondentům společné. Abych mohla správně vyhodnotit hodnotu dané bariéry vzala jsem do úvahy i výroky, kde studenti zmiňují, co naopak za bariéru nepovažovali. Pro tato prohlášení jsem si vytvořila vlastní speciální kategorii: *nevnímám bariéru*. Kategorie byla tedy spíše jako pomůcka při formulování ostatních bariér a v samotných výsledcích ji jako samostatnou kategorii neuvádím. Pro představu, co jsem do kategorie zařadila zmíním následující citaci: „*Ani si nepamatuji, jak to bylo, všechno šlo velmi hladce.*“ Uvedl Victor v reakci na dotaz na návrat na domovskou univerzitu a uznání předmětů.

### 2.3.1 Analýza z hlediska respondentů

#### **Gina**

23 let

Studentka Bc.

Oslovena skrze IO

Respondentka je studentkou univerzity na magisterském stupni. Protože trpí silnou generalizovanou úzkostnou poruchou, má velké problémy s prezenčním studiem. Proto pro ni í byl výjezd na zahraniční univerzitu dlouhou dobu nemyslitelný. Mezi její nejčastější záchvaty patří panické ataky, kdy prakticky není schopná, jakkoliv reagovat. Nicméně chtěla zlepšit své jazykové dovednosti a rozšířit možnosti studijních kurzů. Díky covidové krizi a s ní spojené možnosti hybridního studia se rozhodla překonat svou komfortní zónu a pobytu se zúčastnit. Mezi největší bariéry, tedy kromě vlastních psychických bariér, řadí zejména finanční stránku, protože s ohledem na hybridní výuku nebyl nakonec její výjezd financován

studijním stipendiem. Z toho důvodu nevnímá ani jako velkou bariéru samotný průběh aplikace. Co naopak jako problém vidí, je fakt, že jí nikdo nebyl ochoten uzpůsobit studium specifickým potřebám a dále také popisuje negativní aspekty samoty i nedostatečné organizační podpory. a nakonec dodává: „*neměla jsem žádný kontakt se zástupci kanceláře pro férové příležitosti a každého profesora jsem musela o svých problémech informovat sama. ... Přicházejí období, kdy jsem opravdu vystresovaná. ... Ale není to viditelné. Není to něco, co můžete přímo rozeznat. Neviditelná nemoc.*“ V případě této studentky došlo ke stereotypizaci, a pravděpodobně můžeme hovořit i o disabilitismu (Novosad, 2008). Je tedy jasné vidět, že je třeba podniknout co nejvíce kroků k naplnění inkluzivního vzdělávání, aby mohlo dojít k setření jeho vlivu ve společnosti (Novosad, 2008; Stanley 2000).

Celkově shrnuje, že si všechno musela zařídit sama, a to bylo komplikované. Proto jako doporučení pro ostatní zmiňuje začít zařizovat všechno dopředu a institucím vzkazuje: „*Dejte podporu lidem se specifickými potřebami, buďte otevření a věnujte pozornost specifické situaci každého studenta jak na fyzické, tak na psychické úrovni... Každý případ je odlišný.*“ Na výjezd by ale i přes všechny problémy jela znovu. Protože, jak popisuje, získala otevřenou mysl a sebevědomí mluvit o své nemoci beze studu, za což je velmi šťastná a současně i pyšná, že se donutila vystoupit ze své komfortní zóny. Zlepšení jazykových schopností už je jen pomyslnou třešničkou na dortu.

### **Lucas**

26 let

Muž

Student Bc.

Osloven skrze IO

Respondent je studentem bakalářského studia na univerzitě. Jedná se o studenta s poruchou autistického spektra, který se pro výjezd rozhodl z důvodu zlepšení jeho schopnosti socializace a začlenění do kolektivu. Dalšími důvody byla možnost získat kredity, práce na bakalářské práci a zvýšení hodnoty vlastního životopisu. S prvními bariérami se setkal již při hledání univerzity. To mu zabralo více než rok: „*Napsal jsem na několik univerzit a popsal své specifické potřeby a oni odpověděli: „Ne v tvém případě nejedí, protože nemáme, jak tě podpořit“... Jen z jedné odpověděli.: „můžeš přijet, nějak to zařídíme.*“ Bylo pro něj důležité, aby vše bylo v jedné budově a ideálně na menší

univerzitě, kde je domáctější atmosféra. Kromě sociálních bariér, které vyvstali během pobytu, zmiňuje jako největší problém finance, protože i přes standartní studijní stipendium, a ještě stipendium poskytnuté hostitelskou univerzitou, musel velkou část nákladů financovat sám. I přestože si zažádal o buddyho, neobdržel ho. Navzdory tomu, že je pro něj socializace velmi obtížná, se mu nakonec začlenit podařilo. Velkou výhodou pro něj byla znalost němčiny a také dalších osmi jazyků, díky které mohl komunikovat s místními i zahraničními studenty jejich jazykem. Kvůli poruše autistického spektra potřebuje studijního konzultanta a terapii, na kterou dojížděl každý týden do jiného, asi 200 km vzdáleného, města. To celé si musel financovat z vlastních zdrojů. Po návratu domů jsou tak jeho úspory pryč.

Dále také popisuje negativní aspekty samoty a zejména nedostatečné organizační podpory, jelikož až posléze zjistil, že existují programy, které můžou takové věci financovat, ale jak zmiňuje: *„Byl jsem v podstatě experiment, protože přede mnou neměli nikoho se specifickými potřebami, takže já jsem byl první taková osoba v celém programu.“* Pokud jde o uznání předmětů a samotné studium, nesetkal se s problémy a kdyby měl dostatek financí, pobyt by minimálně prodloužil. Celkově by pobyt rozhodně doporučil, avšak podle jeho zkušeností je nutné kontaktovat jednotlivé univerzity s dotazem, zda jsou schopné akceptovat dané specifické potřeby, protože: *„Postižení může znamenat hodně věcí ve stejném čase, záleží tedy na tom, o jakém postižení se zrovna bavíme, a co jsou ony specifické potřeby.“* Pokud má ale zhodnotit, zda by doporučil vyjet, říká ano: *„Je dobré občas vyjít ze své bubliny... To může podpořit osobnostní růst“*

### **Victor**

29 let

Muž

Student nMgr.

Osloven skrze soukromé centrum pro slepce

Respondent, je již zaměstnán. V době výjezdu na univerzitu studoval na magisterském stupni. Jedná se o osobu postiženou slepotou. K výjezdu se rozhodl, protože neměl žádné pevné vazby a chtěl rozšířit své obzory, zažít něco nového a: *„Viděl jsem to jako výzvu, která pro mě může být dobrým zážitkem.“* Chtěl se lépe socializovat, poznat nové lidi, kulturu a zemi. I studium pro něj bylo důležité, ale rozhodně nebylo primárním cílem.

Jeho pobyt byl financován klasickým stipendiem. Protože byla potřeba uzpůsobení studijních materiálů a hostující univerzita nebyla schopná je zařídit, zajistil si ještě finance od soukromé nadace, které byly použity právě adaptaci materiálů. Ty musely být pokaždé zaslány na domovskou univerzitu, zde uzpůsobeny a odeslány zpět. Část byla také použita na doprovod z centra pro postižené slepotou, který měl na začátku studia, aby mu pomohl se zorientovat ve městě a na univerzitě. Zbytek potřeb vázaných na jeho postižení, jako např. uzpůsobené bydlení, musel dofinancovat sám.

Největší bariéry vnímá právě v organizaci, a to jak samotného studia, tak i pobytu a specifických potřeb. Měl ale štěstí, že mu alespoň s částí organizace pomohlo centrum zaměřující se na pomoc slepým osobám, což mu hodně zjednodušilo celý proces. Jako nejproblematictější vnímá právě proces zařizování a komunikaci s institucemi. Proces před odjezdem mu zabral asi rok. Jako podporu sice dostal přiděleného buddyho, ale protože byl z druhého konce města a studoval jiný program, prakticky se téměř nesetkali. Také ubytování se mu nepodařilo získat na koleji a musel bydlet v soukromém apartmánu, což ho ještě více oddělilo od ostatních. Socializaci uvádí jako jednu z nejproblematictějších součástí pobytu, ne kvůli jazykové bariéře, ale spíše kvůli nedostatečné podpoře pro jeho začlenění ze strany univerzity. Ve třídě nikoho neznal a kvůli postižení: „*Chodiš po třídě a oslovuješ lidi, protože nevíš, kde kdo sedí, a oni pohybují a reagují mezi sebou na podměty, které jsou viditelné.*“ Stejně jako ostatní nezaznamenal problémy s uznáním kreditů. Celkově se jeho očekávání naplnila, poznal novou kulturu a naučil se samostatnosti. Osvoji si: „*například vaření.*“ Když jsem se zeptala, jestli by jel znovu, říká, že by o tom musel hodně přemýšlet, protože to bylo hodně těžké. Univerzita mu nepomohla se začleněním, a tak pro něj bylo hodně obtížné studovat a seznamovat se. Jeho doporučení pro školy je tedy zejména v lepší organizaci zajištění speciálních potřeb a snaha pomoci se začlenit, nebo alespoň informovat okolí o jeho postižení: „*Podpořte je, jak jen nejvíc můžete.*“

## **Beatrice**

25let

Žena

Studentka Bc. a nMgr.

Oslovena skrze soukromé centrum pro zdravotně postižené osoby

Beatrice se v průběhu studií se zúčastnila dvou zahraničních pobytů na dvou zahraničních univerzitách, každý v jiné zemi. Pro výjezd se rozhodla, protože v tom viděla challenge, kterou chtěla překonat, otestovat se a získat pocit, že může dokázat víc. Zlepšení jazyka bylo také motivační. Jak popisuje, tak v době aplikace byla hodně nervózní, protože jako neslyšící má velké problémy s komunikací i studiem jako takovým. S některými organizačními záležitostmi jí pomohlo centrum pro zdravotně postižené a zbytek si organizovala sama. Její zkušenost je cenná i v tom, že může porovnat dva různé výjezdy.

Jak zmiňuje, tak si sama musela financovat všechny překladatele a speciální potřeby, což jí připravilo o hodně peněz. Vzhledem k financím neměla moc na výběr, a tak aby si mohla překladatele dovolit, musela volit takového, co neměl dostatečnou kvalifikaci. Proto ani podmínky pro studium nebyly vhodné. Musela hodně plánovat a kalkulovat, a přesto jí brzy došly peníze. Nakonec získala alespoň částečnou dodatečnou podporu od hostitelské univerzity, aby byla alespoň schopná zde dokončit studium.

Celkově organizační proces, jak před výjezdem, tak i v jeho průběhu vnímá podobně jako ostatní respondenti jako největší bariéru. Protože každá země má svá vlastní specifika, pravidla a organizaci, popisuje, že v jedné zemi to bylo složitější, ale celkově to nikde nebylo bezproblémové. Díky nevhodným podmínkám zažila něco jako syndrom vyhoření, což jí v konečném důsledku stálo prodloužení celého studia o půl roku. Oba výjezdy vyžadovaly spoustu papírování a zdlouhavého vyjednávání, ale po tomto období se jí oproti předchozí zkušenosti s výjezdem, dostalo alespoň nějaké pomoci pojící se s jejími specifickými potřebami.

V průměru jí trvalo tak 2-3 měsíce se začlenit, což v konečném důsledku znamená, že její výjezdy byly pomalu u konce, když si kolem sebe konečně vytvořila nějakou sociální síť. Kvůli svému postižení je odkázaná na odezírání ze rtů, což je v rozdílném jazyce, a ještě se spoustou různých akcentů, téměř nemožné. „*Nemohla jsem porozumět nikomu... Co říkáš? Promiň?*“ Aby pochopila, co se jí snaží říct, museli jí to být ochotni napsat na papír nebo komunikovala po telefonu. Kvůli jejímu postižení jí podobně jako ostatním neumožnili



bydlet s ostatními studenty, což jí ještě zhoršilo možnost začleňování. Bydlela daleko, a pokud se chtěla někde zdržet, musela večer domů přes celé město. „*Bylo to docela strašidelné, protože to byla nebezpečná oblast.*“ Při druhém výjezdu se musela několikrát přestěhovat a vzhledem k omezené nabídce a financím neměla moc na výběr. Bydlela tedy například v místnosti bez oken pouze se vchodovými dveřmi. A znovu jí došli peníze, bohužel, už ale neobdržela další podporu, protože celý zaštiťující projekt byl zrušen. Musela se tedy vrátit. Sice jí bylo umožněno dostudovat na dálku, ale: „*Neměla jsem moc podpory.*“ Na studium zůstala úplně sama.

Celkově tedy neví, jestli by ostatním doporučila jet. Jak říká, pro studenta se specifickými potřebami, není pobyt o užívání si. Přidaná hodnota tkví zejména v možnosti rozšířit se vědomostní obzory. „*Je to mnohem více limitované.*“ Doporučuje, aby došlo k lepší organizaci a kooperaci ze strany institucí. Míní, že by měli být připravení a otevření pomoci. Nemělo by se stávat, že vám úředníci řeknou: „*Já nevím, jak to mám udělat.*“ Studenti potřebují jet na výjezd a mít prostor se socializovat a studovat. „*Oni chtějí být sociálně interaktivní a ne muset něco pořád dokola vysvětlovat.*“

### **Sisa**

32let

Žena

Studentka PhD.

Kontaktována skrze IO

Respondentka je aktuálně studentkou doktorského stupně. Jedná se o respondentku trpící vážnou svalovou poruchou, kdy je odkázána na život na vozíku a potřebuje 24hodinovou pomoc. Na zahraniční pobyt chtěla vyjet od začátku VŠ studia, ale dlouhé roky jí trvalo, než se jí povedlo získat takovou podporu, aby to mohla uskutečnit. „*Nebyli schopní to zorganizovat...Proto to vnímám jako velkou bariéru v porovnání s mými vrstevníky. Vždycky jsem cítila, že postrádám něco důležitého ve svém životě.*“ Pro pobyt v zahraničí se rozhodla, aby získala nové kontakty, prohloubila možnosti svého výzkumu, pro svůj osobní život a růst: „*Zažít něco opravdu nového.*“ Její výjezd byl financován kromě klasického stipendia dodatečným stipendijním programem pro zdravotně znevýhodněné, bez kterého by se výjezd nemohl realizovat, Nebylo ale jednoduché ho získat. Sama uvádí, že to zabralo půl roku času a úsilí, aby nakonec mohla odjet. Problém ale vyvstal, když zjistila, že tento

program nebude financovat osobní asistenci. Nakonec tedy ještě dalšího půl roku sháněla možnost financování pro osobní asistenci.

I další aspekty přístupnosti jako bydlení, dopravu atp. si musela organizovat sama. „*Není dostatečná podpora pro lidi jako jsem já...vždycky si to musíš zařídit sám...Kdybych nezískala peníze, nikdy bych nemohla jet...Tvoje výsledky jsou jen na Tobě.*“ Během pobytu se musela několikrát stěhovat, takže jednu dobu bydlela i ve sklepě bez oken. Zároveň přišla i o osobní asistenci, což ji málem vrátilo zpět domů.

I přesto všechno, ale podobně jako ostatní říká: „*Návrat bylo něco, co jsem nechtěla. To je pravda.*“, protože i když to v zahraničí rozhodně neměla lehké, říká, že v ČR jsou podmínky ještě horší. Do zahraničí by tedy jela znovu, ale konstatuje, že osoby se specifickými potřebami jsou diskriminovány. Takový pobyt má úplně jiný význam, než v případě zdravých vrstevníků, protože: „*Je to velmi ponižující....Specifické potřeby nejsou ničím speciální, nejsou speciální pro tebe, jsou základ...Měli bychom dostat podobné startovní podmínky...Když jsou tvoje základní lidské potřeby pokryty, všechno je lepší.*“

Celkově zhodnocuje, že by výjezd doporučila a jela znovu, apeluje ale na organizace, aby daly lidem se specifickými potřebami alespoň takovou podporu, aby pokryly jejich základní potřeby. Protože například v jejím případě jí všechna jejich organizace zabírala tolik času, že o nějakém volnu, cestování, nebo jen socializaci mimo školu nemůže být ani řeč.

## **Zack**

24 let

Muž

Student Bc.

Kontaktován skrze IO

Respondent aktuálně ukončuje svoje magisterské studium. V rámci studia se zúčastnil výměnného pobytu. Cílovou destinaci zvolil hlavně, protože mu daná univerzita byla schopna zajistit podmínky pro studium, tak aby to pro něj bylo uskutečnitelné. Jako výhodu viděl i možnost tamní nabídky kurzů a zlepšení nejen angličtiny, ale i němčiny. Výjezd byl financován vedle standartního stipendia, ještě Erasmem+ a obdržel i dodatečnou podporu přímo od své domovské univerzity. Jedná se o studenta, který je paraplegikem a pohybuje se tedy výhradně na vozíku, takže klíčovým je pro něj aspekt přístupnosti. Výjezd

chtěl vždy uskutečnit. Nakonec se rozhodl jet, protože po úrazu a následném ochrnutí se mu život obrátil vzhůru nohama, trpěl silnou depresí, a potřeboval znovuobjevit sám sebe, změnit prostředí a poznat nové lidi. Měl štěstí, protože myslel, že pro něj není možnost pobyt realizovat, ale v rehabilitačním centru potkal kvadruplegika, který měl jeden výměnný pobyt již za sebou. S informacemi od něj kontaktoval mezinárodní kancelář a ti mu vše zařídili. Když přijel na hostující univerzitu, vše již bylo připraveno. Jak uvádí, největším opatřením, které bylo nutné pro pobyt, bylo právě zajištění přístupnosti a pomoc s běžnými denními aktivitami. Ubytování mu bylo poskytnuto přímo v kampusu a jako „pomocnou ruku“ mu univerzita zařídila medika, který měl péči o něj spojenou s praxí. Jako jeden z mála studentů zmiňuje, že se účastnil podobných akcí jako jeho vrstevníci. Cestoval, chodil na party a účastnil se akcí organizovaných ESN. Dokonce díky tomu poznal i svou nynější přítelkyni, kterou plánuje požádat o ruku. Výjezd by tedy rozhodně doporučil i ostatním. Získal zpět sebevědomí a pocit samostatnosti, našel přátele, zlepšil jazykové dovednosti a posunul se ve studiu. Jak ale sám říká: „*Poznal jsem spoustu studentů, kteří zápasili se systémem, a výjezd pro ně měl spíš negativní dopad. Zejména to platí u těch, co měli specifické potřeby...Já jsem měl na systém štěstí. Studijní poradce z IO zařídil vše potřebné a já jen podepsal papíry.*“

### **Raymond**

27 let

Muž

Student nMgr.

Kontaktován skrze IO

Respondent momentálně dokončuje magisterské studium. V minulosti se zúčastnil výměnného pobytu. Jedná se o paraplegika a jeho pobyt byl financován stipendijním programem Erasmus+, zohledňujícím specifické potřeby. Pro pobyt se rozhodl, aby poznal novou kulturu a zlepšil jazykové schopnosti. Zároveň chtěl i pokořit své vlastní limity a zažít něco nového. Protože se jeho kamarád se stejným postižením v minulosti zúčastnil výměnného pobytu ve Francii, věděl, že existuje něco jako program Erasmus+ a s cílem ho získat oslovil zahraniční oddělení své univerzity. Díky obdržným informacím od jiného studenta uvádí, že nebyla aplikace tak složitá. Přesto ale plánování výjezdu trvalo téměř rok

a bylo třeba vše dopředu připravit. Potřeboval bydlet co nejbliž univerzitě, nejlépe přímo v ní a současně i docházet na nutné rehabilitace. Dle jeho slov měl štěstí na lidi, zejména na zaměstnance na IO hostitelské univerzity. Protože v tamní zemi obecně věnují inkluzi velkou pozornost, snaží se zajistit co nejlepší studijní podmínky pro všechny bez ohledu na jejich specifické potřeby. „Bydlel jsem přímo v univerzitní budově, takže jsem prakticky nemusel ven, když jsem nechtěl. Dostal jsem buddyho a ten se mnou docházel na všechny lekce a pomáhal mi se studiem. Jeho rozvrh byl stejný jako můj...“

Celkově jako největší bariéru vnímá byrokracii. Měl štěstí na lidi kolem sebe, ale i tak trval celý proces velmi dlouho a byl vyčerpávající. Ocenil by tedy větší transparentnost a flexibilitu institucí zajišťující studijní výjezdy. Díky podpoře hostitelské univerzity bylo vše připraveno, když přijel na místo. Vznikl mu tak prostor řádně užívat studentského života se vším všudy. Jako benefity popisuje také v navázání přátelství s lidmi z celého světa, zlepšení jazykových dovedností, ale zejména jeho sebevědomí je nyní mnohem větší. A proto říká: „Pokud chcete pomoci lidem se začlenit, vyšlete je na Erasmus, a to zejména studenty se specifickými potřebami. Zcela jim to změni život. ... Naneštěstí jsem se musel vrátit zpátky domů. Nejradši bych tam zůstal, možná na vždycky. ...“

### **Lea**

22 let

Žena

Studentka Bc.

Kontaktována na doporučení jednoho z respondentů

Respondentka trpící hluchotou momentálně studuje bakalářském stupni. V rámci studia strávila semestr na univerzitě v zahraničí. „Byla jsem celý život doma, nikdy jsme necestovali, takže mě to hodně lákalo.“ Chtěla poznat nové lidi a kulturu mimo Portugalsko, zlepšit jazyk a rozšířit obzory v biologii, jež je její vášní. Její program byl financován pouze klasickým stipendiem. Všechno ostatní si musela zařídit sama. Potřebovala mimo jiné tištěné materiály od učitelů a možnost konat zkoušky písemně.

Rozhodně výjezdu nelituje, ale bylo to vyčerpávající. „Musela jsem oslovit každého učitele zvlášť a vysvětlit, že jsou zde věci, které opravdu potřebuji.“ Proto zmiňuje, že rozumí, proč se lidé se specifickými potřebami rozhodnou nevyjet i přesto, že chtějí. S postižením je ještě složitější si vše zařídit. Zejména pokud člověk obdrží pouze normální

stipendium, jako tomu bylo v jejím případě. Kromě systému si ale nemůže na pobyt stěžovat, a kromě standartních benefitů získala možnost pracovat na projektu, který cílí na ochranu endemických rostlinných druhů v Evropě. Podobně jako ostatní neuvádí problém s uznáním kreditů, ale zmiňuje, že je škoda, že kvůli svému pobytu musela prodloužit bakalářské studium.

Každopádně studium v zahraničí to za to stálo. Stala se mnohem otevřenější a nebojí se oslovovat lidi jenom proto, že je hluchá. I z tohoto důvodu snáze navazuje kontakt a přátelství. Pobyt jí nadchl natolik, že se vrací domů jen, aby ukončila bakalářské studium, a to magisterské chce vystudovat v zahraničí. Kde ještě neví: *“Chtěla bych jet někam mimo Evropu, ale nevím, jestli uspěji.”* Výjezd rozhodně doporučuje a vzkazuje: *„Erasmus by měl mít nějaký program vzdělávání pro mezinárodní kanceláře, který by byl zaměřený specificky na program Erasmus+ a na studenty se specifickými potřebami.”*

### 2.3.2 Analýza skrze vnímané bariéry

#### 2.3.2.1 Organizační bariéry

Do této kategorie jsem začlenila výroky respondentů týkající se problémů na úrovni zařizování stipendia, dofinancování specifických potřeb, získání potřebných úprav studia, nedostupnost informací, nedostatečnou institucionální podporu atp.

I přestože se může na první pohled zdát, že největší bariérou jsou finance, na tom se shoduje i spousta výzkumů zaměřených právě na tuto problematiku (Cairns, 2019; Kutsche, 2012; Dessoff, 2006), dle mého výzkumu se finanční bariéry jako největší problém nejeví. Mechanismy financování a možnosti organizace specifických potřeb jsou připravené, ale pokud se na problematiku podíváme skrze optiku všech rozhovorů a ne jedinců, můžeme v popisech objevit určité vzorce, které se napříč rozhovory opakují. Odkrývají jednu, řekla bych primární bariéru, kterou je právě systém organizace a komunikace v jeho struktuře. Nedostatkem informovanosti zaměstnanců mezinárodních kanceláří, nebo možná nedostatkem jejich ochoty, dochází k neadekvátní podpoře studentů se specifickými potřebami. *„Byl jsem svým způsobem experimentální proces, protože přede mnou neměli nikoho s nějakými specifickými podmínkami nebo potřebami. Myslím, jestli se nepletu, že jsem byl vůbec první osoba se specifickými potřebami v celém programu.”* (Lucas)

Situaci nepomáhá fakt, že: „Každá země má svá vlastní pravidla. Vím, že tu jsou možnosti pro postižené. A každá země by je měla následovat. Není to tak, že jsme každý ve stejné situaci.“, uvedla Beatrice. Podobně se vyjádřil i Victor: „Oni sice mají nějaký druh podpůrného centra, ale není tak rozvinuté jako to naše, proto diskuze s nimi byla složitá.“ Z analýzy vyplývá, že existují rozdíly mezi jednotlivými případy v závislosti na tom, ze které země vyjíždějí a kam směřují. Respondent Lucas například uvedl, že: „Před začátkem semestru jsem napsal email, ve kterém jsem popsal svoje specifické potřeby ... Rozeslal jsem ho na spoustu univerzit v Evropě. Specifikoval jsem v něm, co víceméně budu potřebovat, a tato univerzita byla jediná, která mi odpověděla: „Ano, tohle ti můžeme poskytnout.“

V návaznosti na rozdíly jsou přípravy na výjezd velmi zdouhavé a mnohdy vyčerpávající. „A potom dlouhé debaty a diskuze s hostitelskou univerzitou o speciálních materiálech, ubytování a věcech tomu podobných.“ (Vitor). Sisa uvedla: „Poté jsem požádala. Udělala jsem to v říjnu a získala až v březnu. Potom jsem začala shánět peníze pro moji osobní asistenci. To trvalo dalšího půl roku. Zbytek jsem organizovala sama. Hledání bezbariérového bydlení a dopravu tam. Prostě všechny aspekty přístupnosti. Není dostatečná podpora pro lidi jako jsem já. Vždy si to musíš zorganizovat sám. Oni ti možná dají peníze. Tak to aspoň bylo v mém případě.“

Ve vnímání obtížnosti příprav jsou mezi respondenty určité rozdíly. Určujícím faktorem je zde zejména existence či neexistence dostatečné podpory při organizaci ve formě pomoci druhé osoby. Nicméně i ti, kteří měli někoho na pomoc uvádějí zdouhavost a papírování jako bariéru. Raymond popsal: „Měl jsem štěstí, protože jsem měl kolem sebe velkou podporu, ale pokud mám něco zmínit, musím zmínit byrokracii jako obrovský problém. Práce obou mezinárodních kanceláří byla skvělá, ale celý proces trval opravdu dlouho a bylo to vyčerpávající. Někdy jsem musel dokazovat, že jsou pro mě daná opatření opravdu nezbytná, a to mi sebralo hodně času.“

V době výjezdu bývá největším problémem ubytování, kdy respondenti často nejsou akceptováni k bydlení s jinými studenty a jsou odkázáni buď na samostatné pokoje nebo na privátní bydlení. Z tohoto důvodu se Victorovi, Sise i Beatrice stalo, že se v průběhu semestru museli i několikrát stěhovat z místa na místo. „Nebylo to jednoduché. Protože jsem měla hodně problémů s ubytováním. Musela jsem se několikrát stěhovat z místa na místo.“ (Sisa)

Jako bariéru vnímají respondenti také zařizování navázané na jejich specifické studijní potřeby, zejména pokud nenajdou dostatečnou oporu v mezinárodní kanceláři

domovské nebo přijímající instituce, musí oslovovat profesory sami a žádat je o úpravy studia, nebo si musí shánět pomoc zvenčí. Hluchotou postižená respondentka například popisuje, že při jejích pobytech si vždy musela tlumočnicka hledat sama, a dokonce na něj nezískala ani dodatečné finance, takže aby vůbec měla příležitost studovat, musela si jeho služby hradit sama. To způsobilo, že tlumočnick neměl dostatečnou kvalifikaci a materiální od něj sice trochu pomohly, ale studium bylo stále mnohem náročnější, než obvykle. Lea říká: *„Musela jsem to zařídit sama... Takže jsem musela oslovit každého učitele zvlášť a vysvětlit, že jsou tu věci, které opravdu potřebuji.“* Gina dokonce ani nebyla v kontaktu s kanceláří pro férové příležitosti a osoby se specifickými potřebami. Vše si tedy musela zařizovat sama, ale protože její onemocnění, konkrétně generalizovaná úzkostná porucha, není viditelné, měla problém, aby jí byla alespoň nějaká speciální podpora poskytnuta.

Na čem se ale ve finále všichni shodují je, že pokud je zde někdo, kdo pomáhá studentovi s organizací, je všechno jednodušší. Raymond popisuje, že po oslovení své zahraniční kanceláře, mu se všim pomohli, uvědomuje si ale, že to není samozřejmé, protože dodává: *„Viděl jsem spoustu lidí bojovat se systémem a to může být více negativní než pozitivní, zejména pokud mají specifické potřeby.“* Myslím, že za vše mluví následující věta Sisy: *„Měla by existovat osoba, která se tě opravdu snaží poznat. Poznat tvoje specifické potřeby. Ony nejsou speciální – nejsou speciální pro tebe – ony jsou základ.“*

Naopak co se týče organizace po výjezdu, respondenti v podstatě neuvádějí větší problémy. Příkladem může být například výrok respondenta Lucase, který referuje o uznání předmětů: *„Ne, žádný problém. Se známkami to bylo trochu obtížné je převést, ale bylo to vyřešeno opravdu rychle.“*

### 2.3.2.2 Finanční bariéry

Sem jsem zahrnula výroky týkající se přímo nedostatku financí. Podle studií zkoumajících bariéry z různých perspektiv je jednou z hlavních překážek, ne-li tou hlavní, právě ta finanční (Cairns, 2019; Kutsche, 2012; Dessoff, 2006). A to, jak z pohledu obav o neobdržení stipendia (Souto-Otero, & McCoshan, 2006), tak i nedostatku finanční podpory (Doyle, Gendall, Meyer, Hoek, Tait, McKenzie, & Looiparg, 2010).

V případě hluché studentky Ley to znamenalo, že obdržela pouze standardní stipendium jako všichni její vrstevníci: *„...brali mě jako normálního studenta...pomohli mi získat normální stipendium a to je všechno.“* Studentka Gina dokonce díky souhře okolností, kdy do jejího výjezdu zasáhla pandemie Covid-19, ve finále žádné stipendium neobdržela,

a proto také vzpomíná: „*Nemohla jsem vidět lidi při běžných záležitostech, třeba jako dát si někde kávu. To jsem si nemohla dovolit.*“ Je možné, že v případech těchto studentek došlo vzhledem k jejich smyslovému a psychickému onemocnění došlo ze strany zaměstnanců kanceláří ke stereotypizaci, a nebyli tedy ochotni se jejich stipendii více zabývat. Druhým vysvětlením, ale může být jejich nedostatečná informovanost o možnostech financování.

I přestože si někteří respondenti buď sami, nebo s pomocí mezinárodních kanceláří dokážou zajistit nějaké dodatečné financování, objevují se v jejich výrocích často problémy spojené s financováním zcela základních lidských potřeb. Například autistický student Lucas sice obdržel i dodatečnou podporu, v jeho případě program financovaný přímo přijímající univerzitou, ale jak sám uvádí: „*Obdržel jsem peníze. A navíc program mi dal něco málo peněz. I přesto musím říct, že to nebylo dost. Měl jsem nějaké peníze naspořené. Když jsem se vrátil zpátky do Německa, všechny moje úspory byly prakticky pryč.*“ Musel si totiž mimo jiné sám financovat terapeuta a studijního poradce, za nímž dojížděl každý týden do 200 km vzdáleného města. Podobně se vyjadřuje i slepý student Victor. „*Některé z peněz byly použity na adaptaci studijních materiálů, část byla použita na pokrytí nákladů na první týden osobní asistence na začátku - kdy se mnou jeden ze zaměstnanců centra pro zdravotně postižené osoby jel a pomohl mi s orientací po městě...A velká část byla samozřejmě financována mnou.*“ Takže o nějakém užívání si peněz ve prospěch cestování nebo k lepší socializaci skrze navštěvování společenských míst a akcí, nemůže být ani řeč. „*Polovina z nich byla hluchá, polovina slyšící. Bylo to úžasné. Cítil jsem, že tam patřím. Měl jsem tam spoustu přátel. Chtěl jsem zůstat. Chtěl jsem tam i žít. Ale znovu mi došly peníze.*“

Celkově bych řekla, že studenti se specifickými potřebami vnímají dostatek financí pro pobyt v úplně jiné rovině než jejich zdraví vrstevníci, protože jsou šťastní, pokud dokážou pokrýt alespoň zcela základní výdaje. To mimochodem dokládají i další autoři (viz. např. Heirweg, Carette, Ascaric, & Van Hove, 2019; Crains, 2019). Výstižná je věta Beatrice: „*Díky penězům jsem mohla žít normální život – tím myslím – mít možnost mít asistenci po celý den a dostat se na místa, kam jsem potřebovala – jako například na místo výzkumu.*“

Jako problematičtější se ukazuje i fakt, že i přestože respondent získá nějakou dodatečnou podporu, nemůže být využita na pokrytí některých nákladů. To dokládá příběh Sisy: „*Musela jsem platit osobní asistenci. A k tomu jim uhradit cestu tam, jejich dopravu na místě. To znamená, že jsem potřebovala získat více peněz, než které jsem obdržela. Protože jsem jim musela zaplatit i jídlo, musela jsem přerušit práci a studium tam.*“



*Potřebovala jsem více financí pro ně, protože peníze z fondu pro postižené jsem je financovat nemohla. Ty jsem mohla použít jen na financování vlastního pobytu. Potřebovala jsem více peněz pro ně – a to bylo více než jsem obdržela pro sebe.“* Podobně se vyjadřuje i respondentka Beatrice: *„Bylo to docela náročné. Pořád jsem přemýšlela: „Mám dostatek peněz?“ Nemohla jsem to spočítat přesně, protože všechno bylo – nemohla jsem započítat překladatele...Brzy mi došli peníze, protože to bylo přespříliš drahé...Musela jsem platit víc, než pokrylo stipendium. Musela jsem to platit ze svého....To záleží na organizaci... Student se nemůže rozhodnout sám, ten má jen“ srdce a ne peníze“.*

Mezi respondenty se ale objevili i takoví, kteří získali dostatečnou podporu, a potom popis celého výjezdu a zážitků s ním spojených je v mnoha věcech odlišný a mnohem veselejší. *„Měl jsem klasické Erasmus stipendium a Erasmus stipendium pro studenty se specifickými potřebami. K tomu mi ještě moje domácí univerzita dala nějaké peníze na výdaje spojené se specifickými potřebami...viděl jsem hodně studentů, kteří s tím bojovali, ale já jsem měl štěstí. Dostal jsem dost peněz, abych měl všechno, co jsem potřeboval a stále jsem měl dost i na párty, směje se Zack.*

### 2.3.2.3 Jazykové bariéry

Sem jsem zahrnula všechny zmínky o nedostatečnosti jazykové výbavy a s tím spojených problémů v komunikaci a ve studiu. Podle studií nemají studenti dostatek odvahy vyjet studovat na zahraniční univerzitu, protože se cítí omezeni svými jazykovými dovednostmi (ADMIT Project Team, 2002). Existenci jazykových bariér účasti potvrzují i další studie, které byli přímo zacílené na studenty se specifickými potřebami (Reina & Klingova, 2012; Soorenian, 2008).

Jak jsem již nastínila, protože studenti se specifickými potřebami bojují i s problémy, které jejich vrstevníci řešit nemusí, mnohem méně vnímají problémy, které jsou standartně s výjezdy spojené. Jedním z takových problémů je vnímání jazykových bariér. Pravděpodobně v důsledku mnohem větších bariér, se kterými se potýkali, buď jazykové vůbec bariéry nezmiňují, protože mají větší potřebu popsat důležitější situace, nebo v nich bariéru jednoduše nespátřují (viz. např. Heirweg, Carette, Ascaric, & Van Hove, 2019; Crains, 2019). Lucas popsal, že komunikace: *„To nikdy nebyl problém, i když tu byla jazyková bariéra.“*

Takže i přestože se čas od času studenti o jazykových těžkostech zmínili, neřekla bych, že je vnímali jako bariéru, ale spíše jako přirozenou součást pobytu. Studentka Gina říká: „*Samozřejmě bylo trochu složité rozumět, když jsem byl na začátku semestru.*“

Victor sice uvedl: *Co jsem neměl rád – bylo to těžké, sice jsem uměl anglicky, ale na koleji byli studenti z celého světa jako například z Japonska, Čínu, Ruska, USA, Afriky a podobně.*“, ale jak sám dodává, protože trpí slepotou, je pro něj obecně těžké se v komunikaci více lidí zorientovat. Podobné problémy zažila i hluchá studentka Beatrice: „*Myslím, že to bylo přízvukem. Nemohla jsem porozumět nikomu. Všichni mluvili rozdílně. Co jsi říkal? Omlouvám se?*“

#### 2.3.2.4 Praktické bariéry

V dostupných výsledcích předchozích výzkumů se jako praktické bariéry zmiňují hlavně těžkosti při hledání ubytování a dopravy v dané zemi, a na půdě samotné univerzity zejména organizaci lekcí a skládání zkoušek (Heirweg, Carette, Ascaric, & Van Hove, 2019).

Protože jsou tyto bariéry přímo spojené s daným postižením respondenta, jsou mezi nimi značné rozdíly. Takže zatímco student Lucas s poruchou autistického spektra popisuje těžkosti v komunikaci: *Byly momenty, kdy jsme měli drobná nedorozumění. Protože je normální pro lidi v autistickém spektru mít čas od času nějaká nedorozumění. Ale nebylo to nic, co bych nemohl překonat. Jednou jsem byl vyhozen z kurzu antropologie – protože tam bylo nedorozumění o deadlinech, které jsem nerespektoval, ale prostě už jsem v kurzu nepokračoval a nedělal další kurzy z antropologie. Soustředil jsem se jen na filozofii.*“, Victor trpící slepotou popisuje jako problém najít cestu do školy a získání vhodného ubytování: *Také hledání ubytování bylo problematické – zkoušeli jsme hledat byt, protože mi sice nabídli kolej, ale ta byla daleko, nebyl tam vůbec internetový přístup a bylo to v úplně jiné části města, než jsem potřeboval. ... potom najít ty nejvhodnější trasy na silnici, jak se dostat na místa...Taky jak se orientovat ve třídě a podobně.*“ Pro studentku Sisu trpící svalovou dystrofií byl dokonce její handicap takovou překážkou, že se jí dlouho nedařilo vyjet: *Vždycky jsem chtěla jet na výměnný program...Ale nebylo to možné. Protože jsem opravdu fyzicky postižená osoba na vozíku. Potřebuji 24 - hodinovou asistenci, aby mi pomohla...A oni nebyli schopní mi to zorganizovat...proto jsem to cítila jako velký handicap v porovnání se svými vrstevníky. Vždycky jsem cítila, že mi v životě něco důležitého chybí.*“

Nakonec se jí sice odjet podařilo, nicméně si celý pobyt a praktické věci s ním spojené musela organizovat úplně sama. Není tedy divu, že se cítila být diskriminovaná. Několikrát se musela stěhovat a popisuje, že i po psychické stránce to bylo velmi náročné. Respondenti se také potýkali s nepřijetím na koleje nebo museli mít kvůli svému postižení samostatné pokoje. Nemohli tedy sdílet bydlení s ostatními, neindisponovanými studenty, a tudíž se museli potýkat se samotou.: *Preferovala bych bydlení s ostatními studenty. Protože jsem bydlela na privátu, ne na koleji. Takže jsem byla celkem izolovaná od ostatních výměnných studentů – oni bydleli na univerzitě*, popisuje Beatrice. Naopak student Lucas s autismem byl jako jediný ubytován na koleji s dalšími pěti studenty, což mu zpočátku způsobilo stres. O stresových situacích hovoří i Gina s generalizovanou úzkostnou poruchou, která o své „*neviditelné*“ nemoci musela informovat okolí sama, což pro ni nebylo nikterak komfortní. Zejména pak v případě, kdy musela učitele žádat o úpravy studia.

Slepý student Victor popisuje, že vlivem neinformovanosti školních pracovníků a spolužáků byl ve třídě ztracený: „*Takže jsem se v tom cítil limitován. A když tu byla místnost plná lidí, nebylo pro mě snadné jít kolem a socializovat se. Víš, chodil jsem od stolu ke stolu a oslovoval lidi, ale nevěděl jsem, kdo kde sedí, a oni se pohybovali kolem dokola nebo reagovali na nějaké podněty, které jsou vizuální a tak podobně.*“ *Takže to bylo docela těžké. Hodně těžké.*“ Podobně jako v ostatních kategoriích bariér se zdá, že společným jmenovatelem těchto problémů je nedostatečná komunikace a organizační podpora, což způsobuje, že celkový význam pobytu je pro osoby se specifickými potřebami jiný než pro jejich nehandicapované vrstevníky.: *Není to o potkávání lidí, ale jenom o tom tam jet studovat a pak se vrátit. Je to mnohem více omezené. Většina lidí chce prožívat nové zážitky s ostatními lidmi a cestovat.*“ (Beatrice)

#### 2.3.2.5 Psychologické bariéry

Heirweg, Carette, Ascaric, & Van Hove (2019) upozorňuje, že více než třetina studentů se specifickými potřebami věří, že zahraniční výjezdy nejsou pro ně určeny. Někteří je dokonce vnímají jako diskriminační, protože nezohledňují specifické potřeby znevýhodněných skupin, a naopak je uzpůsobené studia vnímáno jako privilegovaná služba poskytovaná pouze specifické, privilegované skupině studentů. Více než dvě třetiny studentů pak podle výzkumu věří, že pro osoby s postižením je mnohem obtížnější se zúčastnit výměnného pobytu než pro jejich nehandicapované vrstevníky.

Zatímco u zdravých vrstevníků se jako psychologické bariéry často opakují problémy spojené s obavou o uznání předmětů a kreditů, změny prostředí, opuštění blízkých a zejména jazykovou nedostatečnost, jsou psychologické bariéry u osob se specifickými potřebami mnohem více svázány s jejich postiženími (viz. např. Heirweg, Carette, Ascaric, & Van Hove, 2019; Crains, 2019).

To spolu s faktem, že existuje jen malý podíl osob se specifickými potřebami na celkovém objemu zahraničních výjezdů a není tedy jednoduché získat nějaké relevantní informace ještě prohlubuje obavy: „*Pamatuji si, že jsem byl vyděšený. Informace – jen o slyšících lidech – takže jsem se vzdělával o tom, jak získat podporu od univerzity.*“ Například paraplegickému studentovi pomohlo odhodlat se přihlásit k výměnnému pobytu až setkání s jiným postiženým studentem, který už měl podobný pobyt za sebou: „*Myslel jsem, že tu pro mě není šance jet, ale pak jsem byl v rehabilitačním centru, kde jsem poznal jiného kluka, který se zúčastnil a to byl kvadruplegik.*“ (Raymond)

S problémy spojenými s mentálním zdravím se, ale studenti potýkali i později, v době samotného výjezdu. Hluchá studentka Beatrice, která v době výjezdu bojovala s nedostatkem financí, vícečetným stěhováním a dalšími těžkostmi, zatímco musela plně studovat, popisuje, jak těžký pro ni pobyt byl: „*Mělo to velký efekt na moje mentální zdraví. Jsem zvyklá být velmi aktivní. Byla jsem sociální pracovník. Jsem zvyklá pracovat s lidmi. Ale teď je situace mimo moji kontrolu... nakonec jsem měla něco jako syndrom vyhoření, myslím. Dát všechno dohromady. Nazvala bych to syndromem vyhoření. Bylo toho moc, co zařídit*“ Její situace rozhodně není ojedinělá. O depresivních stavech a podobných těžkostech způsobených právě složitostí vše zařídit hovoří i paraplegický Raymond, slepý student Victor a působící hluchá studentka Lea: „*Ta nakonec říká: „Musela jsem se o všechno postarat sama. Nelituji toho, ale bylo to vyčerpávající.*“

#### 2.3.2.6 Sociální bariéry

V práci Dessoffa (2006) a Doylea (2010) je jako sociální bariéra uvedeno zejména odloučení od rodiny a přátel. Nicméně v mém výzkumu jsem s takovou bariérou nesetkala. Myslím, že je to dáno hlavně tím, že v jejich práci byli zahrnuti všichni studenti a pro studenty se specifickými potřebami existuje již tak mnoho bariér, že podobně jako v případě jazykových některé již zkrátka nevnímají, nebo nemají potřebu je zmiňovat. Další uváděnou bariérou je pak obava, že student nezíská přátele a nebude dobře zapojen do skupiny svých vrstevníků. Podle Gaustada (1993) je vhodné začlenit studenta na hostitelské univerzitě

skrze peer systém, který je výhodný pro obě strany. Rodilý student poskytuje jazykovou, akademickou i sociální podporu a zahraniční student poskytuje kromě rozšíření jazykového a kulturního kapitálu i empatii tutora. To je obvykle zajišťováno studentskými organizacemi, např. buddy programem pod záštitou ESN. Avšak jak se ukázalo v mém výzkumu není tato podpora studentům se specifickými potřebami často poskytnuta, a to ani v místech, kde ESN běžně působí.

Zatímco Zack, který obdržel dostatečnou finanční podporu a podobně i Raymond, kterému byla poskytnutá velká organizační podpora ze strany obou institucí, neuvádějí žádné větší problémy se sociálním začleněním, a jako jediní popisují nějaký sociální život i mimo školní aktivity, ostatní se v tomto ohledu cítili limitováni. Není proto překvapivý výrok Sisy, která si musela pobyt zařídit kompletně sama: „*Nikdo to pro mě neudělal. Ale znám lidi. Všechno je zkrátka na tobě.*“

Co se týče doby výjezdu, autistický student Lucas vzpomíná: „*Neměl jsem žádného buddyho od ESN, i když jsem se do programu přihlásil...A protože jsem byl jediný, neměl jsem ve třídě žádné kamarády.*“ I přestože jako jediný bydlel s dalšími studenty v jednom bytě na koleji, v jeho případě to zpočátku způsobilo spíše psychické potíže než výhodu. Podobně i slepý student Victor, pro kterého bylo poznání nových lidí jeden z primárních důvodů výjezdu, popisuje, jak bylo těžké se začlenit. Jeho buddy byl z jiné části města, a proto: „*...to ,moc dobře nefungovalo, protože on nebyl ze stejné části města, kde já jsem bydlel...Bylo by dobré mít někoho, kdo tě podpoří, a to hlavně v začátcích, a podporou myslím, nejenom s každodenními věcmi, ale prostě mít kamaráda, který ti pomůže, když se cítíš na dně, například protože nemůžeš poznat nové lidi...Protože jsem tam neznal nikoho, věděl jsem jen, že jeden ze spolužáků je ze stejné fakulty, ale neznali jsme se...Bylo opravdu těžké najít přátele.*“ Přál by si, aby škola organizovala více akcí a měla větší snahu začlenit výměnné studenty, a to zejména ty, kteří mají specifické potřeby. Jak dále zmiňuje, právě navazování sociálních kontaktů bylo v jeho případě tak složité a podpora ze strany univerzity nulová, že kdyby se měl rozhodovat, zda jet znovu, důvodem proti by byla právě náročnost začlenění mezi ostatní. Hluchá studentka Beatrice udává, že navázat kontakty jí zabralo poměrně dlouhou dobu: „*po 2-3 měsících jsem konečně získala nějaké přátele, navázala sociální kontakty. Mohla dělat něco víc. A kontaktovala jsem tamní organizaci pro hluché a seznámila se s nimi. Byl to hodně pomalý proces být součástí skupiny. Myslím s mými spolubydlícími a spolužáky ze školy.*“

Studentka Gina s generalizovanou úzkostnou poruchou potýkala s osaměním: „*Ve stejné chvíli to přichází s negativními aspekty samoty. A bytí – ty víš – nikdy jsem nepotkala nikoho z mého výměnného pobytu...*“

Studenti se shodují na tom, že by měla být zajištěná větší institucionální podpora začlenění, nebo alespoň dostatečná informovanost o jejich situaci. „*...chci být sociálně aktivní a ne muset neustále něco vysvětlovat.*“

Studentů jsem se optala také, zda výjezd nějak ovlivnil jejich vztahy na domovské univerzitě. „*Jediný problém, který mohu zmínit je se napojit zpátky se svými spolužáky. Nebyl jsem tak začleněný předtím a teď je to o to víc viditelné.*“ (Raymond)

## **2.4 Doporučení od studentů**

Z rozhovorů a odpovědí na konkrétně směřované otázky „*Co bys doporučil studentům se specifickými potřebami/univerzitám při zahraničních studijních pobytech?*“ vyplývá hned několik doporučení a rad plynoucích z jejich vlastních zkušeností V následující části popisují nejčastější z nich. Pro přehlednost je rozdělím do dvou kategorií.

### **2.4.1 Doporučení pro studenty:**

Mezi nejčastějšími odpověďmi na otázku doporučení studentům se specifickými potřebami, kteří mají zájem vycestovat, se vyskytovala otevřenost v komunikaci, a především důraz na komunikaci jako takovou.

„*...ale rozhodně – mluďte otevřeně, mluďte...*“ (Gina)

„*Musíte komunikovat.*“ (Lucas)

Studenti by se měli ptát na vše, co je zajímavá a být otevření hlavně co se týká jejich potřeb.

„*Pište maily – řekněte, jaké máte reálné potřeby, vysvětlíte je konkrétně...*“ (Lucas)

Studentka, Sisa také ve své odpovědi zdůraznila: „*A zeptejte se, kohokoliv potřebujete ... A je lepší mít vše písemně pro další dokazování.*“ Potom je dobré si informace sepisovat a udržovat v nich systém, jelikož s tímto typem výjezdů přichází spousta informací a je dobré, když se v nich student orientuje.

Právě v souvislosti s doporučením týkající se otevřené komunikace ohledně svých potřeb studenti velmi často kladli důraz to, aby se za ně zájemci rozhodně nestyděli.

„*Hlavně protože mít speciální potřeby není nic, za co se stydět.*“ (Gina)

Mít speciální potřeby není nic, co by mělo omezovat studenty v záležitosti vycestování za studiem. „*Jste stejní studenti, jako každý jiný. Máte stejná práva.*“ (Sisa)

„*Není nic špatného na tom, že potřebujeme pomoc s omezením, se kterým žijeme.*“ (Lea)

Co se realizace specifických úprav týče, doporučovali respondenti psát co nejvíce univerzitám a zjišťovat, zda je daná univerzita vůbec schopna poskytnout studentům právě ty podmínky, které jejich znevýhodnění vyžaduje. Je velmi důležité se v tomto ohledu informovat. Pokud nejsou na dané univerzitě možnosti zajistit vyhovující podmínky studia, je třeba najít univerzitu jinou.

„*Pokud nejsou schopni vaše potřeby uspokojit, najděte jinou univerzitu, která schopna je. Já napsal na mnoho univerzit.*“ (Lucas)

Právě v návaznosti na shánění konkrétní univerzity, jež je vhodnou právě pro daného studenta s jeho specifickými potřebami, se další rady pohybovaly v oblasti samotné organizace a zařizování všeho potřebného. Studenti uvádějí, že je velice důležité začít s předstihem.

„*Začněte organizovat vše brzy, protože to zabere čas. Mnohem více, než vám řeknou a mnohem více, než čekáte.*“ (Sisa)

„*...naplánujte to. Třeba rok dopředu. Protože čím více času na to máte, tím lepší to pravděpodobně bude, protože univerzity budou mít více času se připravit a zaopatřit vše potřebné.*“ (Victor)

S včasnou organizací je také třeba myslet na zajištění financí, bez nichž by pobyt nebyl možný. Vzhledem ke zkušenosti respondentů se většina shodla, že financování není dostačující, avšak záleží na jednotlivých disabilitách jedince a jejich konkrétních potřebách, jež potřebuje ke každodennímu životu.

V neposlední řadě se rady studentů uchýlily směrem k jistotě podpory. Je dobré se ujistit, že máte někoho, kdo vám pomůže v počátcích s organizací, seznamováním a zajišťováním všeho potřebného, ale také s řešením problémů, které mohou nastat během pobytu.

„*Najdi někoho, kdo ti pomůže a jed'.*“ (Zack)

„*...hlavně najděte někoho kompetentního, kdo vám pomůže...*“ (Lea)

„*Je dobré mít někoho, kdo vás podpoří hlavně na začátku, a podpoří nemyslím pouze jako každodenní věci, ...*“ (Victor)

Nejpodstatnější je tedy otevřená komunikace ohledně vlastních potřeb, komunikace s danými institucemi a organizacemi, finanční zabezpečení, nestydět se za své potřeby, včasná a důsledná organizace a zajištění osoby, o kterou se mohou vyjíždějící studenti opřít jak v těžkých začátcích, tak v průběhu zahraniční stáže.

#### 2.4.2 Doporučení pro organizace:

Doporučení pro organizace se v mnoha ohledech neliší. Stejně jako rady pro studenty i zde zdůrazňovali respondenti otevřenost v komunikaci, obzvlášť pak v upřímnosti ke studentům z hlediska možností univerzity zajistit danému studentovi všechny specifické požadavky, jež jsou potřebné.

*„...přijímejte pouze pokud přijmout můžete a neříkejte pouze ano, přijďte a pak nemáte pro daného člověka ani kapacity – měli byste být hlavně upřímní.“ (Lucas)*

*„Měli by být na to připraveni – otevření a komunikativní.“ (Beatrice)*

Speciálně univerzity, které vysílají studenty na pobyt, uvedl student Lucas, by měly mít dostatečné informace o možnostech univerzit, kam chtějí své studenty vyslat. Měly by předem zjistit, zda je v silách jednotlivých univerzit zajistit zázemí pro studenty s danou specifickou potřebou. *„...hledejte pečlivě univerzity, které mohou studenty přijmout...“*

Další častá rada poukazovala převážně na obecnou organizaci v rámci univerzity. Nemělo by docházet k situacím, kdy instituce není vnitřně organizovaná, především co se týče komunikace učitelů jak mezi sebou, tak s vedením školy či mezinárodní kancelář. Na příjezd studenta se speciálními potřebami by měli být pedagogové upozorněni a připraveni.

*„Možná více spolupráce mezi učiteli a organizacemi. ... Měli by být na to připraveni.“ (Beatrice)*

Nejzmiňovanější radou byla podpora univerzity studentům. Hlavně poskytování podpůrných programů studentům se speciálními potřebami, k zajištění snazší socializace. Obecně socializace je pro spoustu studentů jednou z nejpodstatnějších potřeb při studiu a pro studenty se specifickými potřebami to platí dvojnásob.

*„Obecně doporučuji zkusit je podporovat, jak jen to jde...“ (Victor)*

*„Podporovat lidi se speciálními potřebami.“ (Zack)*

V souvislosti s všeobecnou podporou zmiňuje Sisa, že by doporučila univerzitám mít jednoho člověka, jenž se bude starat o *well-being* studentů se specifickými potřebami, bude jim k dispozici a oporou v případech, kdy je student bezradný.



*„Měl by tu být někdo, kdo se opravdu snaží vás poznat a poznat vaše potřeby. ... měl by tu být někdo pro tebe, když budeš potřebovat konzultovat nějaký problém.“*

Podle respondentů by se nemělo stát, že pracovníci univerzit nejsou dostatečně kompetentní a informovaní. Vždy by měl existovat člověk, který ví nebo alespoň má kompetence nastalý problém řešit a být nápomocen.

Jedno z posledních doporučení padlo na půdu financí. Studenti jsou toho názoru, že pokud se univerzita rozhodne přijmout studenta se specifickými potřebami, měla by být finančně nápomocna nebo zajišťovat či podporovat možnosti vhodného ubytování, osobní péči apod.

*„Finanční podpora a věnování se našim potřebám ...“ (Sisa)*

Pro spoustu studentů je díky financím studijní pobyt v zahraničí vzdálenější a konec konců, schopnost univerzity postarat se o základní potřeby studentů se speciálními potřebami pozvedá prestiž a jméno samotné univerzity.

Shrnula bych tedy nejvýraznější doporučení univerzitám obecně. Patří mezi ně otevřenost a upřímnost v komunikaci, připravenost. Přímá podpora studentů a lepší organizace.

Na jednotlivá doporučení, která respondenti předestřeli navazovala otázka, zda by doporučili zájemcům vyjet, či nikoli. Valná většina se shodla, že i přes všechna úskalí si odvázejí spoustu zkušeností, a rozhodně by doporučili vycestovat právě studentům se specifickými potřebami. O to více pro ně je vystupování z komfortní zóny jedna z nejtěžších věcí, nicméně dodá člověku kuráž v dalším životě.

*„Pokud chcete pomoci studentům s inkluzí, pošlete je na Erasmus, hlavně ty se speciálními potřebami. Změní jim to život.“ (Raymond)*

## **2.5 Shrnutí dle průběhu výjezdu**

Pro snadnější orientaci v problematice se v následující části pokusím popsat komplexní proces zařizování. Pokud se zaměřím na bariéry, které komplikují proces výjezdu od samotné aplikace až po jeho ukončení, řekla bych, že obecně nejproblematičtější je právě doba před výjezdem. Studenti v ní čelí obavám o vlastní nedostatečnost a nemožnost vyjet do zahraničí v rámci studijního programu. Ta je mnohdy ještě umocněna zaměstnanci mezinárodních kanceláří či kanceláří pro studenty se specifickými potřebami, kdy zaměstnanci neposkytují náležitě informace, nebo jen zkrátka nejsou ochotni pomoci. Zde tedy hraje roli právě vnitřní motivovanost jedince, nebo informace získané od bývalých

účastníků, které je přimějí pokračovat v cestě k aplikaci. Je zajímavé, že navzdory výzkumům mezi všemi studenty (Heirweg, Carette, Ascari, & Hove, 2019) se v mém výzkumu neobjevují obavy z jazykové nedostatečnosti nebo z absence rodiny a přátel. To si vysvětlují tím, že studenti se specifickými potřebami již čelí tolika překážkám, že na další zkrátka nemají kapacitu a nejsou pro ně důležité (Heirweg, Carette, Ascari, & Hove, 2019).

V průběhu aplikace je jako nejproblematictější uváděna organizace a byrokracie spojená s procesem, která dle respondentů trvá v průměru 6 měsíců až rok.

Jako první bariéra je kromě již zmiňované domovské mezinárodní kanceláře uváděn výběr univerzity. Studenti často nevybírají univerzitu podle destinace, kterou chtějí navštívit nebo podle nabídky předmětů, ale jsou nuceni obepisovat jednotlivé instituce s dotazem, zda jsou vůbec ochotné a schopné je k pobytu přijmout. Po akceptaci je na čase zařídit stipendium. To je opět problematické. Ukazuje se, že jeho výše záleží na informovanosti a ochotě zaměstnanců zahraniční kanceláře nebo samotných studentů. Sisa ve své odpovědi uvádí, že chtěla vyjet na pobyt již od počátku studií, ale nikdy jí nebyla poskytnutá dostatečná finanční podpora, aby ho mohla uskutečnit. To, protože má silné tělesné postižení, je odkázaná na invalidní vozík a 24 - hodinovou asistenci. Nakonec se jí sice povedlo výjezd uskutečnit, jak ale popisuje, všechno si musela zařídit sama. Studentka Gina neobdržela žádné stipendium a výjezd si musela celý financovat sama. Jak uvádí, i přestože se o kontakt pokusila, neobdržela zpětnou vazbu mezinárodní kanceláře ani své domovské, ani zahraniční univerzity. Lea pak říká, že obdržela pouze základní stipendium, jako všichni její zdraví vrstevníci. Ostatní sice stipendium obdrželi, ale celkově lze říci, že finanční bariéry jsou i v jejich případě problémem, poněvadž i v případě, kdy studenti navíc obdrží dodatečná stipendia, musí si program z velké části financovat sami. Přestože počítají každou korunu, v nejednom případě popisují, že se dostali do velkých finančních obtíží. Jen jeden z mých respondentů je v tomto ohledu světlou výjimkou, když popisuje, že dostal dost peněz, aby mohl normálně fungovat, a i něco ušetřit na případné cestování nebo mimoškolní aktivity.

Máme tedy vybranou univerzitu a zařízené financování a je na čase zařídit praktické věci, jako ubytování, doprava na místo a pohyb po místě, úprava studijních materiálů apod.

Mezi problémy, které jsou v praktických otázkách společné téměř všem respondentům, zmiňují zejména o problém s nalezením a udržením vhodného ubytování. Studenti mnohdy čelí nemožnosti ubytovat se na kolejích, což je odkazuje na soukromý sektor. To ale mnohdy znamená vyšší náklady, neodpovídající podmínky a v neposlední řadě

i nutnost se v průběhu pobytu několikrát stěhovat. Ubytování je nicméně při výjezdech všech studentů bez rozdílu uváděno jako nejčastější zdroj problémů (viz. např. Crains, 2019).

V praktických záležitostech se nejvíce projevuje odlišnost jedinců, jejich postižení a specifických potřeb, a tedy i individualizované bariéry vnímané studenty. Pro studenty se smyslovým postižením nebo postižením fyzického aparátu jsou to fyzické bariéry přístupu. Pro smyslově postižené, případně i pro studenty s psychickými poruchami jsou to spíše studijní materiály, úpravy vyučování nebo formy zkoušek a testování.

Zatímco někteří studenti uvádějí pomoc od domovské instituce, která jim např. zasílá překlady materiálů, jiní mají podporu přijímací instituce nebo nemají pomoc žádnou a musí si ji hledat v soukromém sektoru, jako například neslyšící studentka, která musela využít služby soukromého překladatele a zaplatit za něj.

Tito studenti také uvádějí problémy při začleňování do kolektivu i při komunikaci s učiteli. Slepý student Victor uvedl, že univerzita nedbala na jeho začlenění. Byl tedy ve třídě ztracen, protože se všichni bavili mezi sebou, případně reagovali na viditelné podněty, které on neměl možnost zaznamenat. A proto i přestože se o komunikaci pokoušel, bylo velmi obtížné navázat jakýkoliv kontakt. Celkově mu prý alespoň částečné začlenění trvalo přibližně 2-3 měsíce, což bylo ve více než polovině celého výjezdu. Podobnou zkušenost má i Beatrice.

Dále je v případě studentů se smyslovým nebo psychickým onemocněním často uváděno, že studenti nedostali dostatečnou podporu univerzity a musí si o přizpůsobení žádat sami. To samo o sobě je velmi nepříjemné, a v případě, že nebudou jejich potřeby akceptovány učitelem, může znamenat i nemožnost participace ve výuce. Problém je také ten, že někteří učitelé jsou vstřícní pouze k některým typům postižení a neakceptují ta, která nejsou zřetelně viditelná. Například student s poruchou autistického spektra uvedl, že došlo k chybě v komunikaci mezi ním a učitelem o deadline *odevzdání práce*, a z tohoto důvodu bylo studentovi znemožněno ve studiu daného předmětu pokračovat, a to i přestože v jeho případě byl dokonce na zahraniční univerzitě zaznamenán jako student se specifickými potřebami.

V neposlední řadě jsou to sociální bariéry, kterým studenti čelí. Obecně se ukazuje, že lidský faktor hraje významnou roli. V první řadě jde o zaměstnance vysílajících a přijímacích univerzit, případně organizací zajišťující podpůrnou činnost studentům se specifickými potřebami, jejich informovanost a ochotu. Dalším významným faktorem jsou

zde případně i další tělesně postižení studenti, kteří již mají výjezd za sebou, a poskytnou tedy zájemci informace, které mu od jeho univerzity chybí.

Vstřícnost zaměstnanců institucí je podmínkou pro uspokojujivý start i průběh studia (Tinto, 2009). A proto je velkým problémem, že studenti často uvádějí nedostatečnou podporu a informovanost z domovské univerzity, hlavně v době před výjezdem, a v době výjezdu s hostitelskou univerzitou, kdy někteří nejsou s pracovníky mezinárodních kanceláří nebo kanceláří pro studenty se specifickými potřebami v kontaktu vůbec. V postoji univerzitních zaměstnanců ke studentům se specifickými potřebami může hrát roli více faktorů. Podle Rao (2004) jsou určující hlavně věk, pracovní obor a zařazení i dosavadní zkušenosti, pohlaví, a zejména důležitá je informovanost pracovníka o možnostech, které se nabízejí a jeho dostatečná kvalifikace v oblasti přístupu ke zdravotně postiženému studentovi a k jeho specifickým potřebám.

Bylo by nasnadě říci, že určující zde bude i rodinná podpora, což mimochodem potvrzují studie provedené mezi všemi studenty bez rozdílu (viz např. Cairns (2019), ale v mém výzkumu nebyla rodina jako faktor zmíněna ani jednou. Dalším faktorem je student hostitelské instituce, jenž je přidělen přijímanému studentovi se specifickými potřebami. Tento postup je často aplikován skrze buddy systém organizovaný ESN. Studenti, kteří takového peera obdrží, jsou snadněji zorientováni ve studiu, a mají lepší příležitost se začlenit. Brandt (2011) je toho názoru, že pro postižené studenty jsou spolužáci důležitým zdrojem studijní, fyzické i psychické pomoci. Cenný je tento vztah i obráceně, kdy dochází k odstraňování disabilitismu a stigmatizace osob se speciálními potřebami. Wiseman (1998) vidí dobré vztahy mezi studenty jako cestu k lepším studijním výsledkům. Kvalitní sociální vazby mají následný vliv i na začlenění studenta do komunit fungujícího mimo školu, čímž jsou méně ohroženi samotou (Nicpon et al., 2007).

Zde lze uplatnit Tintův (2009) involvement, který vnímá jako základní předpoklad pro akademické a sociální začlenění. Bohužel se v mém výzkumu ukazuje, že i přesto že student o buddyho zažádá, nemusí mu být univerzitou přidělen. Univerzita mnohdy nedbá ani o další způsoby začlenění jako např. organizaci eventů k propojení studentů, nebo alespoň napojení studenta na spolužáky, případně na další zahraniční studenty nebo studenty se specifickými potřebami.

Celkově hodnotím jako největší překážku bariéru organizační. I přestože studenti narážejí na různé dílčí bariéry, z mého pohledu výzkumníka mají tyto bariéry jednoho společného jmenovatele, a tím je systém. Zejména komunikace v něm. Zde narážíme na

problém, který Allmendinger (2012) označuje jako instituciální zakotvenost sociálních nerovností popsanou ve druhé kapitole. I navzdory faktu, že vědci nejsou v tomto ohledu jednotní a někteří nepovažují rozšíření studijních příležitostí jako cestu k inkluzi (např. Raftery, & Hout, 1993; Lucas, 2001), je zvýšení počtu studentů a je inkluze studentů se specifickými potřebami primárním cílem vzdělávacích strategií a existují dostatečné zdroje pro financování jejich pobytů se všemi specifickými potřebami, které jejich situace vyžaduje (viz. např. ERASMUS+), nejsou tyto možnosti v realitě adekvátně využity.

Podmínkou dobré integrace je distribuce kvalitních informací způsobem, který postihne potřeby všech skupin, což je nezbytné pro zajištění možnosti nárokování si vlastních potřeb pro studenta (Tinto, 2009). Zde se prokázalo, že informace poskytované školou, ať už domovskou před výjezdem, tak hostitelskou v jeho průběhu, jsou nedostatečné. Mohlo by se zdát, že problémem jsou zaměstnanci kanceláří univerzit. Zde jistě může hrát roli i lidský faktor, ale ukázalo se, že mnohdy nejsou dostatečně informováni o možnostech, které stipendijní programy nabízejí a o možnostech se dozvídají až od studentů. Hanafin (2007) varuje, že žádost o modifikaci je studentem často vnímána jako stigmatizující, protože zdraví vrstevníci na ni mohou nahlížet jako na vlastní znevýhodnění.

Problém je i v regionálních rozdílech vysílajících a přijímajících institucí a ve faktu, že i přestože existují jednotná doporučení (OSN, 2022), jsou to vlády jednotlivých zemí a pak samotné univerzity jako částečně autonomní subjekty, kdo ovlivňují, jak bude se studentem se specifickými potřebami zacházeno.

Škola by měla dbát na integraci studentů ve všech třech aspektech, akademických, sociálních a finančních (Tinto, 2009), Novosad (2008) dodává, že na těchto aspektech spolu s vlastní osobností a zázemím studenta záleží úspěch každého jednotlivce, ale pro osoby se specifickými potřebami je efekt ještě významnější. Podle Megiverna (2003) jsou skupinami nejohroženějšími problémy s adekvátní sociální integrací a s obavou ze stigmatizace studenti se smyslovým, hlavně zrakovým postižením, což je vidět například v případě studenta Victora, a osoby s psychickými onemocněními, jako v případě Giny. Efekt sociální integrace lze ale vysledovat i v celkovém subjektivním zhodnocení výjezdu respondenty, kde se jasně ukazuje, že míra sociální a akademické integrace rozhoduje o celkovém dopadu výjezdu na studenta.

Dalším faktorem jsou samotní učitelé a jejich ochota akceptovat studentovo postižení a uzpůsobení výuky. Záleží tedy na jejich pedagogicko-psychologickém výcviku a obdržení dostatečných informací o konkrétních potřebách daného studenta, které mohou ovlivnit jeho

úspěšnost v hodinách. Zejména v případě studentů s psychologickými onemocněními je míra ochoty učitele nejrizikovější. Olney a Kim (2001) zmiňují, že zatímco pohybová a smyslová postižení jsou obecně dobře přijímána, některé, na první pohled špatně identifikovatelné poruchy, nejsou vnímány jako dostatečný důvod pro úpravu studijních podmínek. Neochotný přístup učitelů pak odrazuje studenta od uplatňování nároku na úpravu studia (Johnson, 2006). Studenti, kteří mají pohybové postižení tuto bariéru vůbec nezmiňují. Pro ně je klíčová fyzická dostupnost. A v neposlední řadě je to pak samotný student, jeho fyzický a psychický stav a vnitřní motivace, které jsou klíčové pro absolvování zahraničního pobytu.

Můj výzkum přinesl mimo odpovědi na původní výzkumnou otázku, také nemalé množství nových otázek i témat a mohl by být využit k formulaci nových hypotéz i jako cesta k dalším výzkumům. I přestože jsou mezi bariérami individuální rozdíly dané osobností a specifickými potřebami studentů plynoucích z jejich postižení, identifikuji v práci společné faktory. Při pohledu na ně je zřejmé, že i přestože existují jisté právní a legislativní strategie cílící na inkluzi znevýhodněných studentů, nejsou v realitě úspěšně uplatňována opatření, která by vedla ke zvýšení inkluze v těchto programech a snížení pocitu marginalizace u studentů se speciálními potřebami. Nejedna z respondentů uvádí, že vnímají celý systém jako diskriminační.

Protože jsou výměnné programy vhodným nástrojem ke zvýšení sebehodnoty a dále vedou ke zvýšení osobních, akademických, profesních sociálních schopností, mělo by se zvýšit úsilí o jejich dostatečné začlenění do zahraničních mobilit. Je třeba na lokální úrovni podpořit komunikaci fakulty se studenty, mezi studenty navzájem, mezi akademickými pracovníky a mezi fakultou a univerzitními pracovníky. Na straně systému je třeba odstranit komunikační bariéry fakulty s organizátory stipendijních programů, vlády a univerzity, vlád jednotlivých států a nadnárodních organizací.

### **3 Diskuse**

Studium na vysoké škole je pro studenta se specifickými potřebami samo o sobě obdobím, ve kterém musí čelit limitům a nástrahám vyplývajícím z jeho postižení (Borland & James, 1999). Při zahraničním výjezdu je tento efekt ještě umocněn vlivem změny prostředí, která s sebou nese nejen překonání fyzických bariér. Roli zde hrají i další faktory, například změna komunikace díky jazykovým a kulturním odlišnostem, změna nároků na studium a ztráta domácího sociálního zázemí. Je proto nezbytné, aby měl student příležitost adaptovat se na nově vzniklé podmínky a mohl tak zahraniční výjezd úspěšně absolvovat. Proto jsem se v této práci zaměřila na vnímané bariéry samotných studentů v rámci výměnných programů. Jako doplňkové faktory jsem zvolila motivaci zúčastnit se programu a konkrétní zážitky s výjezdem spojené. Protože všichni moji respondenti nakonec studium na zahraniční univerzitě zdárně ukončili, zahrnuji i subjektivní hodnocení spokojenosti se studiem a výjezdem jako takovým. Neopomněla jsem ani případná doporučení pro budoucí uchazeče o výjezd i pro instituce a organizace, které se na studentské mobilitě podílejí. Mým cílem bylo získat námět na eliminaci bariér, kterým čelili.

Pokud na zjištěné výsledky nahlédnu optikou koncepce rovných příležitostí, je v oblasti zahraniční mobility dosaženo rovnosti přístupu, protože již existují nástroje a programy umožňující dostatečnou kompenzaci k pokrytí všech potenciálních specifických potřeb studentů, které se pojí s jejich postižením. V praktické rovině to v mém výzkumu potvrzuje i student Zack, kterému se dostalo adekvátní finanční i sociální pomoci a jeho výjezd tedy proběhl bez zbytečných komplikací. Dle jeho slov, měl i dostatečný prostor věnovat se mimoškolním aktivitám. Bohužel jeho případ je alespoň v tomto výzkumu spíše výjimečný. Proto optikou teoretického rámce není dosaženo rovnosti podmínek. Díky výše popsaným chybám a problémům v organizaci a systému dochází k nerovnoměrné alokaci informačních, finančních i sociálních zdrojů, v jejímž důsledku se studenti v rámci svých výjezdů setkávají s různými bariérami a překážkami, které dosažení rovnosti znemožňují. Rovnosti výsledků, tedy alespoň těch objektivních, v podobě zdárného ukončení studia na zahraniční univerzitě, bylo sice v mém výzkumu dosaženo ve všech případech, ale výzkum zároveň dokazuje, že tento výsledek je dán spíše vůlí a pílí samotných studentů než oporou v systému. To jen podtrhuje fakt, že pokud pohlédnu na výsledky optikou subjektivních výsledků, nelze již tak jednoznačně určit, zda jsou rovnocenné. Studenti sice ve většině případů uvádějí, že by chtěli zůstat v zemi pobytu, ale při pohledu na konkrétní významy a zkušenosti, které v rozhovorech popisují, jejich zážitky a z nich plynoucí důsledky pro život

stejně nejsou. Pro některé znamenal výjezd kromě pozitivních vlivů i psychické obtíže a pocit vyhoření a někteří dokonce přišli o všechny své úspory. To vedlo například i k nutnosti přerušit studium a jít pracovat. To je v rozporu s koncepcí rovnosti příležitostí, kde onou rovností sice není míněn cíl, ale jak uvádí Grégr (2006), rovnost má sloužit jako nástroj k vyrovnání podmínek. Pokud nastane situace, v níž není dosaženo některé z podmínek, není viníkem student, ale systém. Jedním z možných vysvětlení, proč dochází k chybám v komunikaci může být masifikace vysokoškolského studia (Throw, 2006), k níž dochází v posledních letech. Organizace terciálního sektoru vzdělávání je uskutečňována na více systémových úrovních, což vede k decentralizaci řízení. Tímto tedy můžeme poukázat na fakt, že ačkoli není v zemích západního světa problém přístupu ke vzdělávání, stále není dosaženo takového systému, který by poskytoval dostatečnou kvalitu studia pro všechny a umožnil tak dosáhnout fungujícího inkluzivního vzdělání, které je primárním cílem všech vzdělávacích politik západního světa. Nedostatečné možnosti k pokrytí specifických potřeb dnes již nejsou problémem. Chyby jsou způsobeny nedostačující alokací informací, vyjednáváním s poskytovateli i stigmaty, která se mohou ke studentům se specifickými potřebami vázat (Barber, 2012).

Pro osvětlení systémových chyb jsem se rozhodla využít Tintovu *koncepci retence studentů na vysoké škole* (1975). Podle Bergera et al. (1998) ji lze dokonce označit paradigmatem, protože jde o nejcitovanější a nejčastěji využívaný teoretický rámec retence studentů.

I přestože si uvědomuji, že téma mého výzkumu je odlišné a týká se pouze specifické formy studia na vysoké škole, konkrétně zahraničních výměnných pobytů, myslím, že je možné teorii aplikovat. Sice nesleduji všechny uvedené proměnné, ale celkově lze na takový výjezd nahlížet perspektivou podobných fází jako na celé vysokoškolské studium.

Podle Tinta (2009) jsou pro vysokoškolské studium charakteristické následující znaky. Před samotným příchodem na vysokou školu hraje hlavní roli zázemí, z něhož studenti pocházejí, tj. rodina, sociální zázemí, forma předchozího studia atp. Průběh studia je definován akademickým prostředím, zejména faktory jako jsou sociální vazby mezi studenty navzájem, mezi studenty a akademickými pracovníky, cíli nastavenými mezi školou a studentem, a v neposlední řadě i vnější faktory působící na studenta. Posledním stadiem je pak samotné ukončení studia, které může mít též několik podob. Zakončení studia může být tedy úspěšně nebo předčasně ukončené, ať už ze strany školy nebo samotného studenta. Další formou ukončení studia může být přestup studenta na jinou školu.



Tinto (1975) staví do centra své teorie integraci. Popisuje ji jako dynamický proces, který se vyvíjí v průběhu studia a rozlišuje je na akademickou a sociální. Sociální integrace je určena zejména pozitivním ztotožněním osoby s rolí studenta a hloubkou jeho začlenění mezi další studenty. S ní souvisí i případná podpůrná skupina přátel a vztahy s vyučujícími a ostatními akademickými pracovníky. Berger a kol. (1998) dodávají, že v sociální integraci hraje velkou roli i forma organizačního řízení dané instituce. Akademická integrace pak zahrnuje identifikaci s rolí studenta a vztah k samotnému studiu a výuce, míru souhlasu s vnitřním řádem a pravidly školy, rozvoj získávaných znalostí i úspěšnosti studenta, která je hodnocena dosaženými známkami. Pro dobrou integraci je tedy zapotřebí nejen aby instituce jasně definovala pravidla a povinnosti pro studenta, ale aby i student vymezil závazky ke škole (Tinto, 2009).

Úspěšnost studentů je závislá na šesti základních podmínkách. Mluvíme o očekávání školy směrem ke studentovi, povinnosti školy co nejvíce posilovat úspěch studentů a podpoře, kterou k tomu poskytuje, podpoře samotného učebního procesu, zpětné vazbě o úspěšnosti studia, *involvementu* a současně i o budování vztahů mezi školou a studentem i mezi studenty navzájem. (Tinto, 2009)

Větší pravděpodobnosti úspěšného studia je dosaženo na univerzitě, která vnímá dosažení úspěchu studenta jako svou zodpovědnost a povinnost. Taková instituce klade na své studenty vysoké nároky, ale zároveň jim poskytuje odpovídající nástroje podpory, konkrétně tyto tři: finanční, akademické a sociální. Finanční podpory je dosahováno skrze poskytování speciálních stipendijních programů. Sociální podpora je zajišťována skrze zakládání podpůrných skupin pro studenty, poskytování kvalitních informací a možností poradenství nebo tutoringů i skrze poskytnutí nabídky dodatečných kurzů k rozvoji jejich specifických dovedností a znalostí. Akademická podpora je pak naplňována nejen skrze samotnou výuku, ale i následnou zpětnou vazbu studentovi s cílem zajistit včasné odhalení problému při studiu, a tedy i k možnosti včasného odstranění. Celkově se ukazuje, že se vzrůstající úrovní sociálního a akademického začlenění studenta na půdy školy vzrůstá i pravděpodobnost úspěšného studia.

Kritická doba je hlavně v počátcích studia. Je důležité zajištění vhodných podmínek k navazování kontaktů přímo v prostorách instituce, protože zde akademičtí pracovníci i studenti tráví nejvíce společného času. Je nepravděpodobné, že budou navázány silné sociální vazby, pokud nevzniknou právě na půdě školy (Tinto, 2009). Nejsou to tedy jen formy sociální podpory, které hrají v úspěšné integraci roli, ale i styl výuky, který by měl

usilovat o aktivní participaci všech účastníků, a tedy stavět na skupinové práci. S tím nepřímo souvisí i existence takového studijního prostředí, které tyto formy studia umožňuje.

I přestože se v programech usilujících o zvýšení počtu výjezdů studentů se speciálními potřebami objevují různé strategie již od prvotní motivace a distribuce informací, v mém výzkumu se ukázalo, že jsou to spíše vnitřní motivátory, které způsobí, že se student nějakého programu zúčastní. Vnitřní motivace je dána zejména vnitřními potřebami jedince (Bassy, 2002), k čemuž Willey (1997) dodává, že člověk je nevíce motivován jednoduše tím, co nám v životě chybí, nebo se nám toho z nějakého důvodu nedostává. Ve vzdělávání jsou vnitřními motivátory touha dále studovat, nabytí nových znalostí a osvojení si nových dovedností, ale i pocit uspokojení z úspěchu při studiu. Oproti tomu vyšší výdělek, sociální status nebo lepší uplatnění na trhu práce reprezentují vnější motivační faktory (Bassy, 2002; Šámalová, 2014).

Podle dostupných zdrojů studenti často pochybují o možnosti účasti kvůli nedostatečným studijním výsledkům (Doyle et al., 2010). Dále se obávají nutnosti prodloužit studium (Vossensteyn et al., 2010), a to zejména kvůli nemožnosti převodu a následného uznání studijních kreditů (ADMIT Project Team, 2002). A jak zmiňuje Vossensteyn a kol. (2010), obavy mohou pramenit také z omezeného výběru, délky programu a nedostatku institucí a služeb, které by jim poskytly organizační a administrativní podporu se zařizováním stipendia, bydlením a dalších potřeb.

Studenti také zmiňují nedůvěru ve význam výměnných pobytů na jejich akademickou, profesní i osobní dráhu (Vossensteyn et al., 2010). Ale jak upozorňuje Doyle (2010), může to být pouze nedostatkem informací, které obdrželi. Podle Hameistera, Matthews, Hosleyho, & Groffa (1999) je také možné, že se vnímaná i reálná hodnota výměnných programů liší podle specifických charakteristik nejen jednotlivců, ale i studentských skupin. Soorenian (2008) doplňuje, že mezinárodní mobilita má srovnatelné výhody z hlediska osobního rozvoje i nezávislosti (Scheib; 2007), protože vede k lepšímu sebezpoznání, uvědomění si vlastních schopností (Shames, & Alden, 2005) a náhledu na budoucí kariérní možnosti (Ablaeva, 2012; Shames, & Alden, 2005). Tyto výhody jsou v porovnání s jejich vrstevníky ještě důležitější pro studenty se specifickými potřebami. Mimo jiné i protože se cítí podobnější svým vrstevníkům z důvodu znormalizovanějšího vnímání sebe sama (Shames, & Alden, 2005).

Studenti v mém výzkumu uvedli jako hlavní důvody výjezdu dokázat sobě i ostatním, že *na to mají*, nabytí větší samostatnosti, rozšíření vlastních studijních i osobních

možností, zlepšení jazykových dovedností a poznání nových kultur. Tento faktor má ještě větší váhu v případě, kdy hovoříme o studentovi s nějakým znevýhodněním (Stanley, 2000). Motivátor sebehodnoty, tedy dokázání sám sobě i ostatním, že *na to mám*, je nejčastějším motivem studia a zahraničních výjezdů znevýhodněných studentů i v předchozích výzkumech. Jedná se o motiv, který je právě pro tuto skupinu specifický (viz. např. výzkum Heirweg, Carette, Ascari, & Hove, 2019; Šámalová, 2014; Crains, 2017) a odpovídá wisconsinskému modelu (Hauser, & Sewell, 1984). To je značný rozdíl v porovnání s populací studentů a absolventů bez zdravotního postižení. Dosažení lepšího vzdělání a zkvalitnění životopisu je pro lidi se zdravotním postižením prostředkem k nabití identity rovnoprávného člena společnosti, a tedy i cestou k vedení vlastního a důstojného života bez neúměrných paternalistických zásahů (Novosad, 2008).

Očekávání mých respondentů se pak ve všech případech víceméně naplnila. A to i v případě, že se potýkali s významnými organizačními a strukturálními bariérami, které je stály spoustu fyzických, psychických i materiálních zdrojů. Vše navzdory faktu, že existuje deklarovaná strukturální pomoc a mechanismy inkluze. To jasně ukazuje, že strukturálně se nerovnosti dále reprodukují a studenti je musí překonávat individuální vůlí. Z udaných motivátorů je jasně viditelné, že pro studenty se zdravotním postižením je příležitost studovat v zahraničí a rozšířit si své dosavadní znalosti dostatečným motivátorem, aby byli ochotni riskovat potenciální problémy, které jim díky tomu mohly nastat.

Co se naopak v motivacích mých respondentů neobjevilo je zlepšení uplatnění na trhu práce, které uvádějí jiné výzkumy (Ablaeva, 2012). Můj výzkum koreluje s výsledky výzkumu hodnoty vysokoškolského studia, kde se ukázalo, že oproti vrstevníkům, mají postižené osoby méně často vysokoškolské studium spojené se získáním většího blahobytu (Šima, Pabian, & Prudký, 2010). To lze pravděpodobně vysvětlit rozdílem mezi studenty se specifickými potřebami a jejich zdravými vrstevníky. Ti totiž výjezd často vnímají jako prostředek k prodloužení si mládí, cestovatelský zážitek a zkvalitnění životopisů, které by potenciálně mělo vést i k jejich lepší uplatnitelnosti na trhu práce (Evropská komise 2014; Michalík, 2011). Rozdíly si vysvětlují pomocí teorie racionálního jednání (Golthorpe, & Brenn, 1997). Protože studenti se specifickými potřebami mají jiné životní zážitky, než jejich vrstevníci, očekávání a motivace k výjezdu jsou také odlišné. Při porovnávání výnosů a nákladů zahraničního studijního pobytu proto vidí přidanou hodnotu zejména ve zlepšení sebevědomí a rozšíření vlastních obzorů než v jejich potenciálním uplatnění na trhu práce.

Přítom jsou to právě osoby se specifickými potřebami, které ze zlepšení životopisu mohou více těžit díky lepší možnosti uplatnění se na trhu práce a v návaznosti na ni i zvýšením sociálního statutu (Ablaeva, 2012; Shames & Alden, 2005; Novosad, 2008). Zajímavým zjištěním plynoucím z mého výzkumu je, že mnohdy i přes nedostatečný podpůrný servis nejen v otázkách financí, ale i v otázkách organizace před a v průběhu výjezdu, osoby se specifickými potřebami vyjedou s vědomím, že studium nebude adekvátní jejich potřebám, a bude tedy ještě obtížnější, což jen potvrzuje roli vnitřní motivace studentů.

Je tedy nasnadě říci, že i přes všechny snahy stále nedošlo ke zlepšení komunikace směrem k potencionálním zájemcům o výjezd. Podstatná i nadále zůstává vnitřní motivace jednotlivce, mnohdy ještě umocněná jiným studentem se specifickými potřebami, který se již výjezdu zúčastnil.

### **3.1 Doporučení**

Většina výše popsaných bariér je ukotvena v organizačním procesu a lze se ji tedy vhodnými mechanismy pokusit překonat a snad i odstranit. V následujících pár větách se pokusím navrhnout nějaká doporučení, která by mohla vést k postupnému zmírňování těchto problémů. Aby byla má doporučení, co nejpřehlednější, rozdělím celý systém na několik úrovní.

Začnu na úrovni komunikace studenta s jeho domovskou i hostitelskou univerzitou. V této oblasti by mělo dojít k propojení mezi mezinárodní kanceláří a kanceláří pro studenty se specifickými potřebami a jejich dlouhodobé kooperaci při řešení zahraničních výjezdů. Je třeba stanovit jasný plán obsahující konkrétní body od oslovení studenta či jeho případného požadavku vycestovat, až po ukončení celého pobytu. Úkolem kanceláří by mělo být zajistit i poskytnutí adekvátních informací o výjezdech všem studentům se specifickými potřebami. Do předávání informací by mělo být zahrnuto, co možná nejširší spektrum informačních kanálů univerzity. Navrhuji zapojit všechny stávající, a zároveň vytvořit nové. Jako jedno z možných a vhodných řešení se mi jeví varianta vytvoření speciální webové stránky, jež by poskytovala alespoň základní přehled o možnostech, které jsou studentům poskytovány. Po návratu studenta z výjezdu by bylo vhodné požadovat zpětné hodnocení a využívat jej k evaluaci a následné úpravě podmínek.

Na úrovni vazeb mezi univerzitou a zaměstnanci by mělo být začleněno komplexní školení zaměstnanců univerzit v dovednostech zejména z psychosociální oblasti, což by mohlo předejít stigmatizaci, stereotypizaci, labelingu a disabilitismu (Novosad, 2008).

studentů pro jejich *neviditelné* poruchy a zajistit maximální těmto studentům podporu. Školení by mělo vést zaměstnance k pochopení specifických individuálních charakteristik jednotlivce, aby mohli lépe pomoci s kompletním pokrytím všech specifických potřeb adekvátním způsobem. Student by měl být v rámci univerzity evidován jako student se specifickými potřebami a o jeho stavu by měly být informovány všechny osoby, které s ním přijdou do kontaktu. Univerzita by se také měla snažit o co nejlepší zapojení studenta do výuky a pomoci mu navázat sociální kontakty. K tomu lze využít například již existující ESN buddy program.

Další úroveň se týká propojení domovské a hostitelské univerzity. Pro předejití problémů, jež mohou nastat při studiu, by měly obě univerzity spolu připravit individuální studijní plán, který by měl být definitivně odsouhlasen již před odjezdem. Dále by měly být diskutovány postupy, jakými budou univerzity zajišťovat veškeré specifické potřeby, jež studentovo postižení vyžaduje.

Čtvrtou úrovní je komunikace mezi univerzitou a organizací poskytující stipendia. Měla by být stanovena pevná pravidla pro přidělování stipendií osobám se specifickými potřebami. Každý zaměstnanec univerzity by měl dodržovat organizací předem stanovené postupy pro zajištění stipendia a dostatečné podpory pro studenty. Aby to bylo možné je třeba, aby rámci programu Erasmus/Erasmus+ existoval školicí systém pro zaměstnance mezinárodních kanceláří univerzit. Doporučuji vytvořit jednotné centrum podpory, aby se zaměstnanci v případě potřeby měli kam obrátit pro radu. Jako vhodné řešení vnímám variantu nastavení systému zpětné vazby mezi zaměstnanci univerzit a organizacemi, aby bylo umožněno odstraňovat chyby v nastavení systému získávání stipendií.

Pátou úrovní je vztah mezi univerzitami a státem. Státy by měly přijmout jednotné stanovisko v postoji k inkluzi studentů se specifickými potřebami a definovat jasné podmínky, jak s nimi má být zacházeno. Tyto podmínky by měly být platné pro všechny univerzity. Zároveň ale univerzitám musí být poskytována dostatečná politická i ekonomická podpora, která jim umožní vytvoření daných podmínek.

Na úrovni vazeb mezi členskými státy a mezinárodními organizacemi, jako je EU a OSN, je žádoucí vytvoření jednotného orgánu pro zahraničními výjezdy studentů se specifickými potřebami. Je třeba jasně definovat, kdo je osoba zdravotně postižená a jak má být nakládáno s jejími specifickými potřebami. Jakmile bude toto zajištěno, je třeba stanovit pevná pravidla pro dosažení inkluze, jež v případě verifikace danou zemí nemohou být modifikována místními vládami, jinými institucemi ani univerzitou.

Nakonec na úrovni studenta doporučuji být aktivní, zajímat se o možnosti vyjet a nebát se překonat potencionální bariéry. Jak trefně specifikuje Barber (2012), je důležité, aby byl student v rámci svého studia proaktivní a poznal všechny své limity i dovednosti, což mu dodá sebevědomí k vyžadování služeb, na které má nárok. Tato skutečnost je mimochodem i v souladu s Tintovou teorií (2009). Problém vyvstává ve chvíli, kdy studenti aktivně, v souladu s nastavenými pravidly, žádají o podporu svých potřeb, ale podpora jim ani za těchto podmínek není poskytnuta (Brandt, 2012), což nás opět vrací k úrovni univerzit.

V celkovém součtu se domnívám, že postupným odstraňováním překážek, rozvojem dalších podpůrných zdrojů, vzděláváním zaměstnanců institucí a zvyšováním informovanosti nejen jejich, ale i studentů, může dojít k postupné nápravě a inkluzi ve vzdělávacích výměnných programech.

### **3.2 Limity výzkumu**

Samozřejmě si uvědomuji, že moje práce má jednoznačná omezení, a ty bych zde chtěla postihnout. Díky tomu, že jsem zvolila kvalitativní metodu a jako respondenty osoby, které se projektu zúčastnily, jedná se spíše o centrovaný přístup. Proto je schopnost výzkumu dostatečně zhodnotit míru sociální inkluze omezená. Z druhé strany, jak uvádějí někteří autoři (např. Cairns, 2019) jsou kvalitativní studie obvykle zaměřeny spíše na zhodnocení výsledků studentských pobytů, než na otázky týkající se přípravy a případných bariér, se kterými se studenti potýkají (viz např. Böttcher, & Dammeyer, 2016). Proto v tomto ohledu má můj výzkum jednoznačné opodstatnění.

Další kritika jde směrem k zaměření výzkumů na bývalé účastníky (Cairns, 2019), a chybí tedy pohled těch, kteří se nakonec nemohli nebo nechtěli zúčastnit. Já sama jsem na počátku chtěla na tyto osoby výzkum orientovat, ale v tomto případě je zkoumaná skupina již natolik úzká, že sehnat vzorek takovýchto studentů je prakticky nemožné. Problematické je také retrospektivní posuzování prožité zkušenosti bývalých participantů na studentských výjezdech.

Je také třeba zohlednit reprezentativnost vzorku. I přestože jsem se snažila, o co možná největší rozmanitost, zejména protože účast na programu Erasmus se v jednotlivých zemích liší (Evropská komise 2017), a některé země i instituce mají více vyjíždějících studentů než jiné, není v rámci mého výzkumu možné výsledky označit jako kolektivní zkušenost. K tomu by bylo třeba mnohem rozsáhlejší, případně i kvantitativní studie, zohledňující i další faktory jako je sociální třída, věk, pohlaví, historie osobní migrace a

druhu postižení a omezení. Totiž právě nerovnováha mezi pohlavími je obecně dlouhodobě opomíjeným tématem výzkumů studentské mobility, zejména kvůli omezené cílové skupině a důrazu studií zejména na dopad výjezdu na osobní a kariérní život daného respondenta (Böttcher, & Dammeyer, 2016). Zjištění, jaká podpora je studentům nabízena, je tedy samo o sobě důležité k definici potenciálních problémů, ale je třeba doplnit i o informace o zdrojích dostupných studentům s ohledem na různé instituce a na mechanismy, s jejichž pomocí jsou konkrétně realizována přijatá opatření.

Je tedy poměrně snadné diskutovat o některých otázkách, jako je proces podávání žádostí pro vyjíždějící studenty, ale pro celkové zhodnocení tento výzkum neposkytuje potřebný vhled do otázek týkajících se pohledu na proces z druhé strany, tedy na proces zajišťování a přidělování finančních prostředků a na identifikaci konkrétních důvodů rozdílů mezi jednotlivými případy. K tomu by bylo vhodné doplnit výzkum o perspektivu zaměstnanců mezinárodních kanceláří, protože jak se ukazuje, existují rozdíly v bariérách a procesech zajišťování podpory. Dá se proto předpokládat i rozdíl mezi zkušenostmi se zařizováním podmínek zaměstnanců mezinárodních kanceláří, například na velkých univerzitách ve srovnání s malými institucemi vysílajícími a přijímajícími jen hrstku výměnných studentů. V neposlední řadě, jak upozorňují sociologové, zatímco je dodatečné studium zaměstnanců a školení zaměstnanců v institucích je běžné v oblastech jako je sociologie práce (viz např. Latour a Woolgar 1986; Wagner 2014), v případě vnitroeurospé mobility studentů tomu tak není (Cairns, 2019).

## **4 Závěr**

Cílem této práce bylo získat odpověď na otázku, jaké jsou největší bariéry pro studenty se specifickými potřebami k tomu, aby vyjeli na pobyt v zahraničí. A zda, v případě, že se pobyt uskuteční, považují tuto zkušenost za přínosnou pro jejich následující kariéru, ale i život, což se mi nakonec i povedlo.

Pokud pohlédnu na problematiku optikou koncepce rovných příležitostí, není naplněna podmínka rovnosti podmínek a rovnosti výsledků, a lze tedy jako viníka označit systém (Grégr, 2006). To dokládá i fakt, že při hodnocení bariér se jako potenciálně nejproblematictější jeví organizační bariéry. Proto jsem se na výsledky rozhodla pohlédnout ještě Tintovou koncepcí retence studentů na vysokých školách (Tinto, 1975). Tinto (1975) formuluje tři sféry vlivu na studium, akademickou, sociální a finanční. Finanční stránka se sice ukazuje jako problém, ale při hlubším pohledu, to nejsou samotné peníze, které chybí, ale problém je na straně procesu získávání stipendií. Je tedy nutné se zaměřit zejména na zlepšení akademické a sociální oblasti a zajistit dostatečnou podporu studentovi, která povede k úspěšnému studiu na hostitelské univerzitě.

Na základě těchto zjištění pak formuluji konkrétní doporučení pro různé sféry vlivu na úspěšnost výměnného zahraničního pobytu. Konkrétně na úrovni vazby studenta a hostitelské i domovské univerzity, na úrovni mezinárodních kanceláří, univerzit mezi sebou, univerzity a organizace zaštiťující stipendijní programy, ve vztahu univerzity a státu a nakonec i na úrovni mezinárodních organizací a států. V neposlední řadě je to ale i samotný student, kdo musí být proaktivní, dobře poznat své dovednosti i limity a umět si nárokovat vlastní potřeby. Jednotlivá doporučení shrnuji v diskusi.

Pokud celkově zhodnotím má dosavadní zjištění, pak i přestože je cílem všech západních politik dosažení inkluze ve vzdělávání, která v sobě logicky zahrnuje i inkluzi ve výměnných stipendijních programech, je třeba pracovat na odstranění systémových chyb. Domnívám, že postupným odstraňováním překážek, rozvojem dalších podpůrných zdrojů, vzděláváním zaměstnanců institucí a zvyšováním informovanosti nejen jejich, ale i studentů, může dojít k postupné nápravě a inkluzi.

Zároveň je třeba dodat, že bariéry studentů se specifickými potřebami při výměnných pobytech a celkově inkluze ve vzdělávání těchto studentů je dosud málo probádanou oblastí a je tedy na místě pokračovat v dosavadním výzkumu kvalitativními i kvantitativními metodami a využít pohledy různých zainteresovaných stran, nejen studentů, ale například i



univerzit a jejich zaměstnanců, případně i optiku stipendijních programů. Jak uvádí Crains (2019), v ideálním případě by mělo být dosaženo tzv. *mezo přístupu*, který zohlední různé pohledy všech zúčastněných dohromady.

## 5 Seznam literatury

Ablaeva, Y. S. (2012). *Inclusion of students with disabilities in study abroad: Current practices and student perspectives*. University of Oregon. <https://minternship.intl.kit.edu/downloads/MINTernship%20inklusive%20-%20Ressourcen/Koordinatoren/Inclusion%20of%20Students%20with%20disabilities%20.pdf>

ADMIT Project Team. (2002). Higher education admissions and student mobility: The ADMIT research project. *European Educational Research Journal*, 1(1), 151–172.

Allmendinger, J. (2012). *Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*. München: Pantheon.

Althusser, L. (1971). *Ideology and ideological state apparatuses*. In L. Althusser (Ed.), *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.

Anderlik, L. (2014) *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton.

Armstrong, A. Ch. (2013). *Collaboration, partnerships and alliances: perspectives on Erasmus Mundus MA/Magistr in special education needs*. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.651823>.

Ballantine, J. H. (2001) *The Sociology of Education: A systematic analysis*. 5. vyd. New Jersey: Prentice Hall,

Barber, P. (2012). *College Students with Disabilities: What factors influence successful degree completion?: A case study*. *Disability and Work*. Research Report.

Bárta, O. (2013). Vzdělávací nerovnosti v České republice a sociální změna. *Studia paedagogica*, 18(1), 105-118. <http://is.muni.cz/publication/1110879>.

Barton, L. (1996). *Disability and Society: Emerging issues and insights*. London: Longman.

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2013). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita.

Bassy, M. (2002). *Motivation and Work – Investigation and Analysis of Motivation*. Linköping, Sweden. Disertační práce. Linköping University.

Baudelot, Ch. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Naspero.

Bazalová, B., & Vítková, M. (2006). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita.

Behrnd, V. & Porzelt, S. (2012). *Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad*. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 213–223.

Bell, M. (2002). *Anti-discrimination law and the European Union*. Oxford: Oxford University Press.

Berger, Joseph B. & John M. Braxton, John B. (1998). Revising Tinto's Interactionist Theory of Student Departure through Theory Elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103-119.

Bernstein, B. (1971). *Class, Code and Control: Volume 1 – Theoretical Studies Towards*. *Sociology Of Language*

Blau, P.M. & Duncan O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons.

Boettcher, L., & Dammeyer, J. (2016). *Development and Learning of Young Children with Disabilities. A Vygotskian Perspective*. Switzerland. Springer Cham. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39114-4>

Booth, T. & Ainscow, M. (2007) *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: o. s. Rytmus.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.

Borland, J. & James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education: A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14(1), 85-101.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing prospects in western Society*. Canada: John Wiley & Sons

Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.

Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bracht, B. O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). *The professional value of ERASMUS mobility (Final Report)*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.

Brandt, S. (2011). From Policy to Practice in Higher Education: The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability, Development and Education*. 58(2).

Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., & Merrill, K. C. (2009). Assessing progress in global learning and development of students with education abroad experiences. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 101–118.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.

Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997) Explaining Educational Differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.  
<http://rss.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/104346397009003002>

Brennen, J. (2004). *The Social Role of the Contemporary University: Contradictions, boundaries and change. Ten years on: Changing higher education in a changing world.*

Burkhauser, R. V., Houtenville, A. J. (2006). *A guide to disability statistics from the current population survey – Annual social and economic supplement (March CPS).* Cornell, NY: Rehabilitation Research and Training Center on Disability Demographics and Statistics, University of Cornell.

Cairns, D. (2017). The Erasmus Undergraduate Exchange Programme: A Highly Qualified Success Story? *Children's Geographies*, 15(6), 728–740.

Cairns, D. (2019). Researching social inclusion in student mobility: methodological strategies in studying the Erasmus programme. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(2), 137–147.

Carlson, J. S., & Widaman, K. F. (1988). The effects of study abroad during college on attitudes toward other cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 1–17.

Cohen, M. Z., Kahn, D. L., & Steeves, R. H. (2000). *Hermeneutic phenomenological research a practical guide for nurse researchers.* Thousand Oaks, Calif.: SAGE.

Dessoff, A. (2006). Who's not going abroad? *International Educator*, 15(2), 20–27.

Doyle, S., Gendall, P., Meyer, L. H., Hoek, J., Tait, C., McKenzie, L., & Looiparg, A. (2010). An investigation of factors associated with student participation in study abroad. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 471–490.

DZS. (2021). *Inkluze v rámci programu Erasmus+.*  
<https://www.natur.cuni.cz/fakulta/studium/studium-v-zahranici/erasmus/koordinator/doc/inkluzie>

DZS. (2021). *Inkluzivnější, ekologičtější a uživatelsky vstřícnější ERASMUS+.*  
<https://www.dzs.cz/clanek/inkluzivnejsi-ekologictejsi-uzivatelsky-vstricnejsi-erasmus>

DZS. (2021). *Jak na inkluzivnější projekty? Desatero pro koordinátory projektů.*  
<https://www.dzs.cz/en/node/869>

ERASMUS+. (2021). *Projekt mobility pro vysokoškolské studenty a zaměstnance*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/cs/node/29>

ERASMUS+. (2021). *Strategie programu Erasmus+ a Evropského sboru solidarity pro začleňování a rozmanitost*. [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-12/implementation-inclusion-diversity\\_apr21\\_cs.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-12/implementation-inclusion-diversity_apr21_cs.pdf)

European Commission. (2014). *Erasmus+ Inclusion and diversity strategy - in the field of youth* European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/inclusion-diversity-strategy\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/inclusion-diversity-strategy_en.pdf)

European Commission. (2015). *Erasmus+ International Credit Mobility: Frequently Asked Questions for Higher Education Institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission. (2016). *Erasmus+ Programme Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union. (2014). *Erasmus - Facts, figures & trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-13*. European Commission: DG Education and Culture. [https://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2013\\_-\\_ue\\_-\\_the\\_european\\_union\\_support\\_for\\_student\\_and\\_staff\\_exchanges\\_and\\_university\\_cooperation\\_in\\_2012-2013.pdf](https://www.selgipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2013_-_ue_-_the_european_union_support_for_student_and_staff_exchanges_and_university_cooperation_in_2012-2013.pdf)

Evropská Komise. (2021). *Pokyny k provádění strategie programu Erasmus+ a Evropského sboru solidarity pro začleňování a rozmanitost*. Publications Office. [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-12/implementation-inclusion-diversity\\_apr21\\_cs.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-12/implementation-inclusion-diversity_apr21_cs.pdf)

Evropská Komise. (2022). *Evropský pilíř sociálních práv – 20 zásad*. Publications Office. [https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles\\_cs](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_cs)

Feyen, B., & Krzaklewska, E., (2013). *The Erasmus Phenomenon – Symbol of a New European Generation*. Frankfurt: Peter Lang.

Gaustad, B. J., (1993). Peer and Cross-Age Tutoring. *ERIC Digest*, 79, 3–7.

Giddens, A. & Sutton, P.W., (2013). *Sociology 7th edition*. Cambridge: Polity.

Grégr, D. (2006). *Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi*. In Matějů, P., & Straková, J., *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1400-4.

Grégr, D. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření*. In Matějů, P., Straková J., & Veselý, A. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-032-2.

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.

Hameister, B. G., Matthews, P. R., Hosley, N. S., & Groff, M. C. (1999). College students with disabilities and study abroad: Implications for international education staff. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 5, 81–100.

Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M. & Mc Nella, E. (2007). Including Young People with Disabilities: Assessment challenges in higher education. *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. 54(3), 435–448.

Hauser, R. M., & Sewell, W. H. (1984). Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies. *UW-Madison, CDE Working Paper*, 84-29.

Heirweg, S., Carette, L., Ascaric, A., & Van Hove, G. (2020). Study Abroad Programmes for All? Barriers to Participation in International Mobility Programmes Perceived by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, development and education*, 67(1), 73–91. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1640865>.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2., aktualiz. vyd). Praha: Portál.

<http://www.open.ac.uk/cheri/documents/ten-years-on.pdf>

Jahr, V., & Teichler, U. (2002). *Employment and work of former mobile students*. In U. Teichler (Ed.), *ERASMUS in the SOCRATES programme: Findings of an evaluation study* (pp. 117–135). Bonn, Germany: Lemmens.

Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.

Jeřábek, H. (1993). *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum.

Johnson, AdriAnne L. (2006). *Students with Disabilities in Postsecondary Education: Barriers to success and implications for professionals*. VISTAS. <http://counselingoutfitters.com/Johnson.htm>

Keller, J. (1997). *Úvod do sociologie*. 4. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství

Keller, J., & Hruška Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Kirchhoff, L. (2017). *The impact of globalisation on international higher education at institutional and national level*. Munich, GRIN Verlag. <https://www.grin.com/document/478295>

Kitsantas, A. (2004). Studying abroad: The role of college students' goals on the development of cross-cultural skills and global understanding. *College Student Journal*, 38(3), 441.

Kopecký, M. (2006). *Sociologie vzdělávání*. In Kalous, J. & Veselý, A. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze.

Krzaklewska, E., & Krupnik, S. (2006). *The Experience of Studying Abroad for Exchange Students in Europe*. Research Report. Brusele: Erasmus Student Network.

Kutsche, M. J. (2012). *An exploratory study of perceptions of benefits and barriers to study abroad*. Grand Valley State University. <https://scholarworks.gvsu.edu/theses/14/>

Květoňová, L. & Prouzová, R. (2010) *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze.



Lang, G., & Berberich, C. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál.

Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Chichester: Princeton University Press.

Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

Lister, R. (2000). *Strategie for Social Inclusion: Promoting Social Cohesion or Social Justice?* In Askonas, P. & Steward, A. *Social Inclusion: Possibilities and Tensions*. Houndmills: Macmillan,

Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.

Lukianova, N., Fell, E. (2016) *Support for students with disabilities in the UK universities*. SHS Web of Conferences.

Maiworm, F., & Teichler, U. (1996). *Study abroad and early career: Experiences of former ERASMUS students*. London: Jessica Kingsley.

Maršálek, M. (2006). *Integrace handicapovaných studentů na Univerzitě Karlově v Praze po roce 1989*. (diplomová práce, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy). <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/8181/120093898.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Matějů, P. & Straková, J. (2006). *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.

Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2006). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).

Matthews, P. R., Hameister, B. G., & Hosley, N. S. (1998). Attitudes of college students toward study abroad : Implications for disability service providers. *Journal on Postsecondary*

Education and Disability, 13, 2. Mitra, S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of Disability Policy Studie*, 16(4), 236–247.

Megivern, D., Pellerito, S. & Mowbray, C. (2003) Barriers to Higher Education for Individuals with Psychiatric Disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*. 26(3), 217-231.

Michalík, J. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.

Müller, O. (2001). *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. (diplomová práce, Univerzita Palackého, Olomouc)

Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers*. London: Routledge.

Nicpon, M. F., Huser, L., Blanks, E. H., Sollenberger, S., Befort, Ch. & Kurpius, S. E. R., (2007). The Relationship of Loneliness and Social Support with College Freshmen's Academic Performance and Persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 8(3), 345-358.

Novosad, L. (2008). Aktuální situace a vybrané problémy zpřístupňování vysokoškolského studia studentů se speciálními potřebami. *Aula*, 16(2), 22-30.

Olney, M. F. & Kim, A. (2001). Beyond Adjustment: Integration of cognitive disability into identity. *Disability & Society*. 16(4), 563-583.

ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. (1993). *Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením*. New York.

ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. (2006). *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. New York.

Orr, D., Gwosć, C. & Netz., N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe (Final Report, Eurostudent IV 2008–2011)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Pabian, P. (2008). Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: Koncepce Martina Trowa, *16(2)*, 31-40.

Parey, M., & Waldinger, F. (2010). Studying abroad and the effect on the international labour market mobility: Evidence from the introduction of Erasmus. *The Economic Journal*, 121(March), 194–222.

Prazeres, L. (2013). International and Intra-National Student Mobility: Trends, Motivations and Identity. *Geography Compass* 7 (11), doi:10.1111/gec3.12080.

Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2004). *Moderní pedagogika. 4. vyd.* Praha: Portál.

Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62. <https://sites.stat.washington.edu/raftery/Research/PDF/hout1993.pdf>

Rao, S. (2004). Faculty Attitudes and Students with Disabilities in Higher Education: A literature review. *College Student Journal*. 38(2), 191-198.

Reina, E., & Klingova, K. (2012). *Exchangeability: Fostering mobility of students with disabilities*. In Makrides, G., Avgoustidou, E., Zeniou, E., & Drousioti, E.(Eds.), (2011 & 2012). Dual year proceedings. Eracon.

Riddell, S. (2016). *The inclusion of disabled students in higher education in Europe: Progress and challenges*. Paper presented at the Conferenza Nazionale Universitaria Delegati.

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

Santiago, P., Tremblay, K., & Basri, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society: OECD thematic review of tertiary education: Synthesis Report*. Paris: OECD Publishing.

Shames, W., & Alden, P. (2005). The Impact of short-term study abroad on the identity development of college students with learning disabilities and/or AD/HD. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 11(pp), 1-31.

Scheib, M. (2007). Big dreams, special needs. *Community College Journal*, 78(1), 27–30.

Sigalas, E. (2010). Cross-border Mobility and European Identity: The Effectiveness of Intergroup Contact During the ERASMUS Year Abroad. *European Union Politics*. 11(2), 241–265. doi:10.1177/1465116510363656.

Simonová, N. & Soukup, P. (2010). *Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR: Výsledky výzkumu PISA-L*. In Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Soorenian, A. (2008). The significance of studying disabled international students' experiences in English universities. In Campbel, T., Fontes, F., Hemingway, L., Soorenian, A., & Till, C. (Eds.). *Disability Studies; emerging insights and perspectives. The Disability Press*. (90-104).

Souto-Otero, M., & McCoshan, A. (2006). *Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students*. Final report to the European Commission.

Sováč, M. (2000). *Defektologický slovník*. H & H, Jinočany.

Stanley, P. (2000). Students with Disabilities in Higher Education: A review of the literature. *College Student Journal*. 34(2), 200-210.

Strategie Evropa 2020. (2010). *Nové výzvy, příležitosti a hrozby pro ekonomiku EU: přepis příspěvků z 6. konference Evropské fórum podnikání*. Praha, Ministerstvo zahraničních věcí. Vzdělávací středisko na podporu demokracie. <https://irop.mmr.cz/IROP/media/SF/Microsites/IROP/Dokumenty/Ostatn%C3%AD/Strategie/Zam%C4%9Bstnannost%20zdravotnictv%C3%AD%20TC9/Evropska-platforma-pro-boj-proti-chudobe-a-soc-vyloucen%C3%AD.pdf>

Světová Zdravotnická Organizace a Světová Banka. (2011). *Světová zpráva o zdravotním postižení*. Ženeva. [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf)

Symeonidou, S. (2018). *Důkaz o souvislosti mezi inkluzivním vzděláváním a sociální inkluzí. Závěrečná souhrnná zpráva*. Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence\\_final\\_summary\\_cs.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_cs.pdf)

Šámalová, K. (2014). *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.

Šima, K., Pabian, P. & Prudký, P. (2010). *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada.

Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer.

Tannenbergerová, M., & Krahulíková, K. (2011). *Nejlepší škola je inkluzivní*. Liga lidských práv. Brno. <https://docplayer.cz/1641180-Nejlepsi-skola-je-inkluzivni.html>

Teichler, U., & Jahr, V. (2001). Mobility during the course of study and after graduation. *European Journal of Education*, 36(4), 443–458.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*. 45(1), 89-125.

Titno, V. (2009). *Taking Students Success Seriously: First Year of College*. Keynote speech delivered at the ALTC FYE Curriculum Design Symposium, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia: [http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdc.fullerton.edu%2Fevents%2Farchives%2F2005%2F05-01%2Facadforum%2FTaking%2520Success%2520Seriously.pdf&ei=7PpHUs\\_zNYTCswb56IC4Cw&usg=AFQjCNGIGXwKqvFVLXanrSj-ytlJWo\\_cBg](http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdc.fullerton.edu%2Fevents%2Farchives%2F2005%2F05-01%2Facadforum%2FTaking%2520Success%2520Seriously.pdf&ei=7PpHUs_zNYTCswb56IC4Cw&usg=AFQjCNGIGXwKqvFVLXanrSj-ytlJWo_cBg)

Tomeš, I. (2010). *Úvod do teorie a metodologie sociální politiky*. Praha: Portál.

Tomeš, I. (2011). *Obory sociální politiky*. Praha: Portál.

Trow, M. (2006). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. In FOREST, James, J. F. & Philip G. ALTBACH. *International Handbook of Higher Education*. Springer,

UNESCO. (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms*. Paris

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS. (2022). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.

<https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>

Univerzita Karlova. (2017). *Standardy podpory poskytované studentům a uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově*. Praha.

Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál.

Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 40 (4), 433–446.

Veselý, A., & Matějů, P. (2010) *Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností*. In Matějů, P., Straková, J. & Veselý, A. *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Huisman, J., Souto-Otore, M., Bresancon, B., & de Wit, H. (2010). *Improving participation in the Erasmus Programme*. Final report to the European Parliament.

Wagner, I. (2014). "Work Career Aspects of 'Ghetto Laboratories'." In *Researching Scientific Careers*, edited by Prpić, K., Weijden, I. Van der., & Asheulova, N. St Petersburg: Nestor-Historia. 145–170.

Weichbrodt, M. (2014). Learning mobility: high-school exchange programs as a part of transnational mobility. *Children's Geographies* 12(1), 9-24.

Willey, C. (1997). What Motivates Employees According to over 40 Years of Motivation Surveys. *International Journal of Manpower*. 18(3), 263-280.

Wiseman, R. L., Emry, A. R. & Morgan, D. (1988). *Predicting Academic Success for Disabled Students in Higher Education*. *Research in Higher Education*, 28(3), 255-269.

Woodward, A. & Kohli, M. (2001). *European Societies: Inclusions/Exclusions? In Woodward, A., M. Kohli. Inclusion and Exclusion in European Societies*. London: Routledge (1-14).

## Příloha 1

### Scénář rozhovoru:

1. **Záměr vyjet do zahraničí obecně**
  - a) Proč jsi se rozhodl/a vyjet v rámci studia do zahraničí?
  - b) Co jsi od takového zahraničního pobytu očekával/a?
  
2. **Rozhodnutí a proces zařizování**
  - a) Jakým způsobem byl Tvůj pobyt financován?
  - b) Jakým způsobem probíhala Tvoje aplikace?
  - c) Měl jsi nějaké speciální opatření vztahující se ke Tvému postižení v průběhu pobytu?
  - d) Pokud ano, jakým způsobem jsi je zařizoval?
  - e) Pomohl Ti někdo vše zařídit?
    - a. Kdo?
    - b. Jak?
  - f) Pokud bys měl celkově zhodnotit průběh procesu před výjezdem, co bys zhodnotil kladně a co naopak záporně?
  - g) Případně, máš nějaké návrhy na změny?
  
3. **Co hodnotíš kladně a co záporně.**
  - a) A teď k samotnému výjezdu. Popiš prosím trochu svoje zážitky.  
*Pobídky:*
    - b) Jak ses začlenil mezi ostatní studenty?
    - c) Jaký byl přístup školy a učitelů?
    - d) Co se Ti líbilo a co se Ti nelíbilo?
    - e) A jaká byla situace po výjezdu?  
*Pobídky:*
      - f) Měl jsi nějaké problémy? Jaké?
      - g) Například s uznáním předmětů?
      - h) A co návrat zpět do Tvé domovské univerzity, ovlivnil Tvůj pobyt nějak významně vztahy?  
*Případně se doptat:*
        - i) Nebo přístup ostatních k Tobě?
  
4. **Celkové zhodnocení a přínosy do budoucna.**
  - a) Naplnila se Tvá očekávání, o kterých jsme se bavili na začátku?
  - b) V čem konkrétně ano či ne?



**5. Jaké problémy museli řešit a jaká řešení by nabízeli.**

- a) Pokud celkově shrneš svůj zážitek, vyjel bys studovat do zahraničí znovu?
- b) *Pobídky:*
- c) Pokud ano: V čem Tě pobyt nejvíc posunul? Jaké výhody Ti přinesl? Jaké další problémy jsi musel/a v souvislosti s pobytem řešit?
- d) Máš nějaké výtky?
- e) Jaké? Proč?
- f) Pokud ano, jaké bys navrhoval řešení, aby k něčemu takovému již nedocházelo?
- g) Pokud ne: Jaké jsou hlavní důvody pro tohle stanovisko? Co by se muselo změnit, aby odpověď byla ano?

**6. Závěrečné pobídky pro případ, že rozhovor nebyl informačně tak bohatý:**

- a) Co bys doporučil studentům, kteří mají speciální potřeby a rádi by jeli studovat do zahraničí?
- b) A co bys doporučil univerzitám, které tyto studenty vysílají do zahraničí či v zahraničí přijímají ke studiu?
- c) Za mě je to asi vše. Co důležitého jsme podle tebe ještě nezmínili?