

# Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta – Katedra speciální pedagogiky



## Podmínky studia osob se zrakovým postižením na vysokých školách

The study conditions of persons with visual impairment at universities

Diplomová práce

Autor: Bc. Markéta Šafránková

Obor: Speciální pedagogika, navazující magisterské studium, prezenční forma

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

Praha 2014

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Podmínky studia osob se zrakovým postižením na vysokých školách“ vypracovala samostatně za použití odborné literatury a dalších materiálů. Použitá literatura a další podklady jsou uvedeny v příloženém seznamu zdrojů. Zároveň prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby má práce byla k dispozici ke studijním účelům.

V Praze dne:

Podpis:

#### Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Lee Květoňové, Ph.D. za ochotu vést mou práci, za její pomoc a za udělené rady. Zároveň bych ráda poděkovala všem, kteří mi pomáhali s oslovením eventuálních účastníků rozhovorů pro tuto práci, a v neposlední řadě patří mé poděkování také všem zúčastněným studentům, kteří byli ochotni se do realizovaného šetření zapojit.

# Anotace

Diplomová práce s názvem „Podmínky studia osob se zrakovým postižením na vysokých školách“ se zabývá mladými lidmi se zrakovým znevýhodněním, kteří aktuálně studují vysokou školu v České republice. Především se snaží zmapovat podmínky, které tato skupina při svém studiu má a to tím, že se pokouší identifikovat eventuální obtíže ale i možná opatření a řešení za použití odborných pramenů a vlastního šetření s konkrétními studenty se zrakovým postižením.

Úvodní kapitola vymezuje termín zrakového postižení podle mínění různých autorů a představuje jednotlivé skupiny v rámci této kategorie osob. Zároveň charakterizuje osobnost mladého člověka se zrakovým postižením a blíže se zaměřuje na sféru pracovní a partnerskou, které nabývají v tomto období na významu.

Druhá kapitola čtenáře uvádí do vysokoškolského prostředí, neboť představuje legislativní dokumenty upravující situaci studentů s postižením v terciárním vzdělávání. V této části je také více charakterizován student se zrakovým postižením, jeho specifika a potřeby, pociťované nesnáze a možná opatření k řešení obtížných momentů. Pro dokreslení situace jsou prezentována data výzkumů mapujících tuto oblast a představena konkrétní podpora dané vysoké školy.

Text třetí kapitoly pojednává o šetření mezi vysokoškolskými studenty se zrakovým postižením, které provedla autorka této práce. Čtenář je seznámen s metodou, dle které šetření probíhalo a konfrontován s následnými zjištěními.

**Klíčová slova:** student se zrakovým postižením, raná dospělost, terciární vzdělávání, podmínky během studia, obtíže zrakově postižených studentů, podpora a opatření

# Annotation

The diploma thesis named „The study conditions of persons with visual impairment at universities” deals with young people with visual handicap who currently study at university in the Czech Republic. It especially tries to map the conditions which this group has during the study by attempting to identify possible difficulties, as well as possible measures and solutions, using expert sources and personal investigations with a particular student with visual disability.

The opening chapter defines the term of visual impairment in the opinion of various authors and introduces the different groups within this category of persons. At the same time it characterizes the personality of a young visually impaired person and further focuses on the sphere of work and partner relationships which gain in importance in this period.

The second chapter introduces the reader to the university environment by means of presenting the legislative documents adjusting the situation of students with impairment in tertiary education. This section also further characterizes the visually impaired student, their specifics and needs, perceived inconvenience and possible measures to solve difficult moments. To illustrate the situation, the details of research mapping this field are presented and specific support of the particular university is also introduced in this part.

The text of the third chapter discusses the investigation among university students with visual impairment which is implemented by the author of this thesis. The reader is acquainted with the method by which the survey was conducted and is confronted with the subsequent findings.

Key words: student with visual impairment, young adulthood, tertiary education, conditions during the study, difficulties of visually impaired students, support and measures

# OBSAH

Úvod .....	6
1 Mladí dospělí se zrakovým postižením .....	8
1.1 Vymezení zrakového postižení .....	8
1.1.1 Skupiny osob se zrakovým postižením .....	11
1.2 Specifika psychického vývoje osob se zrakovým postižením v rané dospělosti.....	13
1.2.1 Ovlivnění psychického vývoje mladých dospělých při zrakovém postižení.....	16
1.2.2 Partnerství, manželství a rodičovství .....	22
1.2.3 Pracovní uplatnění.....	25
2 Vysokoškolské studium osob se zrakovým postižením.....	28
2.1 Legislativní opora.....	30
2.2 Studenti se zrakovým postižením v univerzitním prostředí .....	32
2.2.1 Vztahy v rámci vysokoškolského kolektivu .....	32
2.2.2 Těžkosti studentů se zrakovým postižením a kroky k nápravě .....	34
2.2.3 Pomůcky pro studenty se zrakovým postižením.....	35
2.2.4 Specializovaná pracoviště na vysokých školách .....	39
2.3 Zhodnocení reálné situace vysokoškolských studentů se zrakovým postižením .....	40
2.3.1 Konkrétní příklad podpory studentů se zrakovým postižením .....	43
3 Názory studentů se zrakovým postižením na vlastní studijní podmínky na vysoké škole ...	47
3.1 Teoretická východiska.....	47
3.1.1 Otevřené kódování .....	48
3.1.2 Vymezení metody pro sběr dat .....	49
3.2 Charakteristika účastníků šetření .....	50
3.3 Interpretace získaných dat .....	51
3.3.1 Podmínky vzdělávání studentů se zrakovým postižením.....	51
3.3.2 Osobnost studenta se zrakovým postižením .....	67
3.3.3 Profesní sféra .....	72
3.3.4 Sociální kontext .....	74
3.4 Shrnutí .....	79
Závěr.....	81
Seznam použitých zdrojů.....	84

# Úvod

V posledních několika dekádách se značně hovoří o začleňování osob nejen se zrakovým postižením do společnosti intaktních. Snažíme se vytvářet dětem vhodné podmínky pro co nejúspěšnější absolvování povinné školní docházky i následného středoškolského vzdělání, vytváříme nástroje napomáhající pracovnímu uplatnění dospělých a podporujeme jejich samostatný a nezávislý život. Tomu by mělo napomoci co nejvyšší vzdělání, a proto se studium na vysokých školách v posledních letech dostává do popředí zájmů.

Při poškození zraku přichází člověk o značnou část vizuálních informací z okolního světa v závislosti na zachovalém zrakovém vnímání a dalších faktorech, jako doba jejího vzniku nebo příčina. Nejedná se však jen o pouhou sensorickou deprivaci, kdy je narušeno fyziologické fungování poznávacích procesů, ale je také ovlivněna orientace v prostoru, samostatnost a nezávislost pohybu jedince a jeho soběstačnost. Samozřejmě se zrakové postižení odráží i v osobnosti člověka a jejím vývoji. Osobnost může být zasažena i v pozdějším věku, neboť období dospívání jedinci přináší do cesty nové životní situace a události, které musí zhodnotit a reagovat na ně. Jedná se zejména o osamostatnění od rodiny, nalezení protějšku, se kterým může později založit rodinu, a v neposlední řadě mladý dospělý řeší otázku svého profesního uplatnění, tudíž se nadále vzdělává nebo hledá vhodné zaměstnání. Tyto vývojové a životní úkoly nejsou u mladých dospělých obecně snadnou záležitostí, natož pak pro ty, kteří se navíc musí potýkat s nesnázemi vyplývajícími ze zrakového postižení. A právě na tuto věkovou skupinu cílí tato práce.

Zaměření na téma vysokoškolského vzdělání u osob se zrakovým postižením je dle mého názoru aktuální záležitostí, jelikož absolvování terciárního vzdělávacího stupně je v současnosti považováno za „standardní“ a často přispívá k lepšímu pracovnímu uplatnění, finančnímu ohodnocení a pozitivnímu posuzování ze strany společnosti. Každý člověk by měl mít možnost dosáhnout maxima svých možností, tudíž i lidé s postižením, a neměli by být v žádném případě izolováni a vyčleňováni z možností a příležitostí, které nabízí moderní společnost. To se týká rovněž zmíněného vysokoškolského vzdělávání. Otázkou však je, zda jsou vysoké školy schopné, a možná i ochotné, vycházet vstříc skupinám se speciálními vzdělávacími potřebami a vybudovat a udržovat vhodné prostředí pro jejich studium.

Cílem této práce je snaha o posouzení situace aktuálně studujících osob se zrakovým postižením na vysokých školách. Jedná se o zhodnocení faktu, zda univerzity, na kterých studují, reflektují jejich požadavky a nabízí pomocnou ruku. Jaké jsou tedy potřeby studentů se zrakovým postižením při studiu? Mají pocit, že jsou jim školy nějakým způsobem nápomocné?

A je tato podpora povinností vysokých škol? To jsou některé otázky, na které tato práce hledá odpověď. Život studenta však neznamená jen samotnou výuku a plnění povinností se studiem spojených, ale zahrnuje v sobě také trávení volného času, završení procesu dospívání, emancipaci od rodiny a potvrzení soběstačnosti. Období rané dospělosti sebou přináší také fenomén vážnějších partnerských vztahů a pozdější založení rodiny. I na tyto životní situace se tato práce orientuje.

Záměr vytyčený v přecházejícím odstavci se pokusím naplnit prostřednictvím studia odborné literatury a dosavadních poznatků v této oblasti, a navíc bylo mým záměrem zrealizovat menší šetření mezi konkrétními studenty se zrakovým postižením, kteří v současné době studují, s jehož pomocí se pokusím zjistit co nejvíce informací k posouzení jejich situace.

Předloženou práci lze rozdělit na teoretickou a praktickou část. Teoretická část pracuje s odbornou literaturou a dalšími zdroji, ve kterých lze dohledat poznatky o tématu vysokoškolských studentů se zrakovým postižením. První kapitola nastiňuje problematiku zrakového postižení, kdy uvádí různá hlediska, jak jej chápat. Zároveň se tato kapitola zaměřuje na teoretickou charakteristiku člověka v období mladé dospělosti, neboť v tomto věku povětšinou dochází k absolvování vysoké školy. Popisují zde psychický vývoj jedince s podrobnějším zaměřením na dva hlavní mezníky tohoto období, což jsou partnerství potažmo rodičovství a vstup na trh práce. Je to proto, že kromě zvyšování si kvalifikace jsou toto dva další momenty, které podstatně ovlivňují život mladého člověka. Druhá teoretická kapitola využívá legislativních dokumentů a jiných materiálů, které upravují studijní podmínky pro studenty nejen se zrakovým postižením na vysokých školách. Také jsou zde využity další odborné tituly, aby doplnily obraz o situaci této skupiny studentů. Zaměřuji se zde na možné obtíže, které se mohou při studiu objevit, a zároveň jsou zde prezentovány alternativy pro jejich řešení. Zároveň je zde uvedeno několik zrealizovaných výzkumů a šetření mapující situaci studentů s postižením v oblasti terciárního vzdělávání.

Praktická část této diplomové práce obsahuje interpretaci mého šetření realizovaného s několika zrakově postiženými studenty českých vysokých škol, kteří byli ochotni absolvovat rozhovor týkající se témat spojených se studiem. Jejich výpovědi byly dle výzkumné metodologie analyzovány a prezentovány pro co nejlepší vhled do této situace. V závěru této kapitoly jsem se pokusila shrnout ty nejpodstatnější momenty z provedeného šetření a navrhnout další možné kroky.



# 1 Mladí dospělí se zrakovým postižením

Zrakové vnímání je nejefektivnějším smyslovým kanálem, neboť jeho prostřednictvím přijímáme největší množství údajů z okolního prostředí. Autoři se v kvantitě mírně liší, rozmezí se pohybuje mezi 70-90% z celkového počtu přijímaných informací (Housarová, 2003; Moravcová 2004; Květoňová, 2007). Lidé se na zrak spoléhají každý den a dojde-li k omezení v jeho funkci, znamená to vážný zásah do jejich života bez ohledu na věk. Jiné obtíže tento fakt přináší do života novorozence, který je tak ovlivněn ve svém vývoji, odlišné nesnáze bude pociťovat již dospělý člověk, který řeší jiné životní situace.

## 1.1 Vymezení zrakového postižení

Zrakové postižení chápou autoři podle různých hledisek. Pro někoho je stěžejní úbytek vizuálních informací, pro jiného zase dopad na osobnost člověka. Můžeme tedy porovnat úhly pohledu na tuto tematiku. Od úzkého uchopení zrakového postižení definovaného jako porušení zrakových funkcí se postupně přesuneme ke komplexnějšímu pojetí tohoto typu postižení.

Jedním z možných vymezení je nazírání na zrakové postižení izolovaně bez komplexnějšího vlivu na osobnost jako celek. Od majoritní společnosti se alespoň částečně zachované zrakové vnímání osob s postižením liší „*stupněm úplnosti, přesností a rychlostí zobrazení a také zúžením a deformací zorného pole*“ (Pipeková ed., 2006, s. 239). Tyto procesy ovlivňuje řada faktorů, jako je stav zachovaného vizu, zorného pole a barvocitu, dále závisí na velikosti, vzdálenosti a složitosti pozorovaného předmětu, osvětlení a fyzickém stavu jedince. Obtíže činí rozeznávání předmětů, odlišení podobností nebo identifikace rozdílů. Zrakově postižená osoba nedokáže tak snadno a přesně vnímat všechny vizuální podněty nebo pro něj tato rovina, v případě nevidomých, vůbec neexistuje. Je tedy potřeba již od raného dětství rozvíjet ostatní smysly pro náhradní příjem informací. Nemělo by být opomíjeno ani zachovalé vizuální vnímání, tudíž je třeba zajistit jeho stimulaci. U všech zrakově postižených je nesmírně důležité dodávat jim alespoň nějaké vizuální informace, pokud je zachována alespoň minimální schopnost přijímat podněty tímto smyslovým kanálem. Nedostatečný přísun podnětů by u dítěte nebo dospělého mohl způsobit nižší aktivační úroveň a pasivitu (Bartoňová, Bytešnicková, 2012).

Postižení zraku se může dle Požára (2007) promítnout zejména do tří hlavních směrů: snížení zrakové ostrosti, zúžení nebo poškození zorného pole a porušení barevného vidění. Dochází tedy k poškození významných funkcí zrakového analyzátoru (zraková ostrost, zorné pole, barvocit), což zásadně ovlivňuje kvalitu vidění člověka. Dalšími zrakovými funkcemi, které mají vliv na proces zrakového vnímání, jsou: adaptace, akomodace, binokulární vidění a

citlivost na kontrast (Květnová ed., 2007). Poškození zraku se ale neprojevuje pouze jako úbytek těchto funkcí, ale zasahuje více složek osobnosti jedince.

Je zřejmé, že různě velká ztráta zrakového vnímání neovlivňuje pouze proces přijímání zrakových informací, ale že poškozením zrakového orgánu nebo jeho funkcí dochází navíc k omezení kognitivních funkcí, kam řadíme např. pozornost, paměť, myšlení nebo řeč, což se odráží zejména v příjmu vizuálních dat v různém rozsahu a u člověka vzniká zrakové postižení. Na tento úbytek zrakových informací poukazuje Vágnerová (2007), když hovoří o tzv. senzoričké neboli informační deprivaci, která se může u jedinců s vadami zraku objevit. Vzniká následkem neuspokojení potřeby zrakových informací a objevuje se u vážnějších stupňů zrakového postižení.

Mnoho autorů se shoduje na tom, že přítomné zrakové postižení má složitější dopad a působí na osobnost jedince jako na celek a zasahuje tak více jejích složek. V knize Kateřiny Vitáskové (2003) jsou kupříkladu důsledky poškození zraku definovány komplexněji, neboť zrakové postižení autorka charakterizuje jako: „stav, kdy poškození zrakového analyzátoru nebo jeho funkcí vytváří vážnou překážku v procesu informovanosti člověka v nejširším slova smyslu, ovlivňuje jeho celkový rozvoj, utváření osobnosti, následné pracovní uplatnění a existenci ve společnosti“ (Vitásková, 2003, s. 35). A právě takto obsáhlé vymezení se dostává v posledních letech do popředí, jelikož je potřeba brát v úvahu více sfér života člověka, nejen samotné zdravotní omezení. Obecně je pozitivním trendem upouštět od medicínského pojetí zdravotního postižení a zaměřit se na člověka komplexněji. Pro upřesnění je ve zmíněné publikaci ještě definována osoba zrakově postiženého. Ta se vyznačuje tím, že i po nastavení optimálně korekce má přetrvávající obtíže při čtení a psaní, při dosahování informací, v oblasti pracovního uplatnění a dalších sférách života.

Obsáhlejší vymezení předkládá taktéž Jesenský, který ve zrakovém postižení spatřuje více než samotnou patologii struktury či funkcí zrakového analyzátoru, neboť se tento fakt promítá do všech rovin života člověka. Zejména dochází k ovlivnění „řady schopností a vlastností člověka, citového života a procesů, kterými se člověk aktivně adaptuje na prostředí sociální, kulturní, pracovní i výchovně vzdělávací (edukační), a v neposlední řadě do sféry jednání (konání) a výkonů“ (Jesenský, 2002, s. 25). Zrakové postižení primárně tedy znamená snížení citlivosti na vizuální podněty, zvýšení času při činnosti poznávacích procesů, dochází ke vzniku informačního deficitu, ke snížení adaptace na různá prostředí a v neposlední řadě k poklesu efektivity výkonů závislých na zrakovém vnímání. To vše se následně odráží ve zvýšení požadavků na zohlednění specifických potřeb vyrovnávajících přítomné nedostatky a ve zvýšení podpory v oblasti psychosociální, kulturní, finanční a samozřejmě edukační.

Komplexní úhel pohledu má také Alena Keblová (1995), která soudí, že postižení zraku omezuje nebo zcela brání v přijímání údajů o okolí prostřednictvím zraku, a zároveň zasahuje všechny oblasti života osoby se zrakovým postižením. Dle autory se jedná zejména:

*„o přístup k tištěným a psaným informacím (čtení, zpracování písemných informací, tisk, sledování televize, přístup ke kulturním hodnotám apod.);*

*o samostatnost a nezávislost (samostatný pohyb, sebeobsluha, péče o domácnost apod.);*

*o vzdělávání, pracovní a další uplatnění“ (Keblová, 1995, s. 4).*

Blanka Housarová (2003) ve své knize prezentuje poznatky Lowenfelda, který hovoří o základních omezeních způsobených zrakovým postižením neboli o „objektivních důsledcích slepoty“. Prvním je rozsah a rozmanitost zkušeností. Jedná se v podstatě o již zmíněnou senzickou deprivaci s nižším počtem zkušeností s okolním světem, které mohou být navíc kvalitativně odlišné. Další obtíže se objevují v oblasti mobility, neboť vážnější zrakové vady působí obtíže v prostorové orientaci a v pohybu. V tomto případě se jedinec z počátku musí spoléhat na svého vidícího průvodce, vyrovnat se se závislostí na něm, později by se měl osamostatnit, překonat vnitřní strach a obvyklé trasy zvládat sám. Třetí rovina představuje tzv. „redukování kontroly prostředí a vlastní osoby v prostředí“ a vymezuje sociální dopad zrakového postižení na jedince v interakci ostatními. Nejedná se pouze komunikační bariéry na straně zrakově postiženého (absence vnímání mimiky, gest a podob.), ale také nedostatek zkušeností v komunikaci s touto skupinou lidí ze strany majoritní společnosti. Ta často tápe, neví jak v přítomnosti zrakově postiženého reagovat, může pociťovat i stud.

Zrakové postižení má kromě obtíží v oblasti vizuální percepce také psychické důsledky. Podle Ladislava Požára (2007), který prezentuje i poznatky Jesenského, se zrakové postižení promítá do tří základních rovin psychiky člověka. První oblast nám ukazuje to, jakým způsobem se poškození zraku odráží v senzickém poznávání a vytváření počitků, vjemů a představ. Jak již bylo uvedeno jinými autory, tato oblast je poznamenána v rychlosti, přesnosti, úplnosti i správnosti přijímaných vizuálních podnětů. Druhá sféra reprezentuje vliv postižení na osobnost jako celek, neboť jeho vlivem mohou být narušeny nejen poznávací procesy ale též emoce, charakter a volní složka osobnosti. Poslední oblastí reflektuje vztahy jedince k prostředí, zejména v oblasti sociálních vztahů. Všechny tyto roviny se navzájem prolínají a ve vývoji člověka mají v různých obdobích života jinou váhu. To znamená, že někdy je nejpodstatnější zaměřit se na poznávací procesy zrakově postiženého (zejména v dětství), v období dospívání je naopak nejdůležitější eventuální ovlivnění sociálních kontaktů a utváření osobnosti.

### 1.1.1 Skupiny osob se zrakovým postižením

Předcházející kapitola nám objasnila, jakým způsobem můžeme chápat zrakové postižení a co všechno ovlivňuje. Je však také podstatné diferencovat jednotlivé osoby v rámci skupiny zrakově postižených pro lepší poznání jejich stavu a na tomto podkladě jim tak lépe poskytnout podporu ať už při vzdělávání nebo následném zapojení do pracovního procesu. Na osoby se zrakovým postižením můžeme nahlížet dle několika aspektů, které jsou popsány v následujících řádcích. Nejenom tyto okolnosti jsou totiž podstatné pro zhodnocení vývoje a životní situace zrakově postiženého jedince.

Prvním a nejčastějším kritériem, jak jsou klasifikovány zrakové vady, je zohlednění nevratného (ireverzibilního) poklesu zrakové ostrosti neboli vizu a zorného pole. Na základě posouzení stavu (nejen) těchto dvou zrakových funkcí, rozlišujeme závažnost resp. stupeň zrakové vady. Vymezení je podle autorů různé a liší se jak v hodnotách, tak částečně v názvosloví jednotlivých skupin.

Světová zdravotnická organizace (WHO) začíná klasifikaci osob se zrakovým postižením na hodnotách vizu nad 6/18, což pokládá za žádnou nebo jen mírnou zrakovou vadu. Za vážné považuje již hodnoty 6/18-6/60, což je středně těžká zraková vada. Pokud je vizus mezi hodnotami 6/60-3/60 jedná o těžkou zrakovou vadu. Slepota nastává pod hodnotu 3/60 až po nefunkční vnímání světla. V rámci této skupiny rozlišuje kategorie osob s vizem 3/60-1/60, dále pak vizus s hodnotou 1/60 až zachování světlocitu a poslední kategorií zahrnuje osoby neschopné vnímat světlo. Je zřejmé, že tato klasifikace pracuje výhradně s posuzováním zrakové ostrosti a neuvažuje tak jiné funkce oka, jako je například zorné pole.

Jiná autorka, Libuše Ludíková (2005), osobám slabozrakým připisuje pokles zrakové ostrosti na lepším oku mezi hodnotami 6/18 až 3/60 včetně. Vnitřní členění se pak skládá ze slabozrakosti lehké (6/18-6/60) a těžké (6/60-3/60). Skupina osob se zbytky zraku se dle tohoto členění nachází na hranici mezi osobami slabozrakými a nevidomými, tedy jejich vizus se pohybuje kolem hodnoty 3/60. Praktickou nevidomost podle autorky značí pokles centrální zrakové ostrosti pod hodnotu 3/60 do 1/60 včetně, nebo je binokulární zorné pole menší než 10°, ale větší než 5° kolem centrální fixace. Za skutečnou nevidomost poté považuje zrakovou ostrost pod 1/60 nebo zachovalý světlocit, nebo pokud je zorné pole 5° a méně i bez porušení centrální fixace. Stav, kdy je zachován světlocit s chybnou projekcí nebo zcela chybí, označuje jako plnou slepotu.

Další možné vymezení nalezneme v knize Marie Vágnerové (2007), která vymezuje tři skupiny osob se zrakovým postižením na základě omezení zrakových funkcí a zachovaných

dovedností. Nejméně závažný stav definuje v pásmu slabozrakosti, kde se tento deficit pohybuje mezi 5-15% vizuální kapacity zdravých lidí. Tyto osoby si zachovávají orientaci a pohyb v prostředí a běžné fungování, i když s menšími obtížemi, což představuje kupříkladu snížená schopnost čtení drobného písma či psaní. Pokud je zrak funkční do 4% normálu, jedná se dle autorky o osoby prakticky nevidomé. Zrakové rozlišování je u nich zachováno jen minimálně a současně se u nich vyskytují vážnější problémy v běžném životě (orientace a pohyb, sebeobsluha) a při studiu. Tištěný text využívají jen minimálně, proto jej nahrazují alternativními zdroji, jako je diktafon nebo využití bodového písma. Nevidomost pak popisuje jako absenci vidění tvarů s eventuálním zchovalým světlocitem s chybnou či správnou projekcí. Úplná ztráta zrakových funkcí (amaurosa) se vyskytuje jen velmi vzácně, jako např. při enukleaci (odstranění obou očí) při retinoblastomu nebo úrazu. Zde sehrávají významnou roli kompenzační smysly sluch a hmat (Vágnerová 2005; Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Speciální skupinu tvoří osoby s poruchou binokulárního vidění, což je funkční porucha zrakového aparátu způsobující špatné prostorové vidění a problémy v koordinaci oko-ruka. Do této kategorie patří diagnózy strabismus a amblyopie. Při brzkém zásahu lékařů a reedukaci se tady vady zlepšují nebo zcela vymizí a nemusí se tak v dospělém věku vyskytovat (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Zrakové vady můžeme také rozřadit na orgánové (vada postihuje zrakový aparát jako celek nebo část) či funkční, kdy vada omezuje výkonnost procesu vidění. Další možné klasifikační hledisko je dle prognózy, která zrakovou vadu doprovází. Zde se může jednat o postižení stacionární, kdy se stav osoby nemění, nebo progresivní, což znamená změnu stavu v průběhu života (Vitásková, 2003; Pipeková ed., 2006).

Jiné možné kritérium představuje doba vzniku zrakové vady a její příčina neboli etiologie. V této kategorii rozlišujeme postižení vrozené (tam řadíme i dědičné vady) a získané. Obecně lze konstatovat, že to, kdy dojde ke vzniku zrakové vady, ovlivňuje samozřejmě psychomotorický vývoj jedince, ale také subjektivní reakci na přítomnost zrakového postižení, a je to také podstatné vzhledem k možnému vyhodování a zachování představ o okolním světě.

Zhruba u 2% novorozenců jsou identifikovány vrozené vady. Jsou o to závažnější, čím dříve došlo k zasažení zrakového analyzátoru v průběhu těhotenství. Vrozené vady lze rozdělit na dědičné, jejímiž příčinami jsou např. aniridie, vrozený glaukomu nebo katarakta, a na vady vyvolané působením teratogenů (infekce, mechanické či chemické vlivy, poruchy metabolismu aj.) v období těhotenství, kolem porodu a krátce po něm. To může vyvolat kupříkladu vznik retinopatie nedonošených nebo onemocnění celého očního aparátu (Kraus, 1997; Květoňová ed., 2007; Pipeková ed., 2006). Vrozený defekt nebývá tak traumatizující, neboť jedinec (dítě)

neporovnává různé prožitky. Dítě život bez postižení nezná a touha po životě bez něj je dle Vágnerové (1995) spíše důsledkem sociálních faktorů. Na druhou stranu se vrozené postižení stává něčím, co ovlivňuje celkový vývoj dítěte, později dospělého člověka. Rozvoj takového dítěte bývá odlišný, pomalejší a vyžaduje náhradní způsoby stimulace, stejně však dítě nezíská některé životní zkušenost (nebo budou odlišné). Navíc vrozené postižení mění vztah rodičů k jejich dítěti, které je vnímáno s větší závislostí (Vágnerová 1995; Vágnerová, 2007).

Získané vady jsou jednak způsobeny náhle, nejčastěji vinou úrazů, nicméně zrak se může zhoršovat také postupně vlivem nádorů, infekcí, degenerací sítnice a celkových onemocnění jako je např. diabetes nebo roztroušená skleróza. Průběh těchto onemocnění je pozvolný a dlouhodobý, což působí dlouhotrvající psychickou zátěž, proto se mohou objevit i chronické deprese. Po 45. roce, nejčastěji kvůli skleróze oční čočky, nastává pokles zrakové ostrosti neboli presbyopie (Kraus, 1997; Pipeková ed., 2006). Co se týče akceptace skupiny získaných vad, ty, jak uvádí Vágnerová (2007), pro jedince představují náhlou a nevratnou změnu, ztrátu již získaných dovedností a značné psychické zatížení kvůli nevyhnutelnému srovnávání svého stavu a možností před a po této události. Nastalou situaci jedinec často prožívá velmi negativně a mnohdy ji hodnotí jako nepřijatelnou. Výhodou, oproti jedincům s vrozenou vadou, jsou zde již nabyté a zachovalé dovednosti, se kterými lze pracovat při budování kompenzačních mechanismů. I z pohledu rodičů je tento stav akceptován lépe, neboť alespoň po nějakou dobu vychovávali zdravého jedince a vnímali tak svou roli jako normální a plnohodnotnou. Tento fakt jim usnadňuje vyrovnání se se vzniklou změnou (Vágnerová 1995; Vágnerová, 2007).

## **1.2 Specifika psychického vývoje osob se zrakovým postižením v rané dospělosti**

V přecházejících kapitole byly prezentovány některé charakteristiky zrakového postižení. Bylo osvětleno, že poškození zraku nepostihuje pouze příjem vizuálních informací z okolního prostředí, ale také proces kognice, orientaci v prostoru, samostatný pohyb a má i sociální přesah. Nyní je třeba podívat se na zrakové postižení podrobněji z hlediska psychologického, neboť přítomná zraková vada ovlivňuje osobnost člověka i v období rané dospělosti. I když se v průběhu života jedinec přizpůsobil a naučil se se svým postižením fungovat, jsou zde nové situace, jako je partnerství a rodičovství, eventuální vysokoškolské studium nebo hledání a udržení si zaměstnání, na které je třeba reagovat a přijmout nové sociální role.

Studium na vysoké škole je možné realizovat po úspěšném dokončení středoškolského vzdělávání, zhruba tedy od 19. roku života, a po té je možné jej uskutečnit prakticky v jakémkoli

věku. Lze tedy říci, že vysokoškolské studium se převážně odehrává ve fázi ontogenetického vývoje, kterou označujeme jako ranou nebo mladou dospělost a kterou Říčan (2004) vymezuje dvacátým až třicátým rokem života. Věk však může být v tomto případě irelevantní, podstatnějšími identifikátory mohou být určité mezníky charakteristické pro jednotlivá období, jak bude popsáno později v této práci.

Počátek vysokoškolského studia částečně zasahuje do období adolescence, které je vymezeno 15. až 20 rokem života (Říčan, 2004). Je to čas, kdy dochází k dozrání identity dospívajícího a zároveň je to období osamostatnění od rodiny začleněním do vrstevnické skupiny. Jelikož v tomto období začínají na významu nabývat potřeby seberealizace a otevřené budoucnosti, jedinec zpravidla v závěru adolescence dokončuje přípravu na povolání nebo si dále zvyšuje svou odbornost – a to právě zmíněným studium na vysoké škole. Zde si jedinec s poškozením zraku začíná uvědomovat svá omezení, která mohou hrát roli při profesní přípravě ale i při výběru a hledání zaměstnání. Pokud se adolescent rozhodne již nyní nastoupit do zaměstnání, bývá to u osob se zrakovým postižením plně proniknutí do světa majoritní společnosti. Prošel-li soustavou speciálního školství, jedná se pak o první výraznější kontakt se společností zdravých (Vágnerová, 1995; Říčan, 2004). V další části práce bude podrobněji prostudováno období rané dospělosti, které je stěžejní pro vytvoření představ o osobnosti studenta vysoké školy se zrakovým postižením.

Vágnerová (2007) vymezuje časnou resp. mladou dospělost věkem od 20 do 40 let, oproti tomu Říčan (2004) nebo Langmeier a Krejčířová (2006) ji ohraničují kratším, již uvedeným rozmezím. Počátek této etapy není jednoduché přesně stanovit, neboť není ohraničen specificky danou změnou. Jakýmsi pomyslným mezníkem je dovršení zletilosti (plnoletosti neboli způsobilosti k právním úkonům), což však společnost neakceptuje jako jasně dané měřítko počátku dospělosti. Z biologického hlediska je na dospělost nahlíženo jako na období fyzické a sexuální zralosti, která je velmi podstatná, neboť ovlivňuje volbu partnera a posléze i potřebu reprodukce. Potřeba rodičovství v předcházejícím adolescentním období dle Vágnerové (2007) nenabývala výraznější důležitosti, ba naopak mohla být považována až za život komplikující. Z pohledu psychologie je vymezení dospělosti rovněž nesnadné, neboť tyto změny mohou u každého jedince probíhat v jinou dobu. Podle Krejčířové a Langmeiera (2006) jde v období časně dospělosti zejména o upevnění identity dospělého a identifikace s touto rolí. Měla by se objevit produktivní orientace, upevnění osobních cílů a potvrzení nezávislosti na rodičích. Jedinec se v tomto věku začíná seznamovat se situací na trhu práce, hledá si vhodného partnera a posléze zakládá rodinu.

S charakteristikou rané fáze dospělosti nám mohou pomoci kritéria stanovená Říčanem v knize *Cesta životem* (2004). Dle jeho smýšlení lze jedince považovat za dospělého pokud: je schopen vykonávat produktivní práci, má představy o své budoucnosti, je existenčně soběstačný a sám hospodaří. Dále se dospělý člověk vyznačuje tím, že bydlí samostatně (nebo má vlastní ohraničený prostor) a zajímá se a pečuje o svou rodinu. Obdobné charakteristiky uvádí ve své publikaci i Marie Farková (2009). Naplněním těchto kritérií dává člověk najevo svou vyspělost okolnímu světu, který ho tedy považuje za skutečně dospělého. Pro vrstevníky se zrakovým postižením může být naplnění oněch kritérií nesnadné, ne-li nemožné. Tyto uvedené změny v období dospělosti nemusí být splněny všechny a najednou, mohou nastat dle individuálního tempa. Někdy bývá tato etapa života označována jako „vynořující se dospělost“, neboť jedinec se nachází ve fázi, kdy již nespadá mezi adolescenty, ale zároveň se jeho status ještě odlišuje od vlastní dospělosti. *„Mladý člověk se již vymanil ze závislosti typické pro dospívající, ale nepřebíral ještě plnou dlouhodobou odpovědnost dospělého věku“* (Krejčířová, Langmeier, 2006, s. 170). Pozice mladého člověka je navíc komplikovaná v tom, že si musí osvojit nové dovednosti a znalosti a je konfrontován se zcela novými situacemi, jako je hledání a výkon zaměstnání nebo založení rodiny. Jelikož jsou v současnosti nároky na člověka stále vyšší, soudí Krejčířová a Langmeier (2006), že dochází k prodlužování této vývojové fáze. To je následek prodlužování doby studia, děti navíc zůstávají déle u svých rodičů, později zakládají vlastní rodinu a taktéž nástup do pracovní sféry bývá pozvolnější (kombinují jej kupříkladu se studiem). Ve výsledku je tedy převzetí role dospělého pozvolnější než dříve.

Také v tomto věkovém období, nejen u dětí, je potřeba zohlednit proces vyrovnání se s vlastním postižením, ať už se jedná o stav vrozený či raně vzniklý nebo o postižení vzniklé později, což bylo částečně nastíněno v jedné z minulých kapitol. Podle Květoňové (2000) je proces akceptace různý právě v závislosti na čase, kdy ke vzniku vady došlo. Za prvé je tu skupina osob, která trpí zrakovým postižením vrozeným nebo jej získala v raném dětství. Ti se s tímto faktem průběžně smiřují, učí se s ním fungovat a postupem času si vybudovali různé kompenzační mechanismy. Na druhé straně jsou zde osoby, jež se musejí s náhlým či postupným oslabením zrakových funkcí vyrovnávat až v dospělosti (Finková, Ludíková a Růžičková, 2007). Právě v možném zhoršování zdravotního stavu, který bývá nevyhnutelný u progresivních vad, spatřuje Vágnerová (1995) obtížnou stránkou rané dospělosti. Faktor oslabení zrakových funkcí se může zrakově postiženým jevit jako omezení až ztráta příslušnosti k většinové nepostižené společnosti, kam se doposud začleňovali. To může zapříčinit vznik či prohloubení pocitu méněcennosti, který ovlivňuje pohled na vlastní seberealizaci a představu budoucnosti. Zrakově



postižený jedinec s progresivní vadou může svůj další osud vnímat v negativním světle bez naděje na zlepšení. Obě uvedená hlediska doby vzniku postižení mohou narušit uspokojování psychologických potřeb a nových sociálních rolí objevujících se v období rané dospělosti, což jsou zejména potřeby otevřené budoucnosti, (profesní) seberealizace a potřeba vztahů, potažmo rodičovství (Květoňová, 2000).

Neměl by se také opomíjet způsob, jakým dospělý jedinec nahlíží na své postižení. Na jedné straně je zde ten postoj, kdy člověk vnímá své postižení jako katastrofu, která znamená přeorganizování způsobu života, a naopak se můžeme setkat s lidmi, pro které přítomná zraková vada představuje, sice limitující, ale překonatelnou překážku. Tento postoj staví na domněnce, že bariéra mezi postiženými a majoritní společností je způsobena sociální diskriminací, kterou lze překonat a dosáhnout tak prestižního ekonomického a společenského postavení v rámci společnosti (Housarová, 2003).

### **1.2.1 Ovlivnění psychického vývoje mladých dospělých při zrakovém postižení**

Hovoříme-li o psychickém vývoji jedince, musíme jej chápat jako zákonitý proces, který probíhá postupně v na sebe navazujících fázích. Je to také celistvý proces zahrnující složky somatické, sociální i psychické, které se navzájem prolínají (viz dále). Tento vývoj však nemusí vždy být plynulý a rovnoměrný, neboť v sobě zahrnuje různá období, která nesou svá specifika. Jsou tu období změn, latence nebo vývojových skoků. Podstatné je také uvědomit si, že vývoj člověka je velmi individuální a probíhá individuálním tempem. Dle toho se může u vrstevníků lišit jeho průběh a úroveň jednotlivých dovedností. Proto je třeba zmíněné vývojové mezníky a kritéria hodnotit orientačně (Vágnerová, 2008).

Psychický vývoj člověka v sobě zahrnuje tři oblasti, které jsou navzájem úzce propojeny. První sféra popisuje biosociální vývoj. To znamená souhrn dosaženého tělesného vývoje a změn s ním spojených, ale zahrnuje také faktory ovlivňující tyto proměny. Další složkou je kognitivní vývoj obsahující všechny psychické procesy podílející se na poznávání člověka. „*Jsou to kompetence, které člověk využívá při příjmu a zpracování informací, při myšlení, rozhodování a učení, jež ovlivňují i z toho vyplývající úroveň adaptace*“ (Vágnerová, 2008, s. 28). Kognitivní vývoj mohou ovlivnit faktory vrozené (např. právě zrakové postižení) i vnější (výchova a vzdělávání). Třetí oblastí je psychosociální vývoj. Tato se týká proměn ve způsobu prožívání, osobnostních a sociálních charakteristik, zahrnuje proces socializace a vztahy ve společnosti. Na tuto oblast nejvýrazněji působí vnější vlivy, zejména rodina a sociální skupiny, do kterých se jedinec v průběhu života začleňuje (Vágnerová, 2008).

## **Tělesný vývoj**

V období mezi 20. až 30. rokem jedinec po tělesné stránce dozrává, je na vrcholu své síly, je schopen vydat nejvíce energie a podat maximální výkon, zároveň si realisticky uvědomuje své tělo a tedy své možnosti, které může naplno využít. Podle psychologů je toto období nejproduktivnější a člověk už na tom v budoucnu nebude fyzicky výrazně lépe, což tvrdí na příklad Skorunková (2013). Charakteristiky jako tělesný vzhled, fyzická zdatnost a úroveň motorických dovedností jsou kolem 20. roku života významné i z hlediska sebepojetí jedince, jelikož se mohou promítat do hodnocení jedince jakožto sexuálního objektu a jeho atraktivity pro opačné pohlaví. (Hájková, Květnová, Strnadová, 2012). To ovlivňuje i proces hledání si partnera. K tématu tělesného vývoje Říčan (2004) ještě doplňuje, že již v tomto věku se objevují první známky involučních změn. Již se nepatrně snižuje výška člověka vlivem zeslabení meziobratlových plotének. Sluch se stává méně citlivým na vysoké tóny a i zrakové vnímání zaznamenává mírný regres, neboť se objevuje nižší schopnost adaptace na světlo a tmu a dochází ke zhoršování zrakové ostrosti nablízko.

U osob se zrakovým postižením je situace taková, že menší množství přijímaných zrakových informací způsobuje nižší motorickou aktivitu, zájem o pohyb v prostředí a dokonce strach z neznámého. Tím pádem v průběhu ontogenetického vývoje dochází u dětí k opoždění motorického rozvoje nebo dokonce mohou přeskočit i některé fáze. Zejména děti nemají zrakovou motivaci pro uskutečnění pohybu, jelikož orientace za jim dostupným zvukem je náročnější proces a vývojově se objevuje později. Je tedy důležité jak děti tak i ty, u kterých zraková vada vznikla později, motivovat k pohybu a aktivitě (Květoňová ed. 2007). Podle Vágnerové (1995) se v motorické oblasti mohou objevit tzv. automatismy v podobě třepání rukama nebo kývání jako reakce na nedostatečný pohyb, a proto si tímto stimulují rovnovážné centrum. Z hlediska estetického a komunikačního je vhodné tyto stereotypní pohyby odstranit dodáním náhradní pohybové aktivity, aby nepůsobily komplikace v dospělosti.

## **Kognitivní vývoj**

Jak bylo zmíněno dříve, jedna ze složek psychického vývoje obsahuje proces poznávání. Kognitivní funkce jsou u osob se zrakovým postižením v důsledku zmíněné sensorické deprivace také ovlivněny v závislosti na závažnosti zrakové vady. Pokud se se zrakově postiženým dítětem pracovalo již od útlého věku, neměly by se vyskytovat alarmující obtíže v jeho vývoji. Právě pro jejich správný rozvoj je potřebná stimulace, která vede k aktivitě a zvyšování samostatnosti. I když se dítě naučilo využívat zbytkové vidění a náhradní smysly, jsou kognitivní funkce u dospělých osob stále ovlivněny.

Nelze prohlásit, že by ostatní smysly byly u jedinců se zrakovým postižením primárně lépe vyvinuty. Jedná se o důsledek kompenzačních mechanismů a strategií, neboť je nastalá situace nutí ke spolehnutí se na jiné sensorické informace. V důsledku jsou tedy ostatní smysly spíše zdokonalovány častějším užíváním a stávají se citlivějšími. I přes využití náhradních smyslů je potřeba stimulovat a využívat jakékoli zbytkové vidění. To by mělo probíhat nejen v dětském věku ale i v dospělosti, aby byl jedinec schopen využívat alespoň částečně zachovalé vizuální funkce. To, jakým způsobem může být zachováno zrakové vnímání, bylo nastíněno v úvodní kapitole. Ještě doplním, že na zmíněnou sensorickou deprivaci, mohou reagovat vytvořením abnormálních motorických aktivit neboli automatismů, které jsou reakcí na neuspokojenou potřebu zrakové stimulace. Tyto aktivity, jak ve své publikaci popisuje Vágnerová (1995), se mohou projevat např. jako mačkání očí, což jedinci dodává alespoň nějaké podněty. Nicméně ty jsou nespecifické, neboť nepřinášejí žádné relevantní informace o okolním prostředí. Je potřeba tyto automatismy eliminovat již v počátcích, a to dodáváním náhradních podnětů, aby se nevyskytovaly v pozdějším věku. Mohou totiž negativně působit v komunikaci s intaktní společností a podporovat nepříznivé hodnocení zrakově postižených.

Nejpodstatnějším kompenzačním smyslem u vážně zrakově postižených je sluch, neboť je nezastupitelný v procesech zprostředkovaného poznávání, pohybu, orientace v prostoru a v sociálním prostředí. Osoby se zrakovým postižením se postupně naučí využívat informace z tohoto kanálu mnohem více než omezené zrakové vjemy, což způsobí zmíněnou vyšší citlivost. Vytrénováním sluchu by se měla zlepšit také orientace v prostoru, což je podmíněno schopností lokalizace zvuku a tréninkem sluchové paměti (Květoňová ed., 2007).

Vážněji zrakově postižené osoby mohou svět vnímat pomocí hmatu. Trénink hmatového vnímání je podstatný zejména v těch případech, kde se objeví progresivní vada. Je zřejmé, že zrakové a hmatové poznávání okolního světa se značně odlišuje. Zrakové vnímání je rychlejší, snadnější, nevyžaduje kontakt s pozorovaným jevem a umožňuje vnímat celkový prostor a několik rovin najednou. Hmatové vnímání oproti tomu probíhá analyticky (od části k celku). Odlišná je i kvalita poznávání, neboť hmatové vjemy nemohou poskytnout některé charakteristiky, jako je např. barva. Poznávání hmatem je časově náročnější, vyžaduje značnou koncentraci pozornosti a klade nároky na paměť a myšlení. Omezenost prostoru, který lze poznat hmatem, je ohraničen rozpaženými rukama a nazývá se haptický prostor. Můžeme také rozlišit aktivní hmat, kdy člověk sám svou aktivitou poznává předměty a okolí, a instrumentální hmat, který je realizován přes používání nástrojů, jako je např. bílá hůl (Květoňová ed., 2007). Jelikož je tento způsob seznamování se s okolním světem náročný, není nepochopitelné, že někteří zrakově postižení dávají přednost akusticky zprostředkovaným informacím.

Obecně se uvádí, že pozornost u lidí se zrakovým znevýhodněním bývá na nižší úrovni a méně koncentrovaná než u intaktních. Na druhou stranu je potřebná při nácvičku samostatného pohybu a orientace, tudíž dochází k jejímu procvičování. Naopak velmi dobře rozvinutá bývá paměť, neboť slouží k uchovávání informací, které by za normálních okolností jedinec přijímal zrakem. Jelikož tento způsob poznávání okolí často není možný nebo představuje delší a složitý proces, sehrává zde paměť kompenzační funkci – je jednodušší si informaci zapamatovat, než ji poznávat znovu. Tento proces je pak využíván celoživotně. Získané zkušenosti se odrážejí v procesu myšlení. To se ve svých fázích výrazněji neodchyluje od normy, nicméně má svá specifika, což je způsobeno nedostatkem nebo omezením zkušeností a poznatků, které by měl získávat zrakem. Jedinec má kvantitativně ale i kvalitativně odlišné poznatky o okolním světě, což může způsobit nesnáze. Obtíže se objevují zejména v generalizaci nebo identifikaci shodných předmětů na základě stejných znaků (Požár, 2007; Květnová, 2007; Bartoňová, Bytešnicková, 2012). Vitásková (2003) upozorňuje také na fakt, že vnitřní představy jsou u těchto osob utvářeny na základě přijímání a zpracování výhradně sluchových a hmatových vjemů, těch zrakových v omezené míře nebo vizuální kvalita může zcela chybět. Na základě preferovaného kanálu při poznávání udává Vitásková (2003) dva typy zrakově postižených – typ auditivní nebo technický. Na základě toho můžeme zrakově postižené odlišit z hlediska upřednostňování pojmotvorného procesu. Prvně jmenovaný poznává a uchovává pojem zejména pomocí sluchu, oproti tomu typ technický raději s předmětem manipuluje.

Význam řeči a jazyka jakožto kompenzačního prostředku je nepopiratelný. Jednak pozitivně ovlivňuje rozvoj myšlení, ale také zrakově postiženému usnadňuje interakci s okolím. Je-li dítě od raného věku v tomto směru rozvíjeno, zpravidla u něj nedochází k opoždění verbální složky řeči. Avšak i u této skupiny osob se objevují řečové poruchy, neboť proces vývoje řeči se odehrává také vizuální cestou. Nejfrekventovanější narušenou komunikační schopností je u zrakově postižených dyslalie, která může bez logopedické péče přetrvávat až do dospělosti. Při komunikaci se mohou objevovat i zbytky v dětství vzniklé echolálie (opakování slov pronesených druhou osobu). Čím dříve došlo ke vzniku zrakového postižení, tím je vyšší riziko výskytu logopedických obtíží. Frekvence jejich výskytu je u nevidomých osob vyšší v porovnání s běžnou populací. Kromě toho se někdy objevují také nadbytečné a nepatřičné artikulační pohyby doprovázející projev zrakově handicapovaného mluvčího.

Mohou ale vznikat i odlišnosti ve slovní zásobě a v pojmových představách. Sekundárním projevem zrakového postižení je tzv. verbalismus nevidomých. Jedná se o používání slov, jejich význam zrakově postiženému nemůže být dostupný např. barvy, vzory, neboť takovou kvalitu není schopen poznat nebo jen v omezené míře. Vitásková (2003, s 40) zase hovoří o tzv.

retardaci lexikální roviny a zvláštnosti představ. „*Typická bývá heterogenost (různorodost) slovní zásoby v závislosti na přítomnosti či nepřítomnosti objektu či na jeho dostupnosti (možnosti, nemožnosti či omezení ověření jeho významu).*“ Projevem bývá nevhodný či neadekvátní výběr slov, používání slov s nepřesným nebo nesmyslným významem nebo zdlouhavé popisování skutečnosti tzv. parafrázování. Aby se tyto odchylky neobjevovaly u dospělých, navrhuje Vágnerová (1995) pro jejich odstranění postup seznámení dítěte s předmětem nebo pojmem všemi dostupnými cestami, ať už smyslově nebo srozumitelným verbálním zpřesněním. Slovní zásobu vážněji zrakově postižených můžeme rozdělit na slova asociovaná, která jsou spojena s konkrétní představou, a slova s částečnou představou. Dalšími skupinami jsou slova spojená s praktickým nebo funkčním významem a slova s všeobecným názvem, která nemají konkrétní podobu nebo nemají větší význam. Jinou zvláštností, se kterou se můžeme při komunikaci se zrakově postiženým setkat, je tzv. verbální ohmatávání. Jedná se o souběh hmatového vnímání a poznávání předmětu a zároveň komentování tohoto procesu. Z těchto důvodů (odlišnosti ve významu pojmů, užívání nevhodných slov aj.) může být obtížné vyšetření intelektových dovedností takto handicapovaných osob. Problémy mohou nastat zejména při verbálních subtestech (Vitásková, 2003; Bartoňová, Blešňíková, 2012).

Schopnost řeči má také význam z hlediska prostorové orientace, což se může, zejména u dětí, projevit v častější experimentaci s vlastním hlasem, jeho rytmem a melodií. Tento jev se může obzvláště v pozdějším věku projevit jako neobvyklá prozodická charakteristika řeči (zvláštnosti v rytmu, melodii, tempu nebo hlasitosti řeči) a mohou narušovat komunikaci (Vitásková, 2003).

Co se týče neverbální komunikace, ta už je problematičtější. Kvůli omezeným nebo zcela nedostupným zrakovým vjemům se těmto osobám nedostává informací o mimice, gestech nebo řeči těla. To může působit obtíže a nedorozumění při různých sociálních situacích. Průběh interakce může narušovat i tzv. koverbální chování. Jedná se o projevy doprovázející mluvené vyjádření zrakově postiženého – např. zvláštní posturologie, kývání, nadbytečná gesta. Stejný efekt mohou mít i již uvedené automatismy. Mezilidská komunikace se odehrává v různých prostředích, kde svou roli může sehrávat tzv. zvukové pozadí, „*které představuje shluk zvuků, řečových i neřečových, které člověka obklopují a působí jako určitá charakteristická zvuková kulisa*“ (Vitásková, 2003 s. 40). Ty mohou znesnadňovat komunikaci i prostorovou orientaci. Dezorientace v prostředí může nastat také při přílišném nebo nepřirozeném dozvuku, ale i při absenci jakýchkoli zvuků (Vágnerová, 1995, 1999; Vitásková, 2003; Bartoňová, Blešňíková, 2012).

V období časně dospělosti jsou všechny poznávací funkce ovlivněny přecházejícím vývojem, nabytými zkušenostmi a vybudovanými poznávacími mechanismy. Ty mimo jiné způsobují vyzrálost myšlení, které upouští od polarizovaného vidění světa a jedinec si uvědomuje, že životní události mají různá řešení a nelze je hodnotit striktně pozitivně nebo negativně. Jedinec je taktéž schopen kompromisních řešení a přizpůsobení se ostatním. Získané dovednosti se nadále promítají i do tzv. krystalické inteligence, jež je ovlivněna právě prostředím, učením a zkušenostmi. Tato v sobě zahrnuje naučené myšlenkové obraty a kvalitně osvojené pojmy, které používá jako osvědčené strategie při řešení problémů. Oproti přemýšlivé povaze adolescenta bývají lidé v tomto období více pragmatičtí a realističtí a více se zaměřují na praktické úkoly spojené s výkonem povolání a mezilidskými vztahy. Pro mladé lidi jsou ještě částečně příznačné optimistické představy a iluze, jelikož přemýšlí o své budoucnosti neomezeně a v pozitivním světle a většinou neuvažuje o vzdálenější budoucnosti – o stáří (Skorunková, 2013).

### **Psychosociální vývoj**

Ladislav Požár ve své knize (2007) prezentuje náhledy na oblast citového vnímání zrakově znevýhodněných osob, zejména těch nevidomých, které se však dle jeho názoru nedají zobecňovat. Na jedné straně uvádí názor, podle kterého u této skupiny osob dochází k odchylnému rozvoji intelektuálních a morálních citů, jako jsou cit pro přátelství, smysl pro humor nebo cit pro nové. Tyto myšlenky se však ukázaly jako liché, neboť tyto charakteristiky se mohou vyskytnout i u intaktní populace a je to nejčastěji zapříčiněno narušenými vztahy v rodině nebo ve škole. Avšak jistý dopad má zrakové postižení na city estetické, neboť jsou závislé na zrakovém vnímání, a jak už bylo uvedeno, při jeho poškození dochází ke zkreslení reality.

Podstatným hybatelem rozvoje osobnosti člověka je vůle. Její význam vyzdvihuje také Požár (2007), jelikož podle něho zrakově znevýhodnění ve svém životě musí častěji překonávat obtížné situace. Pohled na tuto vlastnost se různí. Jeden pohled zastává názor, že u osob se zrakovým postižením se objevuje nedostatek vůle. Toto tvrzení bylo obhajováno tím, že zraková vada omezuje aktivně se účastnit činností a že se tyto osoby často zříkávají vytyčeného cíle. Naopak jsou zde názory jiného rázu, a sice že neustálé překonávání překážek vede k posilování a upevnění vůle. Oba případy skutečně mohou nastat v závislosti na charakteru rodinného či školního prostředí. Pokud jsou rodiče příliš protektivní a vše řeší za své dítě, je jasné, že se jeho vůle a volní vlastnosti nebudou adekvátně rozvíjet. Pokud má dítě, vzhledem ke svému věku, šanci řešit svoje problémy a překážky samo, bude se tato složka psychiky vyvíjet příznivě.

Člověk se po narození stává součástí lidského společenství a je ovlivněn prostředím, ve kterém žije. Aby v něm mohl plnohodnotně fungovat, musí se přizpůsobit. Potřebné vlastnosti a dovednosti získává učením v rámci socializace. Marie Vágnerová vymezuje socializaci následujícím způsobem: „*socializace představuje prakticky celoživotní proces sociálního učení, vyplývajícího z kontaktu s lidskou společností. Výsledkem tohoto procesu je:*

- *a) rozvoj specificky lidských vlastností a kompetencí,*
- *b) modifikace těchto projevů v závislosti na změnách životní situace jedince“*  
(Vágnerová, 1997, s. 183).

Požár (2007) nahlíží na socializaci jako na interaktivní proces zahrnující druhé. Setkávání a komunikace s ostatními lidmi v různých společenských prostředích se promítá do osobnosti člověka. Ten se v průběhu života zapojuje do různých okruhů osob (rodina, mateřská či základní škola). V období rané dospělosti se jedná o kolektiv spolužáků na vysoké škole nebo o pracovní kolektiv. Zde se může jedinec setkat s různými reakcemi na své postižení, Zvláště traumatické jsou ty, které jsou v rozporu s jeho očekáváním a dosavadními zkušenostmi (Květnová ed., 2007).

I samotný proces začlenění se do společnosti může být ovlivněn přítomným zrakovým postižením. Zdravý jedinec bez obtíží využívá různé mechanismy, které mohou být závislé na zrakovém vnímání. U jedinců se zrakovým postižením se tedy může vyskytnout omezení až neschopnost v učení nápodobou, což se odrazí v rozvoji různých sociálních aktivit a procesů. Spadají sem i již zmíněné obtíže v nonverbální komunikaci na obou stranách. Vážnější nesnáze se mohou manifestovat při sociálních situacích (zapojení do hovoru, vstup do místnosti, rozeznávání osob aj.) a při orientaci zejména v neznámém prostředí, což podporuje závislost zrakově znevýhodněného na dalších osobách (Květnová ed., 2007; Požár, 2010).

### **1.2.2 Partnerství, manželství a rodičovství**

Raná dospělost je období, ve kterém by mělo být dosaženo co největší míry samostatnosti, osvobození se od všech omezení, které mají infantilizující efekt a stabilizace identity, která je potřebná pro realizaci stabilních partnerských vztahů. Dochází k ukončení egocentrického pohledu na svět, naopak pozornost se přesouvá na budování partnerského vztahu, který má oproti ranějším obdobím velmi značný význam. I dle Eriksona, který toto období nazývá fázi intimity, je navázání partnerství podstatné. Tyto vztahy jsou kvalitativně odlišné od přecházejících, které byly především krátkodobé a experimentální. Ideálně by měly být trvalé, spolehlivé, schopné poskytnout zázemí a zajistit pocit jistoty. To vše by mělo vytvořit stabilní základ pro

manželství či rodičovství. Proti intimitě stojí ale izolace vznikající při neschopnosti akceptovat intimitu a vyhýbání se jí (Vágnerová, 2008).

Vágnerová (1995) spatřuje výrazné riziko rané dospělosti právě v izolaci, ať už reálné nebo pocíťované, k čemuž může u postiženého jedince dojít velmi snadno vinou zrakové deprivace a monotónnosti (časová deprivace). Oba tyto fenomény se mohou vyskytnout u osob s vážnějším poškozením zraku a navozují pocit ztráty společenských kontaktů. Tento stav bývá řešen různými obrannými reakcemi. *„Za této situace se může změnit i subjektivní význam potřeby partnerství: může být akcentovaná, v rámci zvýšeného úsilí získat jakýkoli stabilní kontakt“* (Vágnerová, 1995, s. 162). Dále se uvádí, že tato potřeba může být uspokojena zvýšenou aktivitou v jiné sociální skupině nebo regresí na úroveň biologických potřeb. V neposlední řadě může dojít až k úplnému vyhasnutí potřeby partnerství.

Navázání partnerského vztahu mívá, jak tvrdí Vágnerová (1995), pro postiženého jedince širší význam. Jednak dochází ke zmíněnému pocitu jistoty, seberealizace, budování intimity a emancipace od rodičů, což se netýká jen osob s postižením. Na druhé straně pro ně vztah představuje i značný sociální význam, neboť snižuje stigmatizaci jedince danou zrakovým handicapem. Znamená to, že nalezení si partnera a vybudování stabilního vztahu přibližuje dospělého člověka s postižením většinové společnosti, neboť je schopen naplnit stejnou sociální roli. Navíc to potvrzuje i jeho vlastní hodnotu. Lze mluvit až o kompenzačním charakteru vztahů. Následný vstup do manželství pak může přinášet jistou míru uspokojení a sociální prestiž (Hájková, Květnová, Strnadová, 2013).

Samotná volba protějšku může mít rozdílný průběh než u zdravé populace. Svou roli v tom sehrává určitá sociální izolace zapříčiněná pobytem v internátním prostředí či docházkou do speciální školy, s čímž je spojený omezený výběr přátel a potenciálních partnerů. Dalším faktorem je menší pohyb bez dozoru a možnost navazovat kontakty. To vše znesnadňuje získávání zkušeností i navazování vztahů. Vliv mají často i rodiče, kteří nerespektují potřebu jiných vztahů než těch rodinných (Vágnerová 1995; Hadj-Mousová, Vágnerová, 2003). Nalezení partnera a budování vztahu s nepostiženým protějškem tedy může být obtížné, což mnohdy řeší vztahem se stejně nebo jinak postiženým partnerem, se kterým se mnohdy znají již z dětství, např. ze školního prostředí. Tento faktor se objevuje právě v tomto období rané dospělosti, neboť Vágnerová a Hadj-Mousová (2003) popisují, že mladší jedinci vyjadřují přání, aby jejich budoucí partner byl zdravý či alespoň méně postižený. Roli při výběru partnera s postižením hraje již nastíněná omezenost sociálních kontaktů a hledání pochopení. Vztah s obdobně postiženým partnerem má za následek vznik specifické minority stejně postižených osob, která se pro zrakově postiženého stává stabilním základnou (Vágnerová, 1995). Tato



skutečnost však přináší izolaci a může zapříčinit omezenější možnosti v začleňování do skupiny zdravých jedinců.

Podle odborníků se manželství a vlastní rodina stávají útočištěm před nepříznivým okolím a mnohdy jsou partnerské vztahy resp. manželství a založení rodiny jakýmsi útekem před vlastní neschopností žít samostatně a nezávisle (Hadj-Mousová, Vágnerová, 2003; Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Vágnerová (1995) ve své publikaci prezentuje svá zjištění o uzavírání sňatků zrakově postižených. V manželství spatřuje možnost kompenzace zrakového postižení, což je prostředek k přiblížení se majoritě. Mohou tak zastávat stejnou roli jako ostatní členové společnosti. Autorka uvádí, že postižení se zbytky zraku velmi často nenachází partnera a zůstávají svobodní i po 30. roku života, i když připouští, že pokud tato skupina uzavírala sňatek, dělo se tak velmi brzy, nijak výjimečné nebylo uzavření manželství před dvacátým rokem života. Častým rysem těchto manželství je postižení obou manželů, což se vykytovalo v 67%. O zrakový handicap šlo v 56,5%, u 10,5% se objevilo jiné postižení, nejčastěji tělesné. Nebylo také ojedinělé, pokud se partneři znali již z dětství. Tyto skutečnosti byly zapříčiněny již zmíněnou sociální izolací.

Rozpad manželství u jedinců se zrakovým postižením nebývá, jak uvádí Vágnerová (1995), tak častý. Skutečnost, že mají menší možnost seberealizace mimo manželský svazek, může být důvodem ke snahám o jeho stabilitu. Dalšími pozitivními vlivy může být hluboké poznání, znají-li se již od dětských let, dále obdobné životní zkušenosti a problémy vyplývající z přítomného postižení. Svůj efekt může mít i strach ze samoty a izolace, v dalším případě i vědomí o omezených možnostech najít si nového partnera.

S manželstvím je povětšinou spojeno i rodičovství a jak již bylo uvedeno v této práci, jedná se o prostředek seberealizace, neboť role otce či matky je důkazem normality (přiblížení se většinové společnosti) a vlastní hodnoty člověka. U osob se zrakovým postižením se uspokojení této potřeby může v některých případech dostat do popředí a to v situacích, kdy nelze dostat jiným rolím, např. najít si místo na pracovním trhu, tudíž se orientace přesune tam, kde se zdá dosažení cíle snazší a jejich naplnění nepřináší takové překážky.

Role rodiče u handicapovaných osob může být z jistého úhlu pohledu neobvyklá. Dítě je do určitého věku závislé na svém opatrovníkovi, kterého v tomto případě představuje zrakově postižený. Ten se ale většinou ve svém životě setkává s obráceným postavením, kdy je to právě on, kdo představuje závislou osobu. Pozitivem je, že pokud se tento člověk zvládne o své dítě postarat, upevní si svou dominanci, samostatnost a sebejistotu (Vágnerová, 1995). Autorka ve

stejně knize (1995) dodává, že tento faktor převládá zejména při rozhodování o prvním dítěti, neboť jde právě o uspokojení potřeby rodičovství, další plánování rodičovství je více racionální.

Co se týče oblasti partnerských vztahů u osob s později získaným postižením, není neobvyklé, že dochází k ukončení předešlých partnerských vztahů, a jak uvádí Hadj-Mousová (2003), nejedná se vždy o rozhodnutí zdravého partnera. Často je iniciátorem samotný postižený, který vykazuje negativní tendence vůči soucitu a přecitlivělosti ze strany druhých, tudíž se někdy sám rozhodne ukončit vztah, pokud cítí, že by s ním byl jeho protějšek z těchto důvodů. Pokud došlo ke vzniku zrakového postižení u člověka, který má již založenou rodinu, dochází ke změně jeho statutu, jelikož se dostává do jiného postavení. V minulosti to mohl být on, kdo živil rodinu, teď je ale tím závislým, dokonce sám sebe může vnímat jako méně hodnotného člena (Květoňová, 2000).

### **1.2.3 Pracovní uplatnění**

Seberealizace se mimo partnerství a rodičovství uskutečňuje i v profesní sféře. Potvrzuje se tak samostatnost, soběstačnost a nezávislost jedince. Míra společenského uplatnění zrakově postižených do značné míry reflektuje sociální a ekonomickou úroveň dané společnosti. Podle Čálka (1991) se mimo těchto aspektů jedná také o odraz kultury a etiky, která vychází z tradic a myšlení společnosti. Lze tedy říci, že to, jaká je společnost, se promítá v přístupu začleňování osob s postižením do světa zdravých.

Při vstupu na pracovní trh se dle Marie Farkové (2009) mladý člověk setkává s několika změnami, které mohou být vnímány až jako tzv. adaptační šok. Za prvé je to posun ve vnímání svého postavení a své hodnoty, neboť po ukončení vzdělávání a nástupu do práce není výkon jedince ohodnocován pouze symbolicky (např. známkami nebo slovním hodnocením), nýbrž je skutečně odměňován za odvedenou práci. Tady může vzniknout rozpor mezi sebehodnocením v průběhu přípravy na povolání a následnou realitou. Dalším rozdílem je změna místa v rámci sociální skupiny. Doposud byl jedinec členem studijní skupiny, jejíž členové měli více méně rovnocenné postavení. Nyní, se vstupem do pracovního kolektivu, dochází ke změně pozice a snížení jejího hodnocení. Reakcí může být snaha o zviditelnění se a tendence prosadit se v novém kolektivu. Dochází také ke změně životního rytmu mladého člověka, jelikož uzavření pracovního poměru vyžaduje pravidelnou docházku do zaměstnání, úpravu životního stylu (vstávání) a v různé míře dochází ke ztrátě volného času. S těmito obtížemi se musí potýkat zdraví i zrakově postižení, pro které je situace ještě složitější vzhledem k přítomnému omezení.

Co nejúspěšnější včlenění do společnosti je mimo jiné podmíněno nalezením a udržením pracovního místa. Proto je třeba dosáhnout co nejlepšího vzdělání. Čálek (1991) soudí, že perspektivní uplatnění pro jedince se zrakovým postižením skýtají obory jako učitelství (např. hudby), dále práva, ekonomie, studium na filozofické fakultě, kde se mohou věnovat studiu jazyků nebo psychologie. Osoby se zrakovým postižením jejich zrakový handicap limituje jednak při samotném studiu, následně při volbě povolání ale také při hledání konkrétního pracovního místa. Dříve mohli využít specifická zaměstnání, která měla opodstatnění zejména v historii, jako je kartáčník, košíkář či ladič hudebních nástrojů, která však dnes nabízejí jen malou možnost uplatnění. Dalšími možnostmi může být práce maséra, telefonního operátora nebo učitele hudby (Čálek, 1991, Vágnerová, 1995; Finková, Ludíková a Růžičková 2007).

I přes značnou míru kvalifikace a dosažení vysokého vzdělání, může být obtížné pro zrakově postiženého uplatnit se na trhu práce. Tento rys se objevuje dle odborných článků u všech skupin zdravotně postižených, neboť z různých studií a šetření vyplývá, že jen velmi malé procento zdravotně postižených osob nachází zaměstnání, a pokud jej najdou, mají obtíže si jej udržet. Dalšími problémy jsou pak negativní pohlížení společnosti na osoby s postižením nebo nižší finanční ohodnocení. Tyto problémy ve svém článku popisuje Lei Yong (2011, [online]) a dokumentuje jejich výskyt v různých částech světa. Autor ve svém článku, zabývajícím se faktory ovlivňujícími míru zaměstnanosti osob se zdravotním postižením, charakterizuje pět oblastí, které mají dopad právě na profesní uplatnění. Na toto téma je pohlíženo z perspektivy profesního očekávání a spokojenosti, osobnosti jedince, profesních schopností, poskytování služeb a předsudky intaktní společnosti. Z pohledu okolí jsou zdravotně postižení mnohdy vnímáni jako klienti, o které je třeba pečovat nebo jako závislí. Často zaměstnavatelé odmítají přijmout někoho se zdravotním postižením, neboť se obávají zvýšených nákladů při jeho podpoře nebo nízké produktivity. Důležitými aspekty jsou ale také vlastní očekávání, spokojenost s pracovním místem a schopnosti jedince. Odborníci uvádí, že zdravotně postižení často zastávají níže hodnocené pozice kvůli nižší kvalifikaci. Vysoká míra nezaměstnanosti může být také způsobena nedostatkem pracovních zkušeností a návyků, které je pro ně obtížné získat. V článku je dále uveden fakt, že velké procento zdravotně postižených není spokojeno se svým současným zaměstnáním.

Podle Krause (1997) téměř všechna povolání vyžadují zrakovou kontrolu a neexistuje žádné předem určené povolání pro vážněji zrakově postižené. Problém při zaměstnávání zrakově postižených spatřuje v hodnocení zraku pro výkon konkrétního povolání. Z pohledu zaměstnavatele je optimální, má-li osoba ucházející se o zaměstnání fyziologický vizus 5/5 nebo 6/6. Většinou však nepředstavuje větší problémy pásmo slabozrakosti. Obtížnější situaci

mají tedy osoby s těžšími stupni zrakových vad. Pracovní způsobilost této skupiny osob posuzuje oftalmolog. Základními požadavky pro možnost vykonávat zvolené povolání jsou jednak vyloučení možnosti zranění ostatních osob a také zamezení možného zhoršování stavu zrakově postiženého. Jiným měřítkem k posouzení je hledisko funkční nebo preventivní. Funkční hledisko posuzuje, do jaké míry dostačuje úroveň zrakových funkcí zvolenému povolání. Z pohledu preventivního se lékař zaměřuje na možnost úrazů oka při výkonu povolání. Dále se odlišně posuzují osoby různého věku. U mladistvých není tělesný vývoj dokončen, tudíž se může měnit i oční nález. Lékař tedy musí zhodnotit možnou prognózu a pomoci mladistvému zaměřit se na takovou profesní oblast, která by pro něj i při změně stavu byla stále vhodnou alternativou vzhledem k jeho kvalifikaci a dosaženému vzdělání. Naopak u dospělých lékaři hodnotí spíše aktuální pracovní způsobilost. Pokud dojde ke značnému oslabení nebo ztrátě zrakových funkcí v období produktivním, ovlivní to samozřejmě i pracovní uplatnění, neboť jedinec se doposud připravoval na výkon povolání za neztížených podmínek. Teď se musí sžít s nenadálou situací a přehodnotit své možnosti. Zároveň se mohou změnit i vztahy na pracovišti (Moravcová, 2004).

Jak je z textu zřejmé, získání zaměstnání není u zrakově postižených jednoduchou záležitostí. Velký počet osob s různým druhem zdravotního postižení zůstává nezaměstnan. Pozice handicapované osoby, která je navíc nezaměstnaná, vede k frustraci vyvolávající obranné mechanismy, jako je na příklad *„riziko generalizovaného odmítání a agresivního postoje vůči zdravým, kteří jsou ze subjektivního pohledu postiženého člověka nespravedlivě zvýhodnění“* (Vágnerová, 1995, s. 166). Tento pocit může být navíc akcentován tím faktem, že zdravotně postižení jednají se zdravými osobami, na kterých mohou pociťovat závislost a mohou nabýt dojmu, že nebyly vyslyšeny jejich potřeby. Tyto zkušenosti a prožitky z minulosti utváří postoj osob s jakýmkoli handicapem k nepostižené společnosti. Nemožnost uplatnění na trhu práce může vést k jakémusi demonstrativnímu postoji přijaté bezmocnosti, což je další ochranná reakce. Důsledkem takového jednání je ustálení tohoto znaku a jedinec bude takto vnímán většinou společností, která ho bude na základě tohoto identifikátoru odlišovat jednak od zdravých ale i od adaptovaných postižených (Vágnerová, 1995).

## 2 Vysokoškolské studium osob se zrakovým postižením

Stupeň a kvalita dosaženého vzdělání člověka se bezesporu odráží na jeho uplatnění a pozici ve společnosti. Zpravidla člověku po jeho absolvování napomáhá získat lepší pozici na trhu práce, čímž dochází k lepšímu ekonomickému zajištění a získání samostatnosti.

Jak už bylo nastíněno, pokud se u člověka vyskytne vážnější zrakové postižení, ovlivňuje to celou řadu oblastí jeho života. Primárně tedy příjem informací a poznávací procesy, orientaci a pohyb v prostoru, osobnost a její vývoj ale také život ve společnosti a reakce v běžných situacích. Ať už tento člověk prošel vzdělávací soustavou běžných škol nebo těch speciálních a rád by ve svém vzdělávání pokračoval, má samozřejmě možnost plynule přejít na terciární stupeň našeho vzdělávání. V této vzdělávací sféře již nejsou žádné specializované školy, které by byly prvotně určeny studentům se zdravotním postižením. Ti si tedy musí vybrat z nabídky státních a soukromých vysokých škol, jednak dle preferovaného zájmu a své volby budoucího povolání ale také musí brát v potaz, zda daná instituce je schopna zohlednit specifické potřeby vyplývající z jejich postižení. Při volbě vhodného studijního oboru by navíc měli mít na zřeteli nejen to, zda je vybraný směr vhodný vzhledem k jejich zdravotnímu stavu, ale zda je pro ně také reálná možnost pozdějšího uplatnění (Vitásková, 2003).

Jak je uvedeno v knize Kateřiny Vitáskové (2003), zabezpečení a zprostředkování rovnoprávného zapojení studentů se zdravotním či jiným znevýhodněním je povinností vysokých škol, která vyplývá z evropského standardu univerzitního vzdělání, ke kterému se naše země hlásí. Autorka soudí, že přístupnost vysokých škol u nás se každý rok zvyšuje, avšak stále je potřeba leccos zdokonalovat. Úspěšné vytvoření podmínek pro tuto kategorii studentů je dlouhodobým procesem, jenž by měl být dovršen plnou společenskou a pracovní integrací zdravotně postižených osob mezi intaktní populaci. Dosažení co nejvyššího vzdělání také jim skýtá větší možnosti uplatnění na trhu práce a dosažení samostatnosti, nezávislosti a kladného společenského ohodnocení.

Vždy ale nebylo v popředí zájmů pomáhat studentům se zdravotním postižením v úspěšném absolvování vysokých škol. V historii se u nás praktikovalo zejména segregační vzdělávání, to znamenalo separovat zdravotně postižené osoby do speciálních institucí dle druhu postižení. Jejich následné studium na vysoké škole bylo pak spíše něčím ojedinělým. Až ve druhé polovině 20. století se podle soudu autorek Finkové, Ludíkové a Růžičkové (2007) objevuje přání osob se zrakovým postižením po absolvování střední školy pokračovat v dalším vzdělávání. Tato zařízení však do této doby neměla zkušenosti natož pak vybudované postupy práce s takto specifickou kategorií obyvatel. Metody práce vznikaly z počátku intuitivně nebo vycházely

z informací poskytnutých přímo zrakově postiženými studenty nebo tyflopedy, kteří v této době u nás již působili. Je zřejmé, že s přibývajícím počtem studentů a ve světle rodících se trendů v péči o zrakově postižené byl tento stav dlouhodobě nepřijatelný, tudíž postupně docházelo ke vzniku lokálních vysokoškolských pracovišť a center nejen pro zrakově handicapované studenty.

I když se dle odhadů počet studentů se specifickými potřebami studujících na vysokých školách zvyšuje, stále je podle Vitáskové (2003) jejich podíl ve srovnání se zdravými studenty skutečně nízký (v průměru jsou to 2-3% ze všech studentů). Pro srovnání uvádím statistiky z října 2009, které zpracoval Výbor dobré vůle - Nadace Olgy Havlové a který se od roku 1995 zabývá situací studia zdravotně postižených občanů. Organizace vydala dokument s názvem Průzkumu podmínek studia studentů se zdravotním handicapem na vysokých školách v ČR 2009 (Výbor dobré vůle, 2009, [online]) zpracovávající tuto tematiku. Cílem bylo pokusit se určit počet studentů se zdravotním postižením a zjistit, jaký je jejich podíl v rámci všech studujících. Výzkum se také zaměřil na podmínky jejich studia, a jaká jsou navrhovaná a realizovaná opatření pro co největší možné zapojení této skupiny osob do terciárního vzdělávání.

Nyní k odhadovanému počtu vysokoškoláků se zdravotním postižením. Toto šetření bylo prováděno prostřednictvím dotazníku zaslánoho 73 vysokým školám. Vyplněné dotazníky zaslalo zpět 25 institucí, což pokrylo 58% studujících ve školním roce 2008/2009 (celkový počet studentů v tomto období byl 360 554, na dotazníky odpovědělo 211 850 z nich). Nashromážděné výsledky přinesly informace o tom, že z uvedeného počtu zapojených studentů, mělo 523 (tedy 0,2%) zrakové, sluchové nebo tělesné postižení. Studujících zrakově postižených bylo konkrétně 26% z celkového počtu studentů se zdravotním postižením (nejčastěji se jednalo o tělesné postižení – 46%). Zajímavý je také fakt, že 85% těchto studentů, studuje na veřejných vysokých školách, zbytek na soukromých. Na každou veřejnou univerzitu tedy připadá 32 studentů s postižením (Výbor dobré vůle, 2009, [online]).

Ohledně přesného počtu lidí se zrakovým postižením se většina tištěných nebo internetových pramenů shoduje v tom, že doposud nebyly vypracovány přesné statistiky. Autoři povětšinou ve shodě uvádí, že v České republice žije 60 000-120 000 osob se zrakovým postižením. Autorky Finková, Ludíková a Růžičková (2007) ve své publikaci přiklání také k tomuto číslu, navíc je zde uvedeno, že 7 000-12 000 osob je nevidomých, zhruba ve 35-40% se jedná o nezletilé a o osoby v produktivním věku. Porovnáme-li zjištěná čísla o počtu zrakově postižených studentů s celkovým odhadovaným počtem osob se zrakovým postižením v České republice, vidíme, že se jedná skutečně jen o zlomek osob studující na vysoké škole.

## 2.1 Legislativní opora

Vysoké školy v České republice mají povinnost zajistit rovný přístup ke vzdělání všem skupinám občanů, tedy i těm se zrakovým postižením, k čemuž je zavazuje řada dokumentů s obecnou platností a některé vysoké školy si samy vytvořily interní materiály pro kategorii studentů se speciálními potřebami.

Listina základních práv a svobod Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. (Poslanecká sněmovna České republiky, [online]) stanovuje, že každý má právo na vzdělání, tedy i osoby se zdravotním postižením. Dalším dokumentem upravujícím vzdělávání osob se zdravotním postižením je tzv. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která byla přijata 13. 12. 2006 v New Yorku. Česká republika se k ní připojila tamtéž 30. března 2007 a u nás vstoupila v platnost 28. 10. 2009. Podepsáním této úmluvy se státy, i Česká republika, podle článku 24 zavazují k uznávání práva osob se zdravotním postižením na vzdělání. Dále musí Česká republika zajistit nevyčleňující vzdělávací systém na všech jeho úrovních a zajistit možné celoživotní vzdělávání. To by mělo vést k plnohodnotnému zapojení zdravotně znevýhodněných. V rámci studia by jim měla být zajištěna podpora a přiměřená úprava specifických potřeb. Ve 3. bodu stejného článku je také doporučeno, aby bylo osobám se zrakovým postižením umožněno studium Braillova písma a dále „*rozvoj orientačních schopností a mobility i vzájemnou podporu ze strany osob v rovnocenné situaci a poradenství*“ (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, čl. 24, [online]). Úmluva dále stanovuje, aby nevidomým osobám bylo umožněno vzdělávat se v co nejvhodnějších komunikačních prostředích a zároveň maximalizovat rozvoj těchto osob v oblasti vzdělávací i sociální. Naše zákony se musí řídit dle této Úmluvy a Česká republika tak musí zajistit přístup všech občanů k obecnému terciárnímu vzdělávání, odborné přípravě k výkonu profese, ke vzdělávání dospělých a celoživotnímu vzdělávání bez diskriminace z důvodu zdravotního postižení a zároveň handicapovaným osobám zajistit potřebné úpravy a pomoc. Zároveň se smluvní strany zavazují k tomu, aby na všech úrovních vzdělávání zaměstnávali vyučující a odborníky i se zdravotním postižením, kteří např. ovládají Braillovo písmo, pro zajištění specifických potřeb studentů. Příprava odborníků by měla obsahovat předávání informací o zdravotním postižení (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, [online]).

I když studium na vysoké škole nepatří do soustavy povinného vzdělávání, Česká republika by měla zajistit, aby jej mohly realizovat i osoby se zdravotním postižením. Specifická situace terciárního vzdělávání se řídí podle čl. 21 Zákona č. 111/1998 o vysokých školách (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [online]). Ten ustanovuje, že jsou všechny veřejné vysoké

školy povinny *“činit všechna dostupná opatření pro vyrovnání příležitostí studovat na vysoké škole”*.

O oblast vzdělání osob se zdravotním postižením se zajímá také Vládní výbor pro občany se zdravotním postižením, což je iniciační místo ke změnám legislativy a poradní orgán Vlády České republiky zřízený 8. května 1991. Prostřednictvím vydávání tzv. plánů pomáhá upravovat a zkvalitňovat nejen oblast školství, ale také zaměstnávání, bydlení a další, které nespádají do kompetence jediného ministerstva a dotýkají se kvality života zdravotně postižených dětí i dospělých. Prvním vydaným opatřením byl Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům (Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, [online]) vydaný v roce 1992, ve kterém se sice pojednává o oblasti školství, zatím ale blíže nespecifikuje systém vysokého školství vzhledem ke studentům s různým druhem postižení. Již v druhém vydaném dokumentu, který je nazván Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení (Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, [online]) a je z roku 1993, se poukazuje na to, že v porovnání se zahraničím je v tuzemsku velmi nízký počet zdravotně postižených studentů vzdělávajících se na vysokých školách. Jako důvod uvádí existenci architektonických, orientačních, komunikačních a psychologických překážek. Snahou by tedy mělo být využití možností každého zdravotně postiženého při přípravě na výkon povolání, což zahrnuje i dosažené vzdělání. Zároveň by mělo dojít k vytvoření legislativních a finančních podmínek (např. pro zajištění průvodce či tlumočnicka znakového jazyka, zajištění nákupu speciálních technických pomůcek) pro zvýšení počtu zdravotně postižených studentů VŠ. Dnes již zastaralým dokumentem, který také do značné míry podporoval zpřístupnění terciárního vzdělávání osob se zdravotním postižením, byl Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením (Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, [online]) platný od roku 1998. Zde se opět potvrzuje právo dětí a studentů na maximální možné vzdělávání. Dokument také deklaruje, že je nutné se soustředit na to, aby bylo většímu počtu zdravotně postižených osob umožněno dosáhnout získání vysokoškolského titulu a umožnit i celoživotní vzdělávání. Cílem dokumentu je podpořit odstraňování architektonických či informačních bariér bránících této skupině ve studiu, dále zakotvit povinnost vysokých škol přizpůsobit formu přijímacích a závěrečných zkoušek druhu a stupni zdravotního postižení a v rámci specializovaných oborů na vysokých školách do jejich obsahu zařadit téma bezbariérového prostředí. V roce 2004 byla vydána Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením (Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, [online]), ve které se neuvádí žádný další postup zpřístupnění vysokých škol této skupině obyvatel. Je zde pouze zmínka o tom, že zatímco vysokoškolského vzdělání u nás dosahuje 12% osob bez postižení,



stejnou úroveň vzdělání získá už jenom 3,8% osob se změněnou pracovní schopností. Vládní výbor přijal v roce 2005 Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006–2009 (Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2005). V rámci navrhovaných opatření je poukázáno na nezbytnost zohlednit vzdělávací potřeby občanů se zdravotním postižením při celoživotním vzdělávání. Také se doporučuje pokračovat v podpoře vysokých škol prostřednictvím grantů a dotací s cílem zpřístupnit vzdělávání na této úrovni občanům se zdravotním postižením.

Aktuálně platí Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014 (Government board for people with disabilities, 2010) vydaný 29. března 2010, kde je v sekci Vzdělávání a školství prezentováno znění již zmíněné Úmluvy týkající se oblasti vzdělávání osob se zdravotním postižením. Samotný plán pro období 2010-2014 cílí na podporu inkluzivního vzdělávání. Podle tohoto dokumentu zatím nejsou známy přesné počty studentů se zdravotním postižením na vysokých školách, nicméně dá se předpokládat vzrůstající tendence. Zároveň se zavazuje k vytvoření rovného přístupu k vysokoškolskému vzdělávání pro osoby s různým zdravotním postižením tím, že vytvoří jasný postup pro realizaci otevřeného vzdělávání a poskytnutím potřebných finančních příspěvků. Mezi průběžná opatření patří sledování kvality činností vysokých škol s ohledem na tuto skupinu studentů a opět se zaměřuje na podporu celoživotního vzdělávání osob se zdravotním postižením.

## **2.2 Studenti se zrakovým postižením v univerzitním prostředí**

Jak již bylo uvedeno, absolvováním vysoké školy získává mladý člověk vědomosti a dovednosti, které mu po sléze pomohou uplatnit se na trhu práce a plnohodnotně se začlenit do společnosti. To samozřejmě platí i pro osoby se zrakovým postižením, pro které je již samotné studium podstatné, neboť se tímto zapojují mezi zdravé vrstevníky. Nicméně studium je pro ně náročnější než pro jejich zdravé kolegy, což je patrné vzhledem k omezením, která mohou vyplývat ze zrakového postižení a která byla popsána v první kapitole. Pokud jsou ale zajištěny potřebné požadavky studentů a metodické postupy pro práci s nimi, mohou se bez závažnějších obtíží zapojit do výuky (Vitásková, 2003).

### **2.2.1 Vztahy v rámci vysokoškolského kolektivu**

Než budou nastíněny hlavní obtíže studentů se zrakovým postižením při studiu a kroky k jejich eliminaci, bylo by vhodné alespoň krátce se pozastavit u vrstevnických vztahů, neboť fenomén vysokoškolských spolužáků je důležité téma.

Již v předešlém období adolescence je vrstevnická skupina velmi silným mechanismem, neboť napomáhá osamostatnění z rodinného prostředí. Později okruh přátel ve škole nebo v prostředí volnočasových aktivit nabývá stále většího vlivu (Říčan, 2004). V období mladé dospělosti je nejvýraznější sociální skupinou pracovní kolektiv nebo studující kolegové. Proto je dle mého názoru podstatný fakt, jakým způsobem hodnotí zdraví studenti vysokých škol své kolegy se zdravotním postižením. Hájková a Strnadová (2010) ve své publikaci prezentují některé zahraniční výzkumy zabývající se touto tematikou. To, jaký postoj zaujmou studenti bez postižení k této skupině studentů, může být ovlivněno několika faktory. Autorky uvádí výzkumy, které provedli autoři Krajewski, Flaherty (2000), Panek a Smith (2005), Werner a Davidson (2004) zabývající se otázkou pohlaví. Podle těchto studií mají muži více negativní postoj k osobám s postižením na rozdíl od žen, které se více věnují práci s touto skupinou. Pohlaví je také důležitý rys přímo u osoby s postižením, neboť ženy s postižením jsou hodnoceny hůře než muži (výzkum realizoval Lloyd, 1992).

Podstatným faktorem je samozřejmě druh postižení jedince. Je zřejmé, že různé typy postižení budou okolím hodnoceny odlišně. Ve stejné knize Hájkové a Strnadové (2010) je uveden výzkum Malinena a Savolainena (2008), dle něhož jsou nejlépe akceptovány osoby se zrakovým postižením, hůře na tom byli studenti s tělesným znevýhodněním. To potvrzuje i Požár (2010), který uvádí výzkum Drugové a Kušnierikové (1985) přicházející s výsledkem, že obecně je společnost tolerantní k osobám s různým druhem postižení, nicméně jak se zvyšuje intenzita komunikace a setkávání těchto dvou skupin, dochází v očích majoritní společnosti ke snižování tolerance zdravotně znevýhodněných.

Autorky dále uvádí šetření Fichtena z roku 2002, který se zaměřoval na vysokoškolské studenty se zrakovým a tělesným postižením. Ze závěrů výzkumu vyplynulo, že studenti bez postižení měli o svých postižených spolužácích zkreslené představy a objevovaly se i některé předsudky. *„Považovali je za úzkostlivé ve společnosti a nejisté v oblasti partnerských vztahů (včetně nižší frekvence těchto vztahů). Předpokládali také, že jejich vrstevníci budou mít pravděpodobně partnera/partnerku také s postižením“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 73). Navíc se ukázalo, že zdraví studenti se cítili lépe v intaktním kolektivu. Překvapením studie byl také fakt, že i u zdravotně postižených studentů se objevily předsudky vůči zdravým spolužákům, taktéž se necítili komfortně ve společnosti jinak handicapovaných osob, ani nedávali přednost společnosti stejně postižených před zdravými.

Dalším rysem, který může ovlivnit hodnocení osob se zdravotním postižením, je předchozí zkušenost majoritní společnosti. Stejně autorky (Hájková, Strnadová 2010) dle šetření (Horner-Johnson et al., 2002) soudí, že pokud zdraví studenti mají ve své rodině osobu se

zdravotním postižením, mají kladnější postoje k nim a k jejich začlenění do běžného vzdělávacího proudu.

### **2.2.2 Těžkosti studentů se zrakovým postižením a kroky k nápravě**

Obtíže, které mohou zrakově handicapovaní studenti při svém studiu vnímat, jsou různé, vyplývají však z faktu, že zraková vada, jak už bylo uvedeno, snižuje nebo znemožňuje možnost získávání vizuálních informací. Přítomné zrakové postižení do jisté míry limituje člověka při volbě povolání nebo studijního oboru, jelikož musí respektovat své schopnosti a dovednosti, a také reflektovat možnost budoucího uplatnění na trhu práce. Mohou využít nabídku některých vysokých škol, které vypisují speciální obory nebo přípravné kurzy právě pro tuto skupinu osob.

Pomineme-li teď omezenější výběr při rozhodování o možném studiu, nastávají obtíže již při samém začátku u přijímacích zkoušek. Vysoké školy by již v této fázi měly vyjít vstříc požadavkům této skupiny uchazečů. Jedná se kupříkladu o zvětšení textu zadání nebo jeho převedení do elektronické nebo hmatové podoby v závislosti na zrakovém postižení, prodloužení času, možnosti doprovodu aj. V průběhu studia se tyto požadavky mohou opakovat při absolvování zkoušek a zápočtů. Zkoušky ústní formou povětšinou nepředstavují obtíže. Ty už ale nastávají u zkoušek písemných, kdy je předkládán tištěný text. Zde pomohou stejné postupy zmíněné u přijímacích zkoušek, tedy zvětšené zadání nebo jeho převedení do alternativní formy. Získávání zápočtů prostřednictvím vyhotovení seminárních prací nepředstavuje větší obtíže, mají-li tito studenti dostupné vybavení (Vitásková, 2003; Květoňová ed., 2007).

Květoňová (2007) uvádí, že samotní studenti spatřují závažné problémy při výuce samotné, tedy v rámci přednášek a seminářů. Může se stát, že si vyučující neuvědomí přítomnost studenta se zrakovým handicapem a svůj výklad tomu neuzpůsobí. Odkazuje na předkládané prezentace s informacemi nebo tištěnou literaturu, což jsou pro tyto studenty často nedostupné zdroje. Východiskem z této situace by mohlo být poskytnutí tištěné, zvětšené nebo elektronické formy předkládané prezentace, se kterou by se student mohl seznámit a čerpat z ní informace. Jinak jsou studenti odkázáni pouze na slyšené nebo na ochotu svých spolužáků, kteří jim poskytnou své poznámky. S výukou by měla být spojena také možnost konzultací s vyučujícími nebo využití služby speciálních středisek, pokud je na dané univerzitě zřízeno. Měli by mít také možnost využít speciálního poradenství (např. profesního, sociálního nebo psychologického), pokud by se potýkali s nějakým problémem.

Se studiem je spojena také nutnost čerpání z literatury a jiných tištěných materiálů. Jen málo odborných knih má svou podobu i v Braillově písmu. V současnosti dochází na některých vysokých školách k digitalizaci textů, které jsou převedeny do elektronické podoby a v rámci

knihovnických služeb jsou k dispozici právě této skupině studentů. Obtížné dosahování informací prostřednictvím zraku se může odrazit i získávání sdělení a zpráv z tišených dokumentů jako jsou nástěnky, letáky, popisky a čísla na dveřích v budově, vyvěšené tišené informace o konzultacích či zkouškách. Řešení této situace je spatřováno v umístování všech tištěných informací na internetové stránky v elektronické podobě nebo alespoň tyto texty poskytnout ve zvětšené, výrazné či hmatové podobě (Květoňová ed., 2007).

Další obtíže sice primárně nejsou spojeny s výukou, nicméně, tyto situace kladou nároky na zrakově postiženého studenta. U nevidomých a velmi těžce zrakově postižených mohou nastat nesnáze v oblasti orientace a pohybu v prostorách vysoké školy, knihovnách, kolejích, menzách a jiných budovách. Tento problém lze vyřešit např. spoluprací s asistentem, který zrakově postiženého doprovází zejména v začátcích a pomáhá mu zmapovat a naučit se nejfrekventovanější trasy a vytvořit si představu o okolním prostředí. Jiným opatřením je využití navigačního systému v budovách (hlasová navigace), popisků v Braillově písmu, mapek a plánek nebo trojrozměrný model budov (Květoňová ed., 2007). Ještě dodejme, že problémy v pohybu a orientaci představují také spletité chodby, neoznačené místnosti, neidentifikované možné překážky (schody, dveře, snížené stropy, hasicí přístroje na zdi aj.) nebo nedostatečně osvětlené prostory. Proto je potřeba tyto nedostatky odstranit, aby se předešlo eventuálním úrazům.

Nesnáze se objevují i v sociálních situacích a interakcích s druhými, v tomto případě s tamními vyučujícími a spolužáky. Jedná se o jejich poznávání, ale také o proces komunikace, jehož obtíže byly nastíněny v předešlém textu této práci. Možným opatřením je zvýšení informovanosti o zásadách komunikace se zrakově postiženými u intaktní populace (Květoňová, 2007).

### **2.2.3 Pomůcky pro studenty se zrakovým postižením**

Jak vyplývá z uvedeného textu, podpora při výuce této skupiny osob se realizuje různými cestami. Informace mohou studenti se zrakovým postižením přijímat akusticky, také prostřednictvím Braillova písma nebo ve zvětšeném černotisku v závislosti na stupni zrakové vady a preferenci smyslového kanálu (Vitásková, 2003). Pomoci při výuce mohou i pracovníci speciálních center v rámci konzultací nebo spolužáci.

Nezastupitelnou úlohu sehrává také využívání různých pomůcek, které využívají nebo nahrazují poškozené zrakové vnímání. Využívání pomůcek neslouží pouze k získávání informací, ale jejich efektivní používání v běžném životě slouží také k vybudování samostatnosti a sebevědomí (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Pomůcky pro osoby se zrakovým postižením můžeme rozdělit na kompenzační (využívající náhradních smyslů, popř. se jedná o náhradu narušené nebo nedostatečně rozvinuté funkce) a reedukační - snaha o nápravu narušené funkce nebo činnosti zrakového analyzátoru (Keblová, 1995; Květoňová, 2007).

Za kompenzační pomůcku je považován „*nástroj, přístroj, nebo zařízení, speciálně vyrobené nebo speciálně upravené tak, aby svými vlastnostmi a možnostmi použití kompenzovalo nebo zmírňovalo nějakou nedostatečnost způsobenou těžkým zrakovým postižením*“ (Květoňová ed., 2007, s. 68). Jejich smyslem je minimalizovat nedostatek vizuálních informací a také umožnit a usnadnit vykonávání činností i se zrakovou ztrátou, jako jsou například orientace a pohyb v prostoru, péče o vlastní osobu a domácnost. Neméně důležitým úkolem je pak také usnadnění komunikace, vzdělávání a pracovních aktivit zprostředkováním textových a obrazových materiálů do vhodné podoby. Kompenzační pomůcky využívají možnost zvětšení obrazu nebo převedení vizuální informace do hmatové či zvukové formy, aby byla dostupná zrakově postiženým. (Květoňová ed., 2007). Základní rozdělení kompenzačních pomůcek pro osoby se zrakovým postižením je na pomůcky optické, neoptické a elektronické.

Kategorie optických pomůcek skýtá možnosti zejména pro ty osoby, které mají obtíže v běžných činnostech i přes optimální brýlovou korekci. Patří sem tzv. hyperkorekce, což znamená přidání maximálně dvou dioptrií ke stávající korekci do blízka. Dále jako optickou pomůcku využíváme hyperokuláry – lupy zasazené do brýlových obrouček, dále lupy, které jsou ruční nebo stojánkové a dalekohledové systémy (na jedno nebo obě oči), které se používají při práci do dálky. Jiným možným řešením je práce s filtry (např. využitím fólií či brýlí), neboť ty napomáhají lepší práci světločivných buněk odfiltrováním určité části barevného spektra. Do této skupiny jsou někdy zahrnuty i kamerové zvětšovací televizní lupy, např. Moravcová (2004) je řadí do elektronických pomůcek, které se skládají z obrazovky (televize či monitor), stojanu s kamerou a čtecího pultu. Výhodou tohoto zařízení je možnost změny zvětšení, barev, jasu, kontrastu a zobrazení čtecího okénka.

Neoptické pomůcky lze využívat v různých oblastech života – sebeobsluha, orientace a pohyb, práce i studium. Do této skupiny pomůcek jsou zařazovány hodinky, budíky, rozlišovače barev, předměty s označením v Braillově písmu. V oblasti vzdělávání se využití neoptických pomůcek dotýká zejména zajištění orientace osoby v prostředí (osvětlení, popisky, označení překážek) a v pracovní ploše (nasvícení, sklopná deska, ohraničení pracovní plochy). Zmíněná orientace v prostředí je při studiu také důležitá. Jedná se o odstranění možných bariér, které byly uvedeny dříve v tomto textu. Do neoptických pomůcek řadíme i využívání modelů v průběhu výuky, použití čtecích okének, záložek široce linkovaných sešitů a výrazných psacích

potřeb nebo poskytnutí vhodně zvětšeného tištěného materiálu s bezpatkovým písmem a větším řádkováním. Jako neoptická pomůcka slouží i úprava klávesnice počítače zvýrazněním písmen nebo označením základního postavení rukou.

Poslední skupinu pomůcek využijí osoby se zrakovým postižením při svém vzdělávání nejvíce. Elektronické pomůcky, které využívají osoby slabozraké, využívají možnosti zvětšení, změny barvy, jasů a kontrastu. Pomůcky pro osoby nevidomé pracují s kompenzačními smysly – hmatem a sluchem (Moravcová, 2004; Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Vitásková (2003) a Květoňová (2007) předkládají i jiné možné klasifikace dostupných pomůcek a zařízení. Prvním možným způsobem je členění dle způsobu zpřístupnění informace neboli dle výstupu. Zde máme pomůcky optoelektronické (těžká technika jako je např. kamerová lupa), hmatové a akustické, jež se dále člení na zvukové (výstupem je zvukový signál) a hlasové. Nástroje akustické jsou spíše pomůckami doplňkovými. Akustické pomůcky jsou navíc méně vhodné, neboť limitují příjem přirozených zvuků z prostředí a navíc jsou náročnější na delší používání, neboť vyžadují značnou míru soustředění.

Dle jiného kritéria můžeme pomůcky rozdělit na optické využívající zbylého vidění (lupy), mechanické (bílá hůl, psací stroje) a elektronické (osobní počítače, elektronické diáře). Jiným možným hlediskem je také účel využití daného nástroje. Potom je tedy můžeme rozdělit na pomůcky usnadňující komunikaci a orientaci (bílá hůl, vodící linie, akustické majáčky), pomůcky pro sebeobsahu a domácnost (hodinky, budíky), pomůcky pro zpřístupnění a zpracování informací (magnetofony, diktafony, psací stroje, kamerové lupy, osobní PC se speciálními úpravami) a měřicí pomůcky.

V posledních několika desítkách let dochází k dynamickému rozvoji informačních a komunikačních technologií, což je výhodou pro osoby se zrakovým postižením, které mohou tento vývoj zužitkovat k využívání nových přístrojů, jež jim pomáhají snadněji dosáhnout jinak nedostupných informací. V současnosti se objevuje nárůst právě ve využívání tzv. náročných elektronických kompenzačních pomůcek. Jsou to multifunkční zařízení na bázi výpočetní techniky. Jejich ovládání je náročnější, což je způsobeno zmíněným zdokonalováním technologie a využitím složitějšího hardwarového a softwarového vybavení, a je k němu tedy potřeba alespoň minimální proškolení eventuálního uživatele. A právě kompetence efektivně využívat dostupné přístroje a programy je jednou z podmínek úspěšného studia zrakově postiženého na vysoké škole nebo v dalších oblastech života (Vitásková, 2003).

Základním vybavením v oblasti počítačové technologie je využití osobních nebo přenosných počítačů, monitorů (vhodný výběr monitoru je podstatný u slabozrakých a u osob se zbytky zraku), klávesnice a myši nebo speciálního vybavení, kam jsou řazeny skenery, zvukové karty,

reproduktory a sluchátka či hmatový displej. Neméně důležité je také softwarové vybavení počítače, kde nachází uplatnění programy s hlasovým výstupem (screenreader – přečte informace zobrazené na monitoru), OCR programy pro rozpoznávání černotisku a programy pro organizaci dat (Vitásková, 2003).

Speciální pomůcky využívající počítače lze rozdělit na autonomní, fungující nezávisle na jiném zařízení, a na přídavné, které lze využít pouze za použití autonomního zařízení, což je nejčastěji počítač. Mezi autonomní pomůcky jsou zařazeny digitální čtecí přístroj pro nevidomé s hlasovým výstupem, digitální zvětšovací lupa a elektronický zápisník pro nevidomé s hlasovým anebo hmatovým výstupem. V poslední době se jako elektronické zápisníky začaly využívat tzv. PDA (personal digital assistant) zařízení, což jsou malé osobní počítače, které se ovládají za pomoci dotykové obrazovky a pera. K přístroji je možné připojit externí zvýrazněné nebo přímo braillovské klávesnice. Mezi zařízení, které je nutné připojit k jinému samostatně fungujícímu vybavení, patří tzv. braillovský řádek, což je hmatový display užívaný nevidomými ke čtení, dále programové vybavení pro digitální zpracování obrazu, tiskárna (běžná nebo speciální pro tisk hmatových znaků) a zařízení pro přenos digitálních dat (Květoňová ed., 2007).

Novým trendem v oblasti pomůcek se zdá být využívání funkcí mobilních telefonů. Jednou z možností jeho použití je v rámci pohybu v prostředí, neboť prostřednictvím současných telefonů lze zjistit danou polohu, využít mapu pro orientaci ve městě, ale lze také zvětšit text a popisky na dveřích a zvoncích. Zabuduje-li se do zařízení i hlasový výstup, mohou tyto funkce využívat i osoby nevidomé. Telefony mohou rovněž využívat fotoaparátu k rozpoznávání barev (Květoňová ed., 2007).

Závěrem je třeba podotknout, že nelze jednoznačně určit ideální pomůcku pro zrakově postiženého studenta. Za prvé zde sehrává roli faktor druhu a stupně zrakové vady a také to, že každému člověku vyhovuje jiný informační kanál. Další fakt se týká především zmíněných pomůcek pro zpřístupnění a zpracování informací. Pokud zařízení využívá pouze jednoduchého ovládání, nemůže efektivně využít funkce připojeného počítače. Naopak pro maximální využití dané pomůcky je za potřebí umět bezchybně ovládat jeho funkce, což může být náročné pro člověka, který má jen minimální zkušenosti v oblasti počítačové technologie. Tudíž je nutné jednotlivě posuzovat zrakově postiženého podle jeho schopností, možností a zkušeností a pomoci mu vybrat vhodnou pomůcku. K zaškolení a výcviku uživatelů slouží specializovaná krajská pracoviště TyfloCentra nebo mohou pomoc poskytnout i pracoviště právě na vysokých školách.

## 2.2.4 Specializovaná pracoviště na vysokých školách

Pomocnou ruku osobám nejen se zrakovým postižením v rámci vysokoškolského studia by měla podat i specializovaná pracoviště, která jsou v posledních letech zřizována při některých univerzitách nebo fakultách. Ta svou činnost zaměřují na různé druhy zdravotního postižení, dle kterých poskytují různě zaměřené služby a podporu.

Následující výčet některých středisek poskytujících podporu studentům se zrakovým postižením na vysokých školách lze najít v knize Kateřiny Vitáskové (2003). Autorka zde uvádí tato:

- Středisko Teiresiás – Brno, Fakulta informatiky Masarykovy univerzity,
- Centrum pomoci handicapovaným – Olomouc, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého,
- Centrum Tereza – Praha, Fakulta jaderného a fyzikálního inženýrství ČVUT,
- Centrum podpory studia zrakově postižených studentů na Univerzitě Karlově - Karolina – Praha, Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy.

Příklad dalších středisek můžeme najít v mladší publikaci od Květoňové (2007), ve které ještě doplňuje:

- Institut rehabilitace zrakově postižených při Fakultě humanitních studií UK v Praze,
- Univerzitní středisko pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami v Hradci Králové a při Ostravské univerzitě.

Nyní se zaměříme konkrétně na služby pro osoby se zrakovým postižením. Pro ilustraci nabízených služeb využijí středisko působící na brněnské Masarykově univerzitě.

### **Teiresiás - Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky**

Brněnská Masarykova univerzita zřídila pracoviště, které poskytuje pomoc uchazečům a studentům se specifickými vzdělávacími potřebami. Jedná se o největší poradenské středisko tohoto druhu s celouniverzitním působením. Tato instituce vznikla v roce 2000 pod názvem Střediska pro pomoc nevidomým a slabozrakým studentům MU a mezi zakládajícími osobnostmi byl doktor Petr Peňáz (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Dnes pracoviště nese název Teiresiás - Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky [online]. Primárním cílem střediska je zajistit, aby studijní obory nabízené v rámci univerzity byly přístupné i osobám s různým druhem zdravotního postižení. Poskytují jim přehledně uvedené informace o možnostech studia, termínech, ve kterých se uskuteční Dny otevřených dveří na jednotlivých fakultách, kdy se konají přijímací zkoušky, přípravné kurzy nebo Národní srovnávací zkoušky. V prostorách střediska se navíc uskutečňuje přímo tento typ přijímacích zkoušek a mohou je zde



skládat právě studenti se specifickými nároky, ať už se hlásí na kteroukoli vysokou školu, která absolvování Národních srovnávacích zkoušek stanovila jako kritérium pro přijetí ke studiu. Konkrétně osobám se zrakovým postižením nabízí užitečné informace pro nově přijaté studenty např. o možnostech ubytování, jak probíhá studium nebo jaká jsou možná opatření při studiu pro studenty se speciálními potřebami. Konkrétně mohou využít služeb tyflografického pracoviště, které umožňuje tisknout materiály v Braillově písmu, využít výhod slepecké grafiky nebo ručně vyrobených trojrozměrných modelů. Dále studentovi může být v případě potřeby poskytnuto k použití přímo ve středisku nebo zapůjčeno speciální vybavení a technika. Součástí nabízené podpory je možnost využít služeb tamní knihovny a vydavatelství, v rámci kterých si mohou vyhledávat a objednávat studijní materiály, vypůjčit dokumenty v hmatové verzi nebo v tzv. hybridní materiály, což představuje typ dokumentu, jenž lze studovat zároveň v textové, zvukové a obrazové podobě (záznam ve znakovém jazyce) a je určen zejména osobám s těžším zrakovým a sluchovým postižením. Tyto materiály lze navíc propojit s odečítači obrazovky, tudíž je obsah přístupný i nevidomým čtenářům. Pracovníci knihovny se také podílí na převádění tištěných podob publikací do elektronické verze pro lepší přístupnost zrakově postiženým. Středisko také nabízí stahování aplikací pro zrakově postižené (např. matematický editor) a také sportovní aktivity a kurzy pro tuto skupinu studentů. Novinkou na poli služeb zrakově postiženým studentům je možnost vlastního zobrazení promítaných materiálů při výuce na vlastním elektronickém přístroji. Toto zařízení nese název Polygraf a jeho vývoj začal v roce 2012 pod vlivem narůstajícího počtu této skupiny studentů. Doposud vyučující tuto skutečnost řešili poskytováním prezentovaných materiálů studentům předem, což však nevyhovovalo zcela dostatečně. Systém funguje tak, že kamera snímá monitor přednášejícího a přes wi-fi připojení je obraz průběžně odesílán do zařízení studenta (může se jednat o elektronický zápisník, tablet nebo smartphone). Výhodou této funkce je to, že si zrakově postižený student může dle svých potřeb nastavit zvětšení obrazovky nebo měnit zobrazení barev. Navíc si může aktivovat druhou funkci polygrafu, což je zobrazení mluveného projevu přednášejícího v textové podobě, která je primárně určena studentům se sluchovým handicapem.

### **2.3 Zhodnocení reálné situace vysokoškolských studentů se zrakovým postižením**

V předešlém textu byly představeny hlavní obtíže studentů se zrakovým postižením v terciárním sektoru vzdělávání a byly uvedeny možné kroky k jejich odstranění a nápravě. Nyní zkusme porovnat teoretické poznatky s výsledky realizovaných výzkumů a šetření v České republice.

Přehled o konkrétní situaci může poskytnout materiál vydaný Vládním výborem pro zdravotně postižené občany (2006). Dokument s názvem Přehled možností studia na vysokých a vyšších odborných školách pro studenty se zdravotním postižením poskytuje jednak přehled o realizovaném zpřístupňování vysokých škol, ale může se stát také průvodcem pro samotné uchazeče při výběru vysoké školy. Oslovené instituce zodpověděly otázky mapující kroky směřující k jejich otevření studentům se zdravotním postižením. Dotazy se týkaly počtu studujících se speciálními potřebami, na zrakově postižené cílil dotaz, zda vysoká škola zajišťuje předčitatelské služby nebo zda má specializované učebny vybavené technickými pomůckami. Závěrem výzkumu, který navazoval na již dříve provedené šetření, bylo, že situace na vysokých školách zaznamenala citelného zlepšení, neboť na mnoha z nich fungují specializovaná pracoviště, rozšiřuje se nabídka studijních programů a oborů zaměřených na odstraňování bariér a přípravu odborníků věnujících se této skupině osob. Bohužel průzkum byl realizován v roce 2005, tudíž poskytuje starší dnes již možná neplatná data, tudíž přejdu k novějším poznatkům.

Další informace lze získat z již uvedeného výzkumu Výboru dobré vůle - Nadace Olgy Havlové. Vycházím opět z šetření provedeného touto organizací mapující situaci vysokoškolských studentů se zdravotním postižením obecně. Jedním z témat, na které se výzkumníci zaměřili, bylo zhodnocení podmínek jejich studia, přezkoumání realizovaných opatření pro integraci této skupiny studentů a samozřejmě pomoci zlepšit jejich současnou situaci, bude-li to třeba. Ze závěrů tohoto průzkumu (Výbor dobré vůle, 2009, [online]) vyplynulo, že pouze 24% do výzkumu zapojených škol realizuje alespoň nějaká opatření pro zlepšení orientace nevidomých studentů v prostorách školy. Oproti tomu většina dotazovaných škol je schopná nabídnout svým studentům s tělesným handicapem bezbariérové prostředí (budovy univerzity, menzy, knihovny či koleje). Průzkum se také zaměřoval na fakt, zda škola nějakým způsobem působí ve výchovně-vzdělávací sféře směrem k této skupině studentů. Výsledkem bylo, že 39% univerzit nabízí obory vhodné pro osoby se zdravotním postižením a 35% dokonce realizuje kurzy speciální pedagogiky. Dále 17% vysokých škol pořádá pro tyto uchazeče přípravné kurzy a 57% škol umožňuje studium podle individuálního vzdělávacího plánu. Všechna tato 4 výchovně-vzdělávací opatření zavedlo pouze 8,7% vysokých škol, které odpověděly na dotazníkové šetření. Další oblastí byla psychologicko-sociální opatření realizovaná na českých univerzitách. 52,2% z nich poskytuje svým studentům se specifickými vzdělávacími potřebami profesní poradenství, 65,2% jim umožňuje využít služeb psychologicko-sociálního poradenství. Na 56,5% univerzitách zapojených do průzkumu fungují speciální centra nebo střediska věnující se této skupině studentů. A stejné procento tedy 56,5% jich spolupracuje s nestátními neziskovými organizacemi zaměřující se na osoby se zdravotním postižením. Pro

doplnění ještě uvedu, že se více jak polovina vysokých škol (57%) v akademickém roce 2008/2009, kdy byl tento výzkum proveden, zapojilo do projektu směřovaného na podporu studentů se zdravotním postižením. Tyto uskutečněné projekty měly podpořit jejich integraci v rámci terciárního vzdělávání, podpořit udělování stipendií, umožnit poskytování asistenčních služeb a realizovat stavební úpravy pro odstranění bariér. Závěr uskutečněného projektu je tedy takový, že české vysoké školy různými opatřeními a akcemi podporují integraci osob se zdravotním znevýhodněním. Na druhou stranu je jejich podíl vůči skupině zdravých studentů stále velmi malý. Jako důvody jsou uváděny absence středoškolského vzdělání, nedostatek fonačních prostředků pro realizaci zamýšlených opatření a také fakt, že některé osoby se speciálními potřebami přítomnost zdravotního postižení při studiu neuvádí (Výbor dobré vůle, 2009, [online]).

Novější poznatky přináší průzkum prezentovaný v publikaci Hájkové, Květnové a Strnadové (2012) s názvem Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání, který byl v letech 2009 až 2011 realizovaný Grantovou akademií České republiky č. 406/09/0710. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda a jaký rozdíl je mezi dvěma hledisky - na jedné straně jsou to požadavky na podporu a její očekávání samotnými osobami se speciálními vzdělávacími potřebami, na druhé straně jsou to reálná opatření a jejich nabídka ze strany vysokých škol. Zadavatelé průzkumu oslovovali přímo vysokoškolské studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť právě jim je směřována podpora realizovaná jednotlivými institucemi. Celkem se podařilo oslovit 24 respondentů. Šetření bylo prováděno formou dotazníku se 14 uzavřenými otázkami (ano-ne) s variantou A (reflektuje potřeby a očekávanou podporu studentů) a variantou B (zaměřuje se na nabízenou pomoc).

Výzkumný tým došel k závěru, že existují rozdíly mezi potřebami této skupiny studentů a skutečně poskytovanými opatřeními na tuzemských univerzitách. Konkrétně u zrakově postižených došli k následujícím závěrům. Tito studenti nezaznamenali podporu vysoké školy v informovanosti o konkrétním studijním oboru ještě před podáním přihlášky ke studiu. Dále připustili, že by uvítali speciálně upravené místnosti při výuce, což jim však jejich vysoká škola nezajišťuje. 100% zrakově postižených studentů shodně uvádí, že potřebují upravené podmínky při výkonu zkoušek. Kladný ohlas u této skupiny studentů by vyvolala i výuka prostorové orientace v rámci univerzity a blízkém okolí, přičemž 75% z celkového počtu dotazovaných studentů s handicapem uvedlo, že jejich domovská škola tuto možnost nabízí. Výsledky šetření ukázaly, že tito studenti jsou nejméně spokojeni s činností studijních oddělení v rámci svých fakult při zajištění administrativních záležitostí, dále postrádají nabídku speciálních opatření zmírňujících vliv handicapu na jejich studium, jako je prodloužení studijního času a celkové

doby studia bez poplatků. V rámci výuky by uvítali lepší dostupnost upravených materiálů (texty, učebnice, skripta), možnost zapůjčení notebooků se speciálním softwarem, poskytování powerpointových prezentací a uvítali by také odstranění architektonických bariér v univerzitních prostorách a možnost absolvování prostorové orientace při nástupu ke studiu.

Výzkum také poukázal na zajímavý fakt v oblasti poskytovaných služeb studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Ukázalo se totiž, že studenti s daným typem postižení hodnotí služby, které nejsou určeny konkrétně pro ně, jako nadbytečné. V rámci průzkumů se o těchto službách nezmiňují a nejsou zainteresováni v tom, zda je dostupná pro jinou skupinu osob s postižením. Závěrem výzkumu je poukázání na fakt, že není možné, aby inkluzivní opatření poskytovaná studentům se speciálními vzdělávacími potřebami byla aplikována paušálně, ale mělo by být přihlédnuto k jejich potřebám a nárokům dle daného typu postižení zjištěných na základně vstupního šetření.

### **2.3.1 Konkrétní příklad podpory studentů se zrakovým postižením**

V předcházejícím textu byly nastíněny zásady a východiska, jak by měla být realizována podpora studentů se zdravotním postižením obecně. Pro porovnání s teoretickými poznatky nyní využijí příklad konkrétní vysoké školy, která se zavazuje k pomoci této skupině z řad svých studentů.

#### **Univerzita Karlova v Praze**

Na všechny studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří studují v rámci této vysoké školy, se vztahují rektorem vydané Standardy podpory poskytované studentům a uchazečům o studium se speciálními potřebami na Univerzitě Karlově v Praze [online] účinné od 1. července 2013. Ty zaručují, že této skupině uchazečů a studujících bude umožněno získat vysokoškolské vzdělání a bude jim poskytnuta podpora nebo úprava studia či prostředí na základě jejich potřeb. „*Cílem UK v oblasti podpory studentů se speciálními potřebami je umožnit všem studentům a uchazečům o studium, bez ohledu na povahu a stupeň jejich postižení, rovný přístup ke studiu a srovnatelné podmínky studia a podpořit jejich celoživotní učení za účelem rozvoje jejich osobnosti, talentu, tvůrčích, intelektuálních i tělesných schopností*“ (čl. 2, odst. 1). Navrhovaná podpora se opírá o několik východisek a zásad, které shrnuje článek 3. Této skupině osob je zaručena plnohodnotná účast na akademickém a společenském životě a neměli by být vyčleňováni z důvodu svého zdravotního nebo jiného znevýhodnění. Univerzita garantuje poučený a respektující přístup svých zaměstnanců ke zmíněné skupině. Poskytovaná podpora a opatření by však neměla snižovat studijní nároky.

V textu je zmíněn student nebo uchazeč o studium se speciálními potřebami, za kterého je považována osoba, která „*vhledem k vrozené nebo získané povaze svého zdravotního stavu vyžaduje modifikaci přijímacího řízení, studijních podmínek, odstranění fyzických překážek, popř. jiné zvláštní úpravy prostor za účelem úspěšného průběhu studia*“ (čl. 3, odst. 1). Do této skupiny jsou zařazeny osoby se zrakovým, sluchovým a s pohybovým postižením, se specifickými poruchami učení, s chronickým onemocněním nebo oslabením, s duševními poruchami, s narušenou komunikační schopností a s kombinovaným postižením. Všichni, kdo mají zájem být vedeni jako studenti se speciálními potřebami, musí být evidováni v rámci systému a svolit k provedení funkční diagnostiky pro zjištění jejich požadavků.

Standarty také vymezují, jaké jsou nástroje určené k realizaci deklarované podpory. K realizaci stanovených cílů slouží tato opatření:

- modifikace přijímacího řízení uchazečů o studium se speciálními potřebami;
- modifikace studijních podmínek a kontrol studia studenta se speciálními potřebami s ohledem na jeho individuální studijní potřeby;
- poskytování klíčových podpůrných služeb, které jsou nezbytné pro řádné studium studentů se speciálními potřebami a jsou poskytovány studentům všech fakult na jednotné úrovni a ve srovnatelné podobě (asistence při studiu, digitalizace studijních materiálů, tlumočnické, přepisovatelské a zapisovatelské služby, informační a poradenské služby);
- poskytování dalších podpůrných služeb, které jsou poskytovány, organizovány, příp. zajišťovány domovskou fakultou studenta, popř. jinou fakultou dle konkrétní dohody;
- zpřístupňování fyzického prostředí, popř. jiné zvláštní úpravy prostor;
- vybavování prostor výuky a pracovišť potřebnými technickými a výukovými pomůckami;
- zvyšování informovanosti pracovníků UK v oblasti vzdělávání studentů a uchazečů se speciálními potřebami;
- přijímání, konzultování a případná realizace návrhů studentů na zlepšení nástrojů podpory;
- provádění pravidelných hodnocení kvality poskytovaných služeb;
- poskytování ostatních forem podpory spadajících do kompetence fakult (čl. 4).

Uchazeč o studium tedy může na základě podané žádosti zažádat o zohlednění jeho zdravotního stavu při přijímacím řízení a o úpravu jeho podmínek. Co se týče následné úpravy podmínek v průběhu studia osob se zrakovým postižením, je jejich situace řešena poskytnutím následujících služeb a opatření, které mohou dle potřeby využívat:

- zpřístupnění výuky (audiozáznamy) a studijní literatury (editovatelné elektronické dokumenty, audiodokumenty);
- hmatové dokumenty, hmatová grafika;
- asistence při studiu;
- časová kompenzace při plnění studijních povinností a kontrol studia;
- prostorová orientace (intenzivní/příležitostná);
- individuální výuka - příležitostná / přechodná /soustavná (čl. 6, odst. 1a).

Pomoc studentům je zajišťována řadou subjektů uvedených v článku 7, které spolu kooperují a měly by tak tvořit funkční celek. Do tohoto mechanismu spadají kontaktní osoby dle kategorií postižení fungující v rámci jednotlivých fakult, dále Kancelář pro studenty se speciálními potřebami IPC RUK, speciální pracoviště a poradny zaměřené na jednotlivé cílové skupiny, garanti studijních programů nebo oborů, studijní oddělení příslušných fakult a také přímo konkrétní vyučující nebo dobrovolníci z řad studentů.

V dokumentu jsou také zmíněny knihovnické a informační služby. Pracovníci by měli zabezpečit neomezený přístup studentů se speciálními vzdělávacími potřebami k informacím, informovat je o nabízených službách (kopírování, skenování, prodloužená doba vypůjčení materiálů aj.), dále by měli zajistit, aby byl jejich pohyb v prostorách co nejméně problematický, a vybavují svá pracoviště vhodnými pomůckami a přístroji, mohou taktéž poskytnout ve svých prostorách asistenční doprovod. V neposlední řadě se knihovny podílí na digitalizaci tištěných materiálů pro potřeby zrakově znevýhodněných studentů. Podstatnou oblastí studentského života je taktéž ubytování a stravování. Jsou tedy zvýhodněni při podávání žádostí o ubytování v rámci kapacit univerzity, může zažádat o samostatný pokoj a využívat asistenčních služeb ve stravovacích a ubytovacích prostorách. (čl. 8 a 9).

### **Poradna pro studenty s handicapem (Pedagogická fakulta UK)**

V rámci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze pak konkrétně funguje pod záštitou Katedry speciální pedagogiky Poradna pro studenty s handicapem, která se také orientuje na studenty se zrakovým postižením. Toto pracoviště nabízí pomoc již uchazečům o studium na univerzitě. Poskytuje informace o studiu, pomáhá s výběrem vhodného studijního oboru a s přijímacími zkouškami. Skupina zdravotně znevýhodněných studentů má možnost sjednat si konzultace s vyučujícími. Zrakově znevýhodněným studentům pak poskytuje pomoc s orientací v rámci budov Pedagogické fakulty. Těmto studentům je také nabídnuta služba asistenta, který může zaznamenávat přednášky nebo přepisovat záznamy z diktafonu (Poradna pro studenty s handicapem, [online]). Vhodnou podporou je i možnost kopírování v Ústřední knihovně Pedagogické fakulty. Ta navíc zrakově postiženým studentům nabízí možnost využití

počítačů s hlasovým výstupem, braillovým řádkem a programem pro zvětšování obrazu k vyhledávání na internetu. K dispozici je také kamerová čtecí lupa ke zvětšení tištěných materiálů. Speciální službou je přístup ke skenovaným tištěným materiálům potřebných pro výuku. Tituly jsou převedeny do elektronické podoby na žádost vyučujících, ale i samotných studentů (Ústřední knihovna PedF, [online]).

### **3 Názory studentů se zrakovým postižením na vlastní studijní podmínky na vysoké škole**

Cílem praktické části této diplomové práce je snaha zjistit, jak sami studenti se zrakovým postižením hodnotí podmínky při svém studiu. Důvodem k realizaci výzkumu dle takového pohledu byl fakt, že pokud chceme efektivně poskytovat podporu studujícím zrakově postiženým, je nutné reflektovat jimi sdělené jejich potřeby a názory, neboť to je nejdůležitějším ukazatelem. Kdo jiný může, lépe než sami studenti se zrakovým postižením, posoudit své podmínky, které při studiu mají? Ti by tedy měli být středem zájmů, neboť jejich pohled může být odlišný od názoru odborníků v této oblasti. V následujících kapitolách je tedy vymezen teoretický rámec, ve kterém se šetření odehrává, je osvětlena metodologie sběru dat, charakterizován výzkumný vzorek a zejména interpretována získaná data.

#### **3.1 Teoretická východiska**

Pro realizaci záměru zhodnotit situaci studentů se zrakovým postižením je využita jedna z metod kvalitativního výzkumu, což znamená, že získaná data nejsou zpracována statisticky. Tento typ výzkumu se využívá k odhalení něčích zkušeností, k prozkoumání a porozumění podstaty nějakého jevu, který je či není znám, a je třeba o něm získat podrobné informace. Zmíněný postup je znám pod názvem metoda zakotvené teorie. Jedná se o proces, kdy je na základě podrobného zkoumání nějakého fenoménu následně odhalena a ověřena teorie o daném jevu. Prakticky to znamená, že se výzkumník nepokouší ověřit danou teorii v praxi, nýbrž začíná zkoumáním jevů a odhaluje, co je v této oblasti významné. Výsledkem takového výzkumu je pak teoretické vyjádření skutečnosti, ve kterém by měl být popis reality pravdivý a objasňující (Strauss, Corbinová, 1999). Každé realizované šetření podle uvedených autorů začíná stanovením tzv. výzkumného problému, což je určení oblasti, kterou se bude daný výzkum zabývat. Zdroje výzkumných problémů mohou být různé a výzkumník má tedy celou řadu možností odkud čerpat náměty pro své šetření. Může se jednat o doporučení či uložení výzkumného problému, stanovení problému na základě studia odborné literatury nebo se může jednat o využití osobních či profesních zkušeností. Oblastí, kterou se zabývá tato práce, jsou tedy vysokoškolští studenti se zrakovým postižením v České republice.

Definovaný výzkumný problém je následně potřeba zúžit natolik, aby s ním bylo možné pracovat. K tomu je třeba, jak uvádějí Strauss a Corbinová (1999), stanovit si výzkumnou otázku. To, jakým způsobem si ji zvolíme, následně do značné míry ovlivňuje volbu výzkumné metody. Podstatné je také stanovení hranic, neboť nelze, aby jeden výzkumník probádal celou



oblast a všechny alternativy daného jevu. Výzkumná otázka tedy zužuje zvolený výzkumný problém tak, aby bylo snazší jej prozkoumat. V případě této práce je výzkumná otázka následující: „Jakým způsobem sami studenti se zrakovým postižením hodnotí vlastní studijní situaci?“ V předcházejícím textu již bylo vysvětleno, proč je šetření realizováno z takového úhlu pohledu. Jelikož je formulovaná otázka poměrně široce definovaná, s výzkumem mohou pomoci tyto konkrétnější podotázky:

1. Jaké obtíže pociťují s studenty se zrakovým postižením při svém studiu na vysoké škole a jak tyto nesnáze zvládají?
2. Je studentům se zrakovým postižením poskytována adekvátní podpora?
3. Jaké představy mají studenti se zrakovým postižením o svém budoucím uplatnění?
4. Jaké vztahy mají studenti se zrakovým postižením se svými vrstevníky a okolím?

### **3.1.1 Otevřené kódování**

Pro zodpovězení vymezené výzkumné otázky a následných podotázek je použito jednoho z typů kódování zakotvené teorie, a sice otevřeného kódování. Jedná se o analýzu nashromážděných údajů, která využívá postupu porovnání a kladení otázek. Tím dochází ke konceptualizaci a kategorizaci získaných informací. Podrobně je tento postup popsán v knize Strausse a Corbinové (1999). Prvním krokem analýzy je tzv. konceptualizace údajů, která probíhá rozborem pozorování, v našem případě rozhovoru, kdy podrobně procházíme každou větu či odstavec a každému jevu přiřazujeme jméno resp. pojem, který reprezentuje zmíněný jev, skutečnost nebo událost. To provádíme kladením si otázek typu: „Co to je? Co to reprezentuje?“ Jak postupně procházíme jednotlivé výpovědi a označujeme jednotlivé jevy, můžeme dojít k tomu, že obdobné jevy mohou mít stejná pojmenování. Následně je nutné získané pojmy seskupit, neboť by s takovým množstvím označení nebylo možné dále pracovat. Tento proces se nazývá kategorizací a je to druhý krok otevřeného kódování. Jedná se o proces sdružování podobných pojmů do obecnějších kategorií. Označení jevů určitou kategorií by mělo již být abstraktnější, aby v sobě mohlo zahrnovat právě více pojmových označení. To můžeme provést buď tak, že si u každého pojmu položíme otázku, k jakému jevu patří a zda se liší od jiných pojmů, anebo nahlížíme na celé pozorování nebo rozhovor jako celek a snažíme se určit, o čem toto celé vypovídá. Názvy kategorií mohou vycházet z odborné literatury, což však s sebou přináší riziko, že náš název se přesně neshoduje s významem, který mu přidělil jiný autor, a čtenáře by toto mohlo mást. Dalším zdrojem jsou pojmenování použítá vlastními respondenty, kteří mohou přispět k utvoření pojmů či kategorií. Tato slova označujeme jako

kódy in vivo. Nedílnou součástí označování je také využívání vlastních pojmů, které si stanoví sám výzkumník.

### **3.1.2 Vymezení metody pro sběr dat**

Pro získání potřebných dat k mému šetření jsem zvolila metodu rozhovoru, přesnějším názvem je interview, což je technika běžně užívaná v pedagogickém prostředí a spočívá ve slovní interakci mezi respondentem a výzkumníkem. Jak ve své knize popisuje Chrátka (2007), je jeho výhodou navázání osobního kontaktu mezi oběma stranami a umožňuje tak hlubší vhled do postojů, motivů a jednání dotazovaného. Navíc můžeme sledovat reakce respondenta a ovlivnit průběh rozhovoru například položením doplňujících otázek. Podle toho, jak dalece je průběh interview řízen výzkumníkem, lze hovořit o strukturovaném, nestrukturovaném a polostrukturovaném rozhovoru. Pro šetření v této práci je využito polostrukturovaného rozhovoru, který nabízí možnost předem si připravit otázky, na které chceme znát odpověď, avšak nemusí být přesně dodržena jejich formulace a pořadí. Tím, že každému z respondentů byly položeny všechny otázky, mohly se však mírně lišit ve své formulaci, by mělo být docíleno toho, že všichni by měli mít přibližně stejné podmínky. U tohoto typu rozhovoru je snadnější, díky variabilitě otázek, navázat kontakt s dotazovaným a vytvořit tak příjemnější a otevřenější atmosféru. V rozhovoru bylo použito otevřených otázek, které dotazovaným nabízí možnost volně se k nim vyslovit. Všem dotazovaným byl věnován dostatečný prostor k jejich vyjádření.

Otázky pro zamýšlený rozhovor jsem koncipovala tak, abych se postupně dotkla témat zmíněných ve výzkumných podotázkách. Měla jsem připraveno 38 základních otázek pro každého účastníka šetření, nicméně skutečný počet v každém rozhovoru se může mírně lišit, neboť jsem se někoho doptávala na konkrétní podrobnosti nebo se někdo o daném tématu více rozhovořil. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon, neboť se mi tento způsob jeví jako nejefektivnější kvůli snadnému zachycení výpovědí respondentů, možnosti bezprostřední reakce na jejich sdělení a možnosti všimnout si jejich výrazu při zodpovídání jednotlivých otázek. Na druhou stranu může tento způsob působit negativně, jelikož respondenti se nemusí cítit komfortně a mohou se ostýchat, nicméně účastníci tohoto šetření použití diktafonu nevnímali jako rušivý element. Před začátkem rozhovoru byl každému z respondentů opětovně osvětlen účel prováděného rozhovoru, neboť se záměrem byli již dříve seznámeni prostřednictvím e-mailové korespondence, a připomenuto následné použití jejich výpovědí pro účely této práce. Dále jim bylo sděleno, že nemusí nutně zodpovědět konkrétní otázku, pokud to pro ně bude představovat obtíže. To vše měli stvrdit zřetelným souhlasem.

### 3.2 Charakteristika účastníků šetření

Hledání vhodných respondentů k mému šetření bylo dvojí. Jednak jsem oslovila své známé, kteří mají kontakt s osobami se zrakovým postižením, a také jsem elektronicky poslala svou prosbu pracovníci jedné vysoké školy, která mou žádost přeposlala vhodným kandidátům, kteří pak měli ve své kompetenci, zda na mou žádost odpoví. Součástí mé informační e-mailové zprávy byl úvodní dopis, ve kterém jsem se představila, popsala, jakým tématem se zabývá moje práce, co je jejím cílem a jakou metodou bych ráda získala potřebná data. Studenti měli možnost se dobrovolně ozvat na mou e-mailovou adresu nebo telefonní číslo.

Provedených rozhovorů se nakonec zúčastnili čtyři studenti ze tří tuzemských vysokých škol. Věk studentů se pohybuje od 23 do 26 let a jednalo se o dvě slečny a dva muže. Dva respondenti studovali bakalářský program, dva byli v současnosti již na navazujícím magisterském studiu. Většina z nich studovala pouze jeden obor, pouze jeden respondent studoval kombinaci oborů. Všechny studované obory byly z humanitního odvětví. Dva účastníci rozhovorů sdělili, že se již v minulosti účastnili podobného šetření. Stupeň zrakové vady zapojených studentů byl různý. Dva z nich byly osoby nevidomé (u jednoho se jednalo o úplnou nevidomost a u druhého byl zachován světlocit), u dalšího se jednalo o těžké zrakové postižení a jedna studentka byla následkem degenerativní vady na stupni praktické nevidomosti. Všichni studenti měli v průběhu svého předchozího vzdělání zkušenost s běžným základním i středoškolským vzděláním, dva z nich se po nějakou dobu vzdělávali ve speciální základní škole pro zrakově postižené.

Motivace ke studiu byla u jednotlivých respondentů různá. Jeden student uvedl, že mu byl studovaný obor doporučen pracovníky vysoké školy jako vhodný vzhledem k jeho zrakovému postižení. Další studentce byl studovaný obor doporučen pedagožkou ze střední školy vzhledem k prospěchu a zájmu o předmět. Jiná účastnice výzkumu se pro studium oboru rozhodla díky svým pracovním zkušenostem, neboť si chtěla rozšířit své znalosti při práci s konkrétní skupinou osob. Podle výpovědí respondentů nemělo jejich zrakové postižení zásadní vliv na studium zvoleného oboru, nicméně jedna studentka uvedla, že kdyby nebylo jejího zrakového postižení, možná by se věnovala jinému oboru nebo by vůbec nestudovala.

Všichni účastníci rozhovorů byli při spolupráci se mnou velice milí a ochotní. Provedení rozhovoru probíhalo na různých místech (v prostředí domova nebo školy) a trvalo 30 až 40 minut (jeden z nich trval hodinu) podle toho, jaký prostor jednotliví respondenti věnovali pokládaným otázkám.

### **3.3 Interpretace získaných dat**

Provedené rozhovory, které byly zaznamenány pomocí diktafonu, jsem postupně přepsala do elektronické podoby. Zvolila jsem přepsání víceméně doslovné, neboť jsem chtěla zachovat autenticitu výpovědí studentů. Domnívám se totiž, že pokud bych provedla korekturu jejich sdělení, mohla bych tak změnit jejich původní myšlenku, a navíc výpovědi by ztratily své osobité vyjádření. Po přepsání rozhovorů jsem pokračovala dle postupu otevřeného kódování, které bylo popsáno v této práci. Tedy prvně jsem přiřadila jednotlivým výpovědím pojmy, které jsem následně sdružila do hlavních kategorií a subkategorií. Kódování jsem prováděla po jednotlivých odpovědích (odstavcích), a pokud se odpověď dotýkala více témat, samozřejmě jsem to zohlednila a přiřadila každému tématu svůj pojem. Celkem jsem použila 118 pojmů, které se mohly několikrát opakovat. Po rozřídění jednotlivých pojmů jsem stanovila čtyři hlavní kategorie: 1) podmínky studentů se zrakovým postižením, 2) osobnost jedince se zrakovým postižením, 3) sociální kontext a 4) profesní sféra. V rámci těchto hlavních kategorií jsem zavedla ještě 12 subkategorií pro lepší orientaci a rozřídění pojmů.

V následující části práce budou tedy podrobněji popsány jednotlivé kategorie a subkategorie a budou ilustrovány konkrétními výpověďmi jednotlivých studentů. Jelikož jsem všem účastníkům rozhovorů přislíbila anonymitu, záměrně neuvádím jejich jména, studovanou vysokou školu ani obor a z jejich výpovědí jsem odstranila zmínky právě o studovaném oboru, místech studia a konkrétních osobách. Na tomto místě bych ještě ráda upozornila, že je potřeba mít na paměti, že se jedná o subjektivní stanovisko dotazovaných respondentů a jiní studenti by tudíž mohli mít zcela odlišnou zkušenost.

#### **3.3.1 Podmínky vzdělávání studentů se zrakovým postižením**

Situace studentů nejen se zrakovým postižením v univerzitním prostředí se podle předcházející teoretické části této práce dostává do popředí zájmů vysokoškolských pracovníků a odborníků. Dochází k identifikaci problémových oblastí a jsou iniciovány snahy o jejich vyřešení. Nicméně ve výpovědích studentů jsou stále patrné překážky, které jim studium znesnadňují. Na druhou stranu sami uvedli spoustu pozitivních kroků, které jim napomáhají studium úspěšně zvládnout. V této kategorii se podrobněji zaměřím na oblasti: počátek studia, obtíže a podpora této skupiny, přístup vyučujících a zázemí zrakově postižených studentů.

##### **Počátek studia**

Vstřícné kroky podnikají vysoké školy již při samotném přijímacím řízení, které tito studenti absolvují, kdy jim umožňují přizpůsobení jejich průběhu konkrétním požadavkům. Podpora

těchto studentů někde funguje již při podávání přihlášky ke studiu. To by mohlo být motivací pro další osoby se zrakovým postižením dále si rozšířit své vzdělání.

*„No oni v (místo VŠ) už to mají dost nastavený tady ty věci, takže prostě už při podávání přihlášky ten člověk zaškrtně, že má nějaký handicap a že žádá o uvědomění o tom, že se tam hlásí do toho střediska, který tam při té univerzitě funguje. Takže tam se neptají vyloženě na to jako, jestli si přeju, aby ty zkoušky byly v nějaký podobě a v jaký třeba, ale oni mi prostě jenom řeknou, jestli mám právě nějaký handicap a potom jestli chci teda, aby o tom vědělo to centrum. (...)“*

Následná pomoc je pak poskytována při přijímacích zkouškách. Nikdo z účastníků rozhovoru se nesetkal s odmítavým postojem.

*„Právě to mi nabídli oni, že ty zkoušky bych mohl dělat buď ústně anebo to psát v Braillu vlastně.“*

*„(...) oni mě teda potom informovali, že ty zkoušky se konají v tu samou dobu, nebo v nějakou jinou, to už je jedno, já už přesně nevím, myslím, že to bylo v tu samou dobu, jako to měli ostatní, že se to bude konat právě v tom centru, který je jinde než teda ta fakulta, a že budu mít test ve stejný podobě, jako mají ostatní, to znamená v té písemný s tím, že budu používat počítač. A teď se mě právě ptali už konkrétně, jestli používám nějaký programy. Oni se mě třeba neptali, jestli to chci dělat ústně, protože prostě oni nepředpokládají, že když teda to mají ostatní písemně, že bych to měla mít já nějak jinak. Protože oni se naopak snaží, aby to bylo prostě co nejpodobnější.(...)“*

Na druhou stranu se i přes dobrý úmysl mohou vyskytnout obtíže ve snaze studentům pomoci, jak uvádí jedna ze studentek.

*„(...) Takže jako je to jiný v tom, že člověk to dělá na počítači, kterej nezná, takže má to nevýhodu v tom, že prostě se opravdu musí předem zadat přesně to, co tam chce za programy, ale stane se, že ne vždycky úplně na sto procent to splňuje ty podmínky jo, že to prostě... Už jenom, já třeba dělám na notebooku a najednou jsem to dělala na stoláku a to jsou takový blbosti. (...) No takže, já jsem třeba na tom stoláku byla taková, nebo jsem pořád taková, že na to nejsem zvyklá, já ho fakt nepoužívám takovou dobu, ten stolní počítač. Teď jsem měla nějaké jiné braillové řádek. Ale tak jako fungovalo to více méně všechno tak nějak podobně no. (...)“*

Po nástupu na vysokou školu se studenti musí rychle zorientovat v chodu instituce a zjistit, jakým způsobem je studium organizováno. Například vyplňování indexů, zapisování do předmětů, zjišťování důležitých informací a podobně. Některým studentům pomohly zkušenosti z předchozího studia.

*„Tak jelikož vlastně před tím už jsem jakoby toho bakaláře tak nějak zvládla, tak plynule jsem pak přešla na toho magistra, kde jsem vlastně jakoby začala mít ty problémy, takže tohle mě tak nějak minulo jakoby.“*

*„(...) No, a když jsem teďka šel už na (současný obor), tak už jsem věděl, jak to mám dělat, stejně to bylo jako náročný, ale bylo to lepší. Prostě jenom že už jsem věděl, za kým mám různé chodit a už tady znám ty lidi a bylo to lepší. Ale začátek příšerný.“*

Pro studenty, kteří však tuto předchozí zkušenosti nemají, může být adaptace z počátku obtížná.

*„Negativní věci když jsem šel poprvé na vysokou. Hlásil jsem se do předmětů pozdě, vůbec jsem nevěděl, jak se to má dělat. Bylo to absolutně chaotický. Musel jsem lítat po škole, kterou jsem vůbec neznal. Musel jsem prostě všude. Jako za všema učitelemi individuálně. Musel jsem za nima chodit. Říkat, že mám zrakový postižení. Nevěděl jsem, jak se to má dělat, když mi to prostě řekli. A to bylo hrozný prostě. Vůbec jsem nevěděl, co mám dělat a absolutní chaos. (...)“*

Jak podotkl jeden ze studentů, nástup ke studiu mohly komplikovat také malé zkušenosti univerzitních pracovníků právě s osobami se zrakovým postižením.

*„(...) Jo, učitelé nevěděli, jak ke mně mají přistupovat a celej ten začátek byl příšernej.“*

Někomu z počátku pomáhala rodina, spolužáci, univerzitní středisko nebo odborné organizace zabývající se tematikou osob se zrakovým postižením.

*„Pomáhal mi taťka. Vlastně s tím zápisem do indexu, to mi pomáhal taťka. Jinak mi pomáhali spolužáci, třeba když jsem potřeboval někam doprovodit. A pak mě ještě učil... prostorovku mě učil TyfloServis.“*

*„Mmm, tohle zase no, to zase přes to středisko hodně. (...) A takže já už si to přesně vlastně nepamatuju, jak to bylo, ale myslím si, že oni první rok mě kontaktovali jakoby ti zodpovědní pracovníci za nauku prostorový orientace, a já jsem přijela na tu kolej a oni mně ukázali, jak se dá dojít do školy a tak s tím, že pak ten první den ještě myslím, že se mnou došli na to studijní, a i před tím je ještě zápis, tak na zápis taky. (...) To bylo jako kdyby asistence, oni prostě mě tam doprovodili i to tam se mnou udělali a potom mě naučili postupně během toho prvního měsíce prostě chodit do těch, nebo tejdne, chodit do těch jednotlivých tříd. No ale tady ty vyplňovací věci, to dělali všichni jako. (...)“*

### **Obtíže studentů s postižením zraku v rámci studia**

V teoretické části této práce byly vyjmenovány některé obtížné momenty, které mohou mít studenti se zrakovým postižením během vysokoškolského studia. Také účastníci mého šetření byli několika otázkami dotázáni, aby identifikovali aspekty komplikující jejich studium.

Byla zde již zmíněna jakási pociťovaná nezkušenost pracovníků vysokých škol se studenty se zrakovým postižením, na kterou poukázal jeden ze studentů.

*„(...) Nikdo mě neznal, jo. Tam je to ještě horší, že na (prvním studovaném oboru), jo, tam je to těžký, že tam nikdy takovej student nebyl. Takže oni vůbec nevěděli, jak k těm lidem přistupovat, jo. Nějaký byli zmatený, nějaký byli trošku netolerantní a nějaký byli takový podezřívavý, jo. Takže špatný.“*

Spousta informací týkajících se průběhu studia je studentům překládána vizuální cestou, což pro zrakově znevýhodněné studenty může představovat problém. Dotazovaní respondenti uvedli několik příkladů.

*„No, někdy hlavně to oznámení, když třeba odpadla hodina, tak oni to... Každý to neposílal na e-mail a napsali to jenom na dveře a já jsem tam přišel ke třídě, a dozvěděl jsem se, že to odpadlo od někoho, že vlastně je to tam napsaný.“*

*„(...) Tohleto člověk ignoruje během prostě celého toho studia až na to, nebo na výjimky, kdy prostě třeba, výjimky no, tak občas jde s někým a... Nějakejma spolužákama a třeba se jich může zeptat, co tam je. Ale tohleto je věc, která teda samozřejmě mi, i na střední i teď samozřejmě, jako chybí v tom, že třeba... To není jenom o tom, že... Samozřejmě jsou důležité věci kolikrát, ale někdy jsou to i takový hlouposti typu, že třeba zrovna člověk něco shání, třeba inzerát nějaký nebo něco, a ono to tam třeba je, že jo, na těch nástěnkách a člověk se o tom nedozví. (...)“*

Přestože je snaha tyto informace zpřístupnit právě zrakově postiženým elektronickou formou, nemusí to vždy být ideální, jak shodně uvedli dva studenti.

*„Jsou na internetu, ale já už to znám. Ale představ si nového člověka. Pro něj se to hrozně těžko dohledává, že jo. (...)“*

*„(...) No ale na tom internetu je to čím dál horší, protože oni furt předělávají ty stránky a ta orientace tam není nic moc.“*

Problém může nastat i při nemožnosti využít nabízenou službu, o kterou by měl zrakově postižený zájem. Takový příklad uvedla jedna studentka.

*„Knihovna tady (specifikovala školu), tak ta má nějakou právě podporu pro zrakově postižený. Jednak tam mají teda ten seznam těch naskenovaných už. A tak já jsem si teďka po pěti letech řekla, že prostě nestíhám a že by bylo dobrý, kdyby mi prostě třeba dvě knížky, jako jestli by mi mohli zprostředkovat teda, že by to naskenovali oni. Načež přišla mi asi po týdně odpověď, že je teď stop stav a ať se obrátím na SONS, kde teda by mi to jako možná nějakým způsobem teda opatřili. Takže jako to právě mě trošku jako zamrzelo.“*

*Protože, jak říkám, já jsem si to vždycky nějak zařídila sama, když to tak řeknu, že jsem se prostě spoléhala na sebe a dávala jsem tomu svůj čas. A teďka prostě, jak nestíhám, tak jako jsem si říkala: ‚Mmm, mohla bych to využít.‘ Jako přeci jenom, je tam ta nabídka a zjistila jsem, že ne teda. (...)“*

Další obtíže této skupiny byly nalezeny při samotné výuce. Studenti často zmiňovali komplikace s přístupností powerpointových prezentací a dostupností studijních materiálů.

*„(...)No tak občas jako... ty prezentace, jsou tam třeba obrázky a takovýhle věci. A to prostě jakoby já na to nevidím. (...) Na text taky nevidím, samozřejmě.“*

*„(...) a třeba jsem ještě na ten předmět nemohl najít učebnici digitalizovanou, tak to bylo asi nejhorší.“*

*„(...)Ale pořád se teda děje, a to je právě asi ten hlavní, že... Bud' teda člověk musí poslouchat nějaký výklad, kterej je doprovázený nějakým tím powerpointem a stane se, že ten profesor se strašně na ten powerpoint odkazuje. Pořád říká: ‚No tak si přejdeme tady k tomu. A jak vidíte, tak von tady prostě...,‘ já nevím něco, já nevím třeba, ‚jak vidíte, tak toho napsal poměrně dost, tady těch deset románů. Tak všichni si třeba můžou napsat jaký.‘ Třeba oni to taky nemusejí stihnout, to je jasný. Ale já nemám absolutně představu jaký, takže se musím třeba přihlásit a říct, jako jaký. (...)“*

Někteří studenti uvedli příklady problémů při absolvování konkrétního předmětu. Tyto obtíže se týkaly specifík daného předmětu, shodně se jednalo o fonetiku, kde studenti ocenili vstřícnost vyučujících, dále zmínili nezohlednění potřeb studenta nebo již uváděné powerpointové prezentace. Jeden se zrakově postižený studentů hovořil o nesnázích při povinné praxi.

*„(...) Protože tady ještě jsem jako ve zkouškovém prvním, takže tady zatím jako... Jako akorát s tou zkouškou z (konkretizoval předmět) byl problém teda. Jo, že prostě žádný časovej limit víc, žádný zvětšený písmo, co bych potřeboval. Tak tam je maličkej problém, ale dalo se to nějak. (...)“*

*„No hlavně jako s tím právem, ale to se týkalo, že tam byly ty prezentace, hodně prezentací, a muselo se hodně v zákonech jakoby orientovat a to mi dělalo problémy.“*

*„(...) Jako s fonetikou jsem měla problém. Protože tam jsou takový značky, který nejsou, jakože počítač je většinou nepřečte. Tak to jsou značky, který nejsou jako typický písmenka. Je to prostě bud' znak alfa, nebo nějaký úplně jinej. No a tam, tam to bylo taky dobrý, protože tam... Obecně je to problematickej předmět pro všechny, co studujou jazyky ale... Nebo pro všechny*



*nevidomý kvůli tomu, že prostě právě ty znaky jsou jiný a že se nedají číst počítačem. Ale tam jsem to třeba udělala tak, že jsem měla s tím profesorem vymyšlený jiný znaky. Takže v tom středisku byli hrozně naštvaní, protože oni to chtějí mít na sto procent, abych fakt věděla, jak ty znaky vypadají. A já jsem zas chtěla hlavně to mít za sebou, tak mi bylo úplně jedno, jaký systém zvolíme, a on to sám navrhl a až jsem byla ráda, že mi šel takhle vstříc, ten profesor. (...)“*

*„(...) A fonetika ještě náročná, protože tam jsou jiný znaky, že jo, tak prostě všechno zvětšovat. Ale ta vyučující pak si zvykla a byla úžasná.“*

*„A třeba hlavně myslím, kde ještě byl třeba problém při tom studiu, hlavně praxe, protože tam oni po nás chtěli nějaký deníky, ale jenomže já, když jsem byl na té praxi, tak někdy, když jsem si řekl, co chci dělat, abych jako tam něco dělal, tak jako někde to bylo dobrý, ale někde jsem se třeba nudil, že mi nechtěli přizpůsobit tu praxi. (...) Třeba když jsem ji měl v (název zařízení), to je centrum pro tělesně postižené, tak tam mě většinou pustili ke všemu, že jsem si mohl i s těma lidma popovídat, no i pracovat. A když jsem byl třeba někde jinde v nějakým jiným zařízení, tak jsem třeba jenom vytvářel jako něco, třeba stříhal provázky a nebyla to vůbec náplň té praxe. A pak chtěli po mě deník z každého dne a ze všech tejdnu no.“*

Studentka s alespoň částečně zachovaným zrakovým vnímáním připustila, že pociťuje obtíže v případech, kdy je potřeba zrakové kontroly a ona je nucena požádat o pomoc ostatní.

*„Spíš je to jakoby v těch věcech, jako že člověk někdy něco potřebuje zařídit, nějaký třeba vytisknout papír nebo jakoby nějakou vizuální kontrolu, to určitě. Ač si myslím, že to je docela omezený, že třeba, nevím, jednou za půl roku člověk jde na studijní a potřebuje něco tam vyplnit nebo prostě nějaký papíry, tak v tomhle jo, v tomhle potřebuju tu vizuální, aby mi to někdo zkontroloval. Tak třeba v tomhle jsem odkázaná na někoho jinýho. (...)“*

Jako nesnáz studenti často zmiňovali také obtíže při komunikaci s vyučujícími, což bude podrobněji popsáno později v části nazvané „Přístup vyučujících ke studentům s postižením zraku“

### **Podpora studentů s postižením zraku**

Vyjádření vlastního stanoviska na vlastní situaci, která mají studenti nejen se zrakovým postižením v průběhu studia, je velmi cenné, neboť podle nich pak mohou být překládána a realizována opatření usnadňující jejich působení v prostředí vysoké školy. V předcházejících odstavcích byly prezentovány názory studentů se zrakovým postižením ohledně podmínek v průběhu studia. Nyní je vhodné vyzdvihnout již fungující opatření a řešení jejich situace, jelikož mnoho vysokých škol již zaujalo otevřený postoj vůči této kategorii studentů.

V této práci byl zmíněn problém s dostupností informací studentům, které jsou prezentovány ve vizuální formě a mnohdy jim tedy nejsou dostupné. Studenti uváděli, že na jejich školách je toto často řešeno prostřednictvím internetu, kdy jsou sdělované informace převedeny do elektronické formy. Jak už ale bylo uvedeno, někdy může být tato forma nepřehledná, pokud není dobře spravována.

*„Jakoby věci z internetu jsem schopná číst a dohledat si. Takže jakoby tohle se mi zdá dostupný. S tím, že jakoby co třeba teďka jsem v tom registru těch studentů se speciálními potřebami, tak tam mi občas přijde na mail právě buď nějaká nabídka nebo něco, co se týče jakoby třeba těch možností nebo tý problematiky vůbec.“*

*„(...)Oni spoustu takových těch informačních tipů, že já nevím, se mění knihovni řád, že se mění třeba rozvrh, teda ta otevírací doba, to dávají všechno vědět v (název systému). To samý když nějaký učitel není třeba přítomnej, tak nikdy se nestává, že by to dali třeba na dveře od svého kabinetu. To prostě už se fakt nestane. Takže většinou to pošlou všechno mailem. (...)“*

*„Jo, pro mě je to dobrý na tom internetu anebo nám vlastně ze studijního to posílají vždycky e-mailem, takže to je taky dobrý. (...)“*

Studenti přiznali, že potřebují úpravu při vykonávání zápočtů, zkoušek a státních závěrečných zkoušek, což podle jejich výpovědí nepředstavuje na jejich univerzitách větší problém a jejich požadavkům je vyhověno.

*„Tak v podstatě, když jde o ústní zkoušku, tak nepotřebuju žádnou modifikaci, když je to písemná zkouška, tak potřebuju mít teda to na počítači anebo zase ústní formou projet ten test.“*

*„Větší písmo, tučný a delší časovej limit a nesmí mě jako naschvál posadit k oknu. Ale to je asi takový lidský, že mě přesaděj, když sedím u okna, aby na mě nesvítilo slunce. No, mě hrozně oslňuje. A pak jako musí bejt takovýhle jako zářivky jako rozto...(…) No a musej trošku bejt jako tolerantní, musím mít třeba místo na text, ale to moc neříkám, protože to se dá dodělat papírama, to už zase můžou i jako obyčejný studenti.“*

*„Tak vlastně když píšu třeba nějaký test, tak já se domluvím s učitelem, jak on to chce, třeba že někomu to napíšu na notebooku a on se na to podívá. A někdo třeba, kdo neumí s tou technikou, tak to většinou jsem dělal ústně.“*

Podpora studentů je závislá zejména na ochotě okolí jim pomoci. Jak vypověděli sami studenti, jejich působení na vysoké škole jim usnadňuje například pomoc někoho z rodiny, spolužáků nebo odborného centra fungujícího při dané škole. Jedna nevidomá účastnice mého šetření poukázala na fakt, že je výhodou, pokud už mají pracovníci vysoké školy povědomí

o zrakově postiženém z řad studentů a znají jej již nějakou dobu, tudíž pak již nevyužívá tolik podpůrných opatření jako na začátku.

*„I když ono to u nás je jako celkem fajn, protože oni už mě všichni znají a už ani to centrum skoro nepotřebuju. Já už ho vůbec nepoužívám k ničemu teď.(...)“*

Velkou podporu studenti se zrakovým postižením spatřují v jejich spolužácích, kteří jsou k nim většinou velmi vstřícní a nabízí pomoc. Ve svých výpovědích velmi často hodnotili právě studující kolegy, se kterými spolupracují a pomáhají si. Studenti uváděli, že jim poskytují své poznámky a pomáhají s přípravou materiálů.

*„(...) To bylo vtípný, protože původně já jsem vždycky u všeho říkala: ‚Já to potřebuju mít v digitálu, já to potřebuju mít v digitálu.‘ A ona mi to jednou jedna moje spolužačka nějak naskenovala sama. (...) No tak jsem řekla tý spolužačce a ona mi to teda udělala, a potom jsem se dozvěděla, asi po půl roce, že jí normálně fakulta, jako ta katedra u nás, jakoby zaměstnala na stipendium, jako že jim přeskenuje všechny možné materiály, i jiný. Takže teď je to docela dobrý, že vlastně jako všechno mají většinou naskenovaný, protože oni to potřebujou ty profesori pro svojí potřebu, takže to často využívám. (...)“*

*„No tak jsem to řešil tak, že jsem poprosil spolužáky, jestli by mi poslali ty jejich poznámky.“*

Obě zúčastněné studentky uvedly, že nemají větší problémy s oslovením spolužákům a požádat je o pomoc.

*„(...) Je mi to třeba ze začátku trapný, ale já jsem třeba teďka potřebovala pomoc s nějakým testem, kterej byl v takový nějaký blbý podobě, a já jsem to potřebovala udělat hlavně hrozně rychle a nechtěla jsem s tím právě zase otravovat to centrum, tak jsem normálně napsala všem jako těm spolužákům najednou, že potřebuju, jestli by mi někdo nemohl s tím pomoci a prostě oni hned se jako přihlásí. A ta holka mi i říká: ‚Tak se ozvi, až tady někdy budeš v knihovně, ať se sejdem.‘ Jo, oni jako všichni jsou takoví.“*

*„Jako určitě jsou ochotný a tak nějak to vnímají, jakože ta potřeba tam je, a já jsem taky takovej člověk, že si to vykomunikuju s nima.“*

Přestože jsou studující kolegové vstřícní a nemají problémy se zrakově znevýhodněnými studenty spolupracovat, přiznala nevidomá studentka, že jí zrakové postižení limituje ve spolupráci.

*„(...) Jako já jsem měla dobrý spolužáky, jako že oni se mnou všechno dělali, jenomže to je stejně takový, že tam máš třeba patnáct věcí na doplňování, a oni ti to jednou přečtou a teď tam máš... Ne takhle. Máš tam patnáct sloves a pod tím máš ten text a doplnit to. A teď ti přečtou těch patnáct sloves, a pak začnou už rovnou ten text a ty si vůbec nepamatuješ, že jo, jaký tam*

*byly slovesa nebo jako nějaký ti utkvěj, ale ne všechny. Takže to je takový, že tam prostě člověk... Ano, jakoby pracuju s tou (jméno), co jsem vedle ní seděla, ale cejtí se člověk blbě v tom, že je jako fakt... Nemůže pracovat svobodně, protože prostě jí musí poprosit, aby to buď přečetla znova, anebo teda fakt nestíhá nějak jí pomoci nebo jí říct: ‚Já bych tam doplnila tohle.‘ Anebo si to musí fakt jakoby tipnout, co tam asi má bejt, ale to je takový blbý, že tam často... Prostě si to nemůžeš pamatovat. (...)*“

Slabozraký student měl možnost srovnání dvou studovaných oborů a mohl tedy porovnat ochotu spolužáků pomoci.

*„Jsou ochotní. Ale jako víš co, tak přiměřeně. Zase nejsou tak ochotný jako maximálně, že by se někdo tak to. Ale... jsou tolerantní. Na minulým oboru byli jako takový, jako že jo, ale moc zas tam ta ochota nebyla. Bylo to tak jako vyvážený. Že jsme si to četli pro všechny, takový inkluzivní. Ale jako i sami pro sebe, i pro všechny. A teďka je to tak, že o tom zrakovým postižení u mě moc nevědí na (oboru), protože já to nechci dávat moc najevo. Já nepotřebuju žádný úlevy ani jako nějakou lítost, jo. Ale jsou v pohodě, když je požádáš, tak jo. Ale třeba, když jsem si stěžoval na ten jeden předmět, tak jako že mě vyslechnou.“*

Velkou pomoc představuje také působení jednotlivých středisek a center podporujících skupinu zdravotně znevýhodněných studentů, které fungují již na mnoha vysokých školách v České republice. Všichni studenti přiznali, že na jejich škole nějaká instituce tohoto typu existuje, nicméně míra využití její podpory u nich byla rozdílná.

Nevidomý student zmínil, že na jeho škole takové středisko působení zatím krátký čas, tudíž jeho služeb prozatím nevyužil. Dále slabozraký student sdělil, že má o fungování střediska málo informací. Původ v této neinformovanosti nemusí být nutně ve špatné propagaci pracovníků, ale může být způsoben také nezájmem studentů nebo jejich samostatností.

*„Prej tam nějaký je to středisko, ale já jsem zatím... Moc jsem ho nevyužil. Prej je to nově teď nějak. Právě v tom středisku mi napsali ty otázky na ty státnice.(...) Myslím si, že hlavně zatím nevím, co tam je za služby, není to nějak jakoby zveřejněný, takže nevím, co by mi mohli jako nabídnout nebo tak. (...)*“

*„Jako asi existuje, ale jako já prostě jsem měl tady i problém, za co se na mě zlobili, že jsem je trošku kritizoval, že prostě je to takový rozlítaný, právě že nejsou ty informace, že existuje. Ale nevím přesně, na koho se... (...) A za každým musíš žádat, není jednotný středisko jako úplně. Mě to neřekli. Jakoby na (vysoké škole)... Jako neexistuje jednotný, Podle mě ne. Já o něm nevím. O jednotným nevím.“*

Služby tamního střediska nevyužívá ani studentka s progresivní vadou zraku, neboť neshledává žádné oblasti, ve kterých by jí středisko mohlo pomoci.

*„Nevyužívám. Protože mi nepřináší žádnou jakoby věc, co bych potřebovala. Jediný, co bych potřebovala, je, aby mi někdo skenoval jakoby knížky, což je teďka jakoby stop stav, takže vlastně mi k ničemu nepomáhá. (...)“*

Nejvíce ke svému studiu středisko využívala nevidomá studentka, která o něm také byla nejlépe informovaná. Velmi obsáhle popsala skupiny, kterým dané středisko pomáhá a vyjmenovala služby, které studentům se zrakovým postižením nabízí. Zmínila výuku prostorové orientace, možnost plnění testů v rámci střediska, možnosti individuální výuky běžně vyučovaných předmětů, asistence při doprovodech a také knihovnické služby. Ona sama centrum působící na její univerzitě využívala zejména při nástupu ke studiu, než se více osamostatnila.

*„(...) Já jsem je potřebovala na začátku, naučit se s tím (systémem). Ale já jsem si toho spousta taky dělala sama. A já jsem... Prostě když už jsem všechno jako měla, co jsem potřebovala, tak už potom jsem je nekontaktovala. Nebo teď je třeba občas taky, když mám něco, já nevím, potřebuju někam doprovodit nebo spíš naučit nějakou trasu nebo něco. (...)“*

Nicméně i zde mohou být menší obtíže, kupříkladu s větším počtem žadatelů o pomoc, o čemž se stejná studentka zmínila v souvislosti s potřebou digitalizovaných učebních materiálů.

*„(...) Protože ono to centrum by to udělalo, jenomže on je problém, že oni tam mají těch studentů hodně a oni to dělají se strašným zpožděním. A takže jako ano, udělají to a udělají to výborně, udělají ti to s takovým tím automatickým obsahem na začátku a všechno máš označený, všechny popsány obrázky. A oni jsou fakt jako takový až puntičkáři v tom, jak to prostě všechno mají na sto procent, ale dělají toho hodně a mají to prostě většinou dost jako to. Takže ti třeba řeknou, aby sis ten předmět odregistrovala a dala si jinej. Tak to já jsem zas taková, že teda radši někomu řeknu jinýmu, protože ten předmět už chci mít hotovej. (...)“*

V průběhu rozhovorů respondenti také sdělili vlastní návrhy na zlepšení jejich situace a navrhli, co by jim při studiu pomohlo. Jejich postřehy byly různorodé a mohou přispět ke zlepšení situace i více studentů této skupiny.

Jedna s účastnic výzkumu by uvítala, kdyby vyučující na její vysoké škole poskytovali prezentované materiály předem a dále by přivítala zrychlení v procesu digitalizace studijních materiálů.

*„(...) Bylo by vhodné jakoby, abych to měla jakoby u sebe tu prezentaci a aby každé ten vyučující mi tu prezentaci poskytl před tím, než ji bude přednášet. Což se děje málokdy.“*

*„No říkám, největší jakoby zlepšení by bylo právě jakoby, aby ty materiály byly k dispozici. Aby to bylo opravdu o tom, že člověk zadá požadavek a řekne, já nevím, do tří dnů, aby tam tu knížku měl. To by bylo opravdu největší usnadnění.“*

Slabozraký student dal návrh na změnu týkající se nástupu nových studentů,

*„Pro mě? No, tak přístup vyučujících. No a my to chceme řešit na radě ještě. Že prostě přijde člověk a hnedka mu někdo...Hnedka třeba ze studijního dají kontakt tomu člověku, co se zabývá speciálníma potřebama na té katedře, hnedka si ho zavolá a všechno mu vysvětlí. To by se mělo zlepšit. Hlavně novým lidem. Protože já už prostě. Já už jsem vyřešenej, bohužel. Já už jsem tady stará páka. Já už tady jsem třetí rok. Ale prostě nový lidi by měli mít novou šanci. A já... My to budeme ještě řešit s jednou studentkou, jako co má zrakový postižení u nás na (oboru), tak jako na radě. Takže to by se určitě mělo zlepšit pro nové lidi. To tam dej určitě. Hrozně důležitý.“*

Studentka v pásmu úplné nevidomosti při zmínce o špatné přístupnosti vizuálně podávaných informací, jako jsou běžně se vyskytující nástěnky, poukázala na zajímavý fakt.

*„(...) Jakože bylo by fajn, kdyby nějak... Jako já nechci, aby to bylo v Braillu, protože jako člověk se o tom stejně nedozví, že to tam v tom Braillu je, že jo. To je prostě vždycky taková jako vize nebo až skoro iluze o tom, jak to tam všechno člověk dá do Brailla, ale jako ještě musí dát těm lidem vědět, že to tam vůbec mají, že jo, protože oni na to neprijdou. (...)*

Dále vyjádřila návrh, aby se tamní středisko fyzicky začlenilo do prostor školy a zvýšila se informovanost mezi studenty s postižením.

*„(...) Tak ono se to teda už svým způsobem děje, ale aby jakoby to centrum bylo v rámci školy... A to není. Zatím. Protože to centrum je prostě jinde, než je ta fakulta. A tím pádem, aby se o něm víc vědělo, protože spousta lidí, teď už teda jo, ale spousta lidí o něm vůbec nevědělo, a pak byl docela vůbec problém vůbec ty některý profesory přimět, aby ten test poslali do toho centra, že to chceš jako dělat tam, a tak. Takže to se nějak tak už projednává, že se mají stěhovat v rámci teda toho univerzitního jakýhosi kampusu. No tak to, aby se to nějak zahrnulo do té školy.(...).“*

Stejná studentka by ještě uvítala, kdyby se zlepšila dostupnost digitalizovaných materiálů.

*„(...) No a jako kdyby ty materiály byly dřív no, jako kdyby třeba se nějakým způsobem rozšířila ta...Třeba aby se, nevím, prostě zaměstnalo víc lidí, ale ono by na to musely být peníze (...).“*

Nevidomý student humanitního oboru vyslovil přání vizuální kontroly při digitalizaci materiálů a podpora ze strany univerzity při konkrétní práci v zařízeních.

*„Tak myslím si, že by tam mohl někdo bejt, třeba když já něco si převádím z těch PDFek, takže kdyby mi to někdo mohl třeba kontrolovat, jestli to je třeba celý nebo tak. To by nebylo špatný tam mít někoho. A třeba ještě někoho, kdo by třeba jako jim víc osvětlil na tý praxi, že já můžu se normálně zapojit. Já, i když jim to říkám, tak prostě třeba... Jako to nevím, moc tomu asi nevěří nebo nevím prostě.“*

Při studiu studenti využívají jako podporu různé pomůcky, které jim samotnou výuku a následný proces učení se usnadňují. Nevidomí studenti uváděli jako pomocný nástroj notebook nebo počítač, kde používají hlasový výstup nebo braillovský řádek, diktafon, odečítač obrazovky, jeden student využívá konvertor textu do mp3 podoby a převod naskenovaných materiálů do formátu PDF. Ti, u kterých bylo zachováno alespoň nějaké zrakové vnímání, shodně uvedli, že využívají převážně počítač. Studentka s progresivní vadou zraku na svém počítači užívá zvětšovací software, zároveň přiznala, že by potřebovala digitální lupu. Slabozraký student dodal, že k počítači využívá větší monitor, který mu poskytla jeho škola, dále používá kamerovou a optickou lupu, nicméně přiznal, že pokud tištěné materiály zvládá přečíst sám, je to pro něj pohodlnější. Dále tento student uvedl, že na přednáškách někdy používal dalekohled, aby dohlédl na tabuli.

### **Přístup vyučujících ke studentům s postižením zraku**

Toto téma jsem se rozhodla vyčlenit jako samostatnou oblast při popisu studijních podmínek studentů se zrakovým postižením, neboť při analýze výpovědí studentů se toto ukázalo jako důležitý aspekt ovlivňující jejich situaci. Přístup vyučujících a pracovníků vysoké školy, kde zrakově postižený studuje, může velmi napomáhat ale i komplikovat absolvování tohoto stupně vzdělání. Při rozboru provedených rozhovorů se u všech objevila pozitivní i záporná hodnocení přístupu vyučujících z pohledu právě dotazovaných studentů.

Nejprve bych ráda prezentovala ty výroky, ve kterých studenti kladně hodnotí vysokoškolské pracovníky. Celkově na mne rozhovory totiž působily tak, že na tuto sféru studijních podmínek studenti nazírali kladně, i když všichni přiznali menší nebo větší obtíže. Obecně bych soudila, že zpovídání účastníci hodnotí přístup svých vyučujících pozitivně a jako vstřícný, i když přiznali, že to nelze říct o naprosté většině.

*„Jako všech, obecně? To nejde prostě. Nějaký jsou dobrý a nějaký jsou špatný. Ale jako těch špatnejch vyloženě, je jich míň, zaplať Pánbůh. Jo, to jsou třeba takových pět, čtyři. (...) Jakože vycházej a dá se s nima třeba mluvit. Třeba jsou takový podezřívavý nejdřív, ale pak se to dá. Hlavně oni to neznají, že jo. Třeba na tom (předchozím oboru) vůbec nevěděli, jak k někomu takhle přistupovat.“*

*„(...) No a jako vstříc... Jo, jako v pohodě. Zatím se nestalo, že by někdo byl jako... nevyšel nebo že bych měla nějaký problém s někým.“*

Jedna studentka sdělila, že přístup vyučujících k ní se zlepšil po tom, co je vedená jako student s postižením.

*„Tak musím říct, že od té doby, co jsem v tom registru, tak je to lepší. Před tím byly trošku problémy na katedře, že jim vadilo, že v tom registru nejsem. Že jakoby, prostě mě ani nepřišlo jakoby... Nebo... Nevidím jakoby nějaký problém v tom třeba zvětšit test nebo prostě nějak to, aby jakoby... Neviděla jsem důvod jako, proč v tom registru být, protože mi nepřináší v podstatě žádný jiný úlevy, když to tak řeknu. A na magistratu teďka už jsem si to teda zařídila, aby to bylo bez řeči (smích).“*

Studenti často vyzdvihovali vypisování a dodržování konzultačních hodin, ve kterých se mohou na své pedagogy obrátit.

*(...) Nějaký dost poskytovali i ty hodiny konzultační.*

*„To nejsou speciální, oni prostě mají ty konzultační hodiny každé týden pro všechny. A já tam chodím občas a občas tam potkávám i spolužáky svoje kvůli něčemu jinému zas. Takže já bych řekla, že nemám nějaký speciální ještě jiný hodiny než ostatní prostě. Akorát jde o to, že je využívám. Oni je třeba nemusejí využít. A já je občas využiju, když něco potřebuju. (...)“*

Kladně taktéž hodnotili poskytování učebních materiálů.

*„(...) Ale většina těch, jako z (oboru), jsou už jako zvyklý, že mi to buď dají třeba po tom před zkouškou, nebo mi to dají ještě před tou hodinou. (...)“*

*„Jo, tak myslím, většina vyučujících se snažila poskytnout nějaký materiál. (...)“*

Nevidomý student zmínil velmi vstřícný přístup jednoho z vyučujících, který využil jeho dovednosti při práci s počítačem a umožnil mu tak snadněji absolvovat jeden z předmětů.

*„Tak vlastně počítače tam jsem ani nemusel chodit, protože jsem...Mám vlastně dost dobrý znalosti, takže tam řekl ten učitel, že tam nemusím chodit a vlastně ty znalosti si ověřil no ještě.“*

V rámci rozhovorů se studenti dotkli také méně pozitivních témat, se kterými mají při studiu zkušenosti. Jak už jsem několikrát v této práci zdůraznila, mají osoby se zrakovým postižením obtíže s příjmem vizuálních informací v různém rozsahu v závislosti na stupni zrakové vady. A proto jako velký problém mnou dotazovaní studenti vnímají používání powerpointových prezentací a neposkytnutí těchto materiálů. Téměř všichni se shodli v tom, že mají tento problém při výuce a zmínili, že vyučující nejsou v poskytování materiálů jednotní.

*„(...) No a vyučující jsou docela nepřístupní. Ale jako pár je jich prostě takovejch, že: ,Prezentace ne. To jsou naše prezentace. To se nemůže prostě.“*



*„Jako někteří to dají bez problému a někdo s tím má problémy. Nevím proč ale. (...) Myslím, že kdo třeba nechtěl, tak to byli spíš takový ty externisti, jo. (...)“*

*„(...) Ale teď chodím ještě jako mimo na (předmět), a tam je problém, že on ten profesor teda mi to... Děláme vždycky každou hodinu takový jako cvičení, který jsou na doplňování, a vždycky je nosí na papíru. A já mu můžu říkat desetkrát, ať mi to dává dopředu, ať si to můžu dát do té digitální podoby. Anebo, což on stejně to v té digitální podobě má, protože to dělal na tom počítači, aby to mohl vytisknout. (...)“*

*„(...) Jako není to úplně pravidlo, že by prostě člověk na... jako profesor naklusal, dal mi to a pak to začal prezentovat, to teda ne. Spíš potom. Já prostě to musím nějak přežít, že to nemám. Někdy mi to dají předem, někdy ne. Nebo to tam už dají do (systému) všem ostatním. Ale oni to zas úplně nechtěj, protože tam pak nikdo nechodí na ty hodiny, takže to spíš dají potom.(...) Takže jo, že prostě já nevím, já tam přijdu a oni: ‚Jé, vlastně no jo, já jsem Vám zapomněl poslat. No jo, teď budeme dneska dělat tu poezii, no ta, to pardon, tak to Vám pošlu potom.‘ Jo, takže většinou to takhle bejvá spíš. (...)“*

*„No, tak hlavně při přednáškách, třeba když někdo má ty prezentace a vlastně hodně rychle jako jede, že ani si nestihám zapisovat, a pak když chci tu prezentaci, třeba mi nechce poskytnout. (...)“*

Další téma otevřel jeden student, když zmínil několik příkladů, kdy se za své studium setkal s tím, že někteří tamní pracovníci opomněli zohlednit jeho možnosti a potřeby.

*„(...) Setkal jsem se třeba i s přístupem, že jsem normálně chodil na přednášky, a pak, když měl být test, tak ten vyučující dal přede mě papír a řekl, jestli to napíšu taky na papír, a já jsem řekl, že ne. A divil jsem se, jako že se ptá, i když jsem tam byl třeba půl roku na těch přednáškách.“*

*„(...) A tam se jako moc zapisovat ani nedalo, protože hodně lidí jakoby rychle jelo a ty poznámky byly takový útržkovitý, že jsem to pak z toho nechápal takže... (...)“*

*„(...) Že když jsme měli třeba (konkrétní předmět), tak učitel tam dával třeba nějaký obrázky a když jsem říkal, že to nechápu, tak na to nereagoval třeba.“*

S podobným příběhem se svěřila i studentka, která se setkala s méně vstřícným přístupem jedné vyučující, jelikož nebyla registrována jako studentka se speciálními potřebami.

*„No, co se mi stalo právě v bakaláři, i z toho důvodu, že jsem v tom registru nebyla, tak paní profesorka na (specifikovala předmět) s tím měla trošku problém jakoby s tím, že teda mě musela zkoušet ústně. A že kdybych právě v tom registru byla, tak že by to prostě bylo pro ni lepší. Takže to je asi jediná věc jako, co jsem se setkala takhle za tu dobu toho studia.“*

## **Zázemí studentů zrakově znevýhodněných**

S rolí vysokoškolského studenta není spojen bezprostředně jen samotný proces studia na univerzitě, ale zahrnuje i další faktory, které by se daly souhrnně označit jako zázemí studenta. Tato sféra obsahuje kupříkladu oblasti, jako je pohyb a orientace ve škole a okolí, ubytovací podmínky a zaměřuje se také na volnočasové aktivity. Tato oblast je zde uvedena, jelikož se domnívám, že tyto okolnosti do značné míry ovlivňují spokojenost a naplnění role studenta nejen osob se zrakovým postižením, neboť studentský život se neodehrává pouze v univerzitních prostorách.

V oblasti pohybu a prostorové orientace dotazovaní respondenti hodnotili architektonické a orientační podmínky svých univerzit jako vyhovující a neshledávají výrazné obtíže, jednalo se spíše o drobné nedostatky. Zdůrazňovali samostatnost, zkušenosti s prostředím a případnou pomoc okolí.

*„Nemám problém asi. Jo, je pravda teda, že teda jako ty číslička nevidím, to se musím doptat někoho, ale jako orientaci, co se týče patra nebo aspoň orientačně vím, kde to je a tam se pak prostě nějak doptám.“*

*„No, tak teďka už zvládám, ale na začátku to bylo náročný. Z hlediska malejch písmen u učeben a tak. Ale teďka už je to lepší. Prostě znám to už. Bylo to ze začátku náročný.“*

*„Jo, tak tu orientaci, tu zvládám. Já se hlavně orientuju podle echolokace, to je podle ozvěny od předmětů a tak, takže to mi problém nedělá, a myslím si, že žádný tam není v té orientaci, ani nevím, co bych tam vytknul.“*

*„Jako zvládám celkem no. Ono teda v (místo) je to docela šílený. Na tý naší fakultě je asi deset pavilonů různě rozstrkaných (smích). Ne, je to teda v rámci toho středu, ale jako i tak je to takový, že člověk si to musí docela jako nastudovat. Ale tak já už jsem tam dlouho, že jo, jako teď už to zvládám nebo vím, a když nevím, tak se třeba zeptám, kde to je nebo tak, ...“*

Možné nesnáze se pak dle slov jedné studentky objevují, pokud se dostane do méně známého prostředí. Pak je odkázána na pomoc ostatních.

*„(...) Ale třeba problém je, že kdybych třeba měla jakoby... Teďka tam máme taky nějaký volitelný (specifikovala místo), tak tam už bych třeba sama nedojela. Vždycky bych potřebovala nějakýho asistenta. Nebo nevím. Měli jsme nějaký přednášky (specifikovala místo), což už je zase trošku problém pro mě, protože jak jakoby tam nejsme permanentně, tak jako když tam prostě máme jeden semestr, tak trošku v tomhle mě to limituje. Takže pak mě vlastně jakoby dělají asistentky kolegyně (smích). A co se týče toho pohybu v tom prostoru, tak potřebovala bych taky takovej ten, to tlačítko na tu tramvaj.“*

Studentka s progresivní vadou zraku uvedla, že schopnost orientace v prostoru a bezpečný pohyb u ní závisí na aktuálním fyzickém stavu, ráda by také prošla výcvikem prostorové orientace a samostatného pohybu.

*„(...) Okolí tak nějak zvládám, jak kdy. Třeba dneska jsem fakt jako unavená už a jako pozoruju to i fakt jako, že třeba už nedávám pozor nebo jsem fakt schopná někam zaletět. A je to jakoby na tu koncentraci. A další věc, že jakoby nemám ještě výcvik prostorový orientace, kterej teda pozoruju, že bych fakt potřebovala už. Bohužel ted'ka nějak nevím, kam bych to časově zařadila. Takže doufám, že až se to trošku uvolní, tak určitě tohle využiju. Už je to potřeba a i jako to na sobě pozoruju, že takhle už to dál nejde.“*

Neméně důležitou součástí života studentů je také bydlení. Oslovení studenti bydleli v různých prostředích. Jeden student bydlel u rodičů, jeden na koleji a další dva v pronajatém bytě. Nikdo z nich nevěděl, že by bylo potřeba provést nějaké speciální úpravy vzhledem ke zrakovému postižení. Kladně hodnotili své spolubydlící a také již zmíněné téma pohybu a orientace.

*„(...) Na koleji já jsem bydlela teda s kamarádama, jako v rámci tý buňky, co jsme byli, takže já jsem tam neměla problém s ničím a nemůžu říct, že by to tam bylo problematický. (...)“*

*„Já bydlím na koleji. (...) Tak ty úpravy ne, to tam nedělali. Tu prostorovou orientaci jsem se tam naučil asi za měsíc, takže s tím problémy nemám. A se spolubydlícíma taky nemám problém.“*

Respondentka bydlící v pronajatém bytě přiznává, že kdyby bylo na ní, jistě by provedla nějaké úpravy.

*„(...) Takže třeba, co se týče vaření, tak určitě bych jako ocenila, kdyby ta digestoř tam měla třeba víc světla. A to třeba si i udělám pak ve svém bytě, že tu kuchyň si i uzpůsobím, aby opravdu to světlo bylo na místech, kde člověk to víc využije u toho vaření. Jako ted'ka už jsem si na to zvykla, ale jako jo, v tomhle třeba vidím, že by to určitě mohlo bejt lepší.“*

Nevidomá studentka zmínila spíše vztahy se spolubydlícími a úpravy chodu domácnosti než prostorové nedostatky.

*„Upravit ne, tohle je spíš o lidech. A všechno je jako většinou o lidech. Jakože já nepotřebuju upravit ten prostor spíš prostě upravit nějaký systém toho, kde budou třeba nějaký věci. Že třeba, já nevím, tady nás je dost, takže třeba když jsou nějaký hygienický potřeby, tak já abych měla ty svoje na nějakým místě, abych je tam mohla pak najít. (...) Takže jde o to, aby prostě bylo všechno...Ne aby bylo všechno na svém místě, to je mi jedno, ale aby prostě...“*

*Oni tady většinou všichni jako docela pořádek udržují teda, ale jde o to, abych jako věděla, kde mám najít nějaký ty svoje věci. Takže jsem dostala svoji poličku na něco. (...)*“

Část rozhovoru byla zaměřená také na to, jakým způsobem studenti se zrakovým postižením tráví volný čas, jaké jsou jejich koníčky a co je baví. Mezi oblíbenými aktivitami se objevily různé sporty (plavání, jízda na kole, vycházky se psem, horolezecká stěna), učení jazyků nebo programování. Studenti měli také zodpovědět otázku, zda jsou si vědomi toho, že by jejich škola nabízela nějaké aktivity určené právě znevýhodněným studentům. Z výpovědí respondentů vyplývá, že na jejich univerzitách jsou patrné snahy v podpoře zájmových aktivit této skupiny studujících, nicméně sami sdělili, že těchto nabídek výrazněji nevyužívají.

*„Jako ten sport a to nenabízí jako oficiálně takhle. Jako ten tělocvik jo, ale jako když to chceš dělat nějak mimo tak to ne. (...) No jako jo, je pravda, že občas to centrum dělá takový jako pobyty buď zimní... Ono to totiž dělá i škola, že dělají jako zimní pobyty na lyžích a letní pobyty třeba na kole. Já jsem teda byla na jednom jednou. Na sněžnicích jsme byli nějakých na Slovensku, už nevím přesně, kde to bylo. A to jsem byla teda s nima, jako se školou, že to byl normálně placený jako pobyt v rámci zkouškového, nebo někdy kolem zkouškového. No ale takhle poslední dobou teda vůbec.“*

*„Prej nějaký tělocvik, ale tam jsem nebyl, takže nevím, jak by to třeba upravili nevidomému, to nevím. Ale já chodím většinou od jiných organizací na ten sport. (...)*“

*„No, tak zrovna teďka mi přišel do mailu nějaký jakoby právě, že nějaká neziskovka dělá, že si vybereš nějakou sportovní aktivitu, kterou jakoby sám nemůžeš dělat, a oni ti dohoděj nějakýho dobrovolníka. Tak jsem tak jako přemýšlela, jestli bych do toho třeba nešla. Protože mě by třeba bavilo boxovat, jo.“*

Slabozraký student uvedl, že vinou časové vytíženosti přicházející nabídky nevyužívá.

*„Jo, nabízej mi pořádně něco, ale já to nějak... Já už jsem busy, takže já už to fakt nestíhám. Ale jako už jsem jako přemýšlel o nějakých těch stážích a tak, jako že tam něco nabízej, ale teď už jsem to nějak neuplatnil, Ale už si pořádně říkám, že musím (...).“*

### **3.3.2 Osobnost studenta se zrakovým postižením**

Osobnost jedince je velmi důležitá pro zvládnutí životních událostí a zátěžových situací. Zároveň se v ní odráží reflexe okolí ale i sebe sama. V následujících odstavcích se podrobněji zaměřím na témata samostatnosti, stylu učení, preference při plnění zkoušek, sebereflexe a úvah o budoucím životě.

## Postup učení

Studium na vysoké škole s sebou přináší i nutnost plnit stanovené požadavky ve formě zápočtů a zkoušek, na které se studenti musí připravovat. Existuje mnoho pohledů, jak k učebním strategiím přistupovat, avšak jeden z nejčastějších je rozdělení učebních stylů dle preferovaného smyslového kanálu. Tímto způsobem rozlišujeme typ vizuální, auditivní a kinestetický. Povědomí o vlastním učebním stylu pomáhá člověku efektivně se připravit na stanovené zkoušky, neboť je schopen si zvolit pro něj tu nejlepší a nejsnazší cestu, jak se dané téma naučit. Jeden z účastníků mého šetření preferoval auditivní způsob učení, a dokonce prošel testem zjišťujícím právě učební typ.

*„Hlavně se spolužákama že si to čteme. A samozřejmě si to čtu sám. Zvětšuju a opakuju. Musím dřív dopředu, že jo. (...) My jsme dělali, já jsem dělal na vývojovce, ale ne tady, jsem dělal test. Prej jsem... Jako hlavně jsem, naštěstí, sluchovej, což je výhoda. A vizuální jsem prej taky trošku. No kinetickéj teda nejsem.“*

U většiny z dotazovaných studentů se styl učení kombinoval. Respondentka s částečně zachovaným zrakovým vnímáním sebe sama charakterizovala jako typ vizuální, zároveň se ale její styl učení mění se zhoršujícím se zdravotním stavem.

*„Tak já jsem teda vizuální typ člověka a i jakoby si myslím, že mám vizuální paměť. Což trošku jako, přeci jenom s nástupem toho postižení, se zhoršilo, když to tak řeknu. Ale furt jakoby to tam zůstává, takže jakoby když to mám na tom počítači, tak mi pomáhá se dívat a říkat si nahlas. Takhle tímhle stylem já se to. A ještě teďka si to nechávám předčítat tím ZoomTextem, takže jako i tam posiluju ten další smysl.“*

Nevidomá studentka při učení využívá více přístupů, například poslech nebo čtení braillovým řádkem, podle dostupných materiálů.

*„Tak většinou třeba si stáhnu nějakou knížku o tom, co nám třeba doporučí. A pak z poznámek se učím a ještě z toho diktafonu taky, když třeba něco nepochopím tak ještě z toho diktafonu. (...) Jo, čtu si to a něco říkám nahlas a něco... No když si to třeba nemůžu zapamatovat, tak si to řeknu nahlas. Většinou si pamatuju z toho mluvenýho, když si to pustím z diktafonu. (...) No tak podle toho co mám. Když to mám nahrany, tak si to poslouchám, a když to mám napsaný, tak poslouchám to, co mám napsaný nebo čtu to tím řádkem. Můžu si to říkat nahlas.“*

Stejná respondentka ještě uvedla, že postup učení volí také v závislosti na obsahu učiva.

*„(...) Já to mám podle toho, co je to za zkoušku no. Když je to prostě zkouška z literatury, tak to mě je jedno, jestli to poslouchám z diktafonu nebo jestli to čtu. To jsou takový fakta, který člověk prostě nemusí umět moc jakoby od písmena. Ale jde o to, že když to jsou prostě nějaký*

*třeba, já nevím... Jsem se učila gramatiku, tak to prostě si člověk i říkal nahlas. Nebo když jsem dělala latinu třeba, to už si člověk... Každý písmenko bylo jakoby důležité, takže to se fakt muselo číst. (...)*

Dotazovaní studenti nenaznačili výraznější obtíže při procesu učení, které by byly spojeny se zrakovým postižením. Pouze jedna studentka uvedla spíše obecné potíže související s učením.

*„No tak to jsou takový jako lidský, klasický. Jakože já se teda samozřejmě ne moc dlouho dokážu soustředit na něco. Takže to s něčím prostřídávám. Ale nemám žádný jako vyložene, že bych... Já mám problém občas teda jako, jak to říct, zapamatovat si správný informace. Že si zapamatuju nějaký úplný blbosti a to, co bych měla, si teda nepamatuju a obecně, když máme třeba nějaký knihy a udělat si z toho nějakéj takovej jako přehled, tak občas mám problém fakt opravdu stručně si ten přehled udělat nebo respektive udělat si ho takovej, aby byl stručnej. (...)*

### **Preference při plnění zkoušek a zápočtů**

I když se studenti dobře připraví na zápočet nebo zkoušku, musí ještě tento fakt prokázat jejich absolvováním. S podmínkami nastavenými při zkouškách nemají studenti dle svých vyjádření výrazné obtíže a jejich vyučující se jim snaží v požadavcích vyhovět. Mohou mít například delší časový limit, zvětšené písmo, možnost plnění na počítači a další. Podle jejich slov pro ně nepředstavuje výraznější obtíže vykonávat zkoušku stanovenou písemnou či ústní formou. Při studování jednotlivých odpovědí jsem objevila pro mě zajímavý fakt, kdy studenti raději vykonávají zkoušky písemnou formou, neboť jim tato forma poskytuje možnost dodatečně se vyjádřit k předkládaným otázkám. Já osobně jsem se domnívala, že budou raději volit ústní variantu, která se mi vzhledem ke zrakovému postižení zdála pro ně bezproblémovější, zejména pro nevidomé studenty.

*„Já ústně moc nedělala nikdy. Když jsme měli zkoušku ústní, tak jsem jí prostě dělala taky ústně. A když bychom měli písemnou a někdo by mi navrhoval ústní, tak bych asi byla spíš pro tu písemnou protože... Jde o to, že když člověk prostě dostane nějakou otázku a teď přesně úplně si nemůže vzpomenout, tak už se k tomu nemůže vrátit, jako když má písemnou, tak prostě začne si klidně od poslední otázky, protože prostě v tu chvíli na ni ví odpověď a vrátí se k tý nejtěžší, až třeba má čas nebo myšlenky na to nebo ho to nějak napadne. Já to často mám, že mám v tu chvíli úplně vymeteno v hlavě, a pak si po čtvrt hodině vzpomenu, jak to tam vlastně bylo. Takže velká nevýhoda toho ústního u mě nebo pro mě je, že prostě když to nevím, tak já strašně nerada to okecávám slovy, jakože se bavím o něčem jiným. (...)*

*„No tak ono jakoby nedá se to takhle říct, že... Přece jenom to ústní zkoušení je trošku něco jiného, když člověk píše test. Ale jako nevadí mi. Obě ty varianty jsou pro mě jako přijatelný. (...)*

*No, když jako člověk píše test, tak přece jenom je to jakoby víc na něm, může si to promyslet, než když je na tom ústním a jakoby po něm chtěj ty informace hned, když to tak řeknu. “*

*„No tak mě vyhovuje docela i ta písemná, že si to můžu jako i rozmyslet, když píšu. Takže když jsem psal vlastně k těm státnicím, tak jsem si to mohl rozmyslet. (...)“*

### **Samostatnost**

Při studiu se studenti mohou spolehnout na pomoc ostatních (ať už spolužáků, rodičů nebo odborníků ve škole i mimo ni), ale často si musí umět poradit sami. Proto je zde věnován prostor samostatnosti, která je u studentů s postižením důležitá. Studenti musí kupříkladu zvládnout shánění materiálů k výuce a následně se připravit na zkoušky.

*„(...) protože prostě spoustu materiálů, které jsem si jako zažádala, tak jsem si musela třeba dělat sama. Mně to teda nevadí, protože já je aspoň mám hned jo. Takže jsem si třeba na začátku toho studia musela prostě sehnat dvacet knih a naskenovat si je všechny, protože vím, že kdybych si zažádala o to, aby mi dvacet mi knih upravili, tak prostě to bude trvat dlouho. “*

### **Sebereflexe**

Podstatnou složkou osobnosti jedince je vlastní hodnocení a posouzení svých silných a slabých stránek. Studenti byli požádáni, aby zhodnotili obě tyto charakteristiky. Při samotném provádění rozhovorů jsem nabyla dojmu, že pozitivní vlastnosti se jim nacházely obtížněji, nicméně nakonec vyjmenovali alespoň některé. Mezi vyzdvihovanými vlastnostmi figurovaly např. tolerance, komunikativnost, samostatnost nebo pomoc ostatním.

*„Já? Já žádný nemám. Já jsem špatnej. No, já jako že jsem takovej dlouhodobej jakoby z hlediska přátelství. Stálej jakoby ve vztazích obecně. No, potom náklonnost, toleranci si myslím. Komunikativnost. Že pomůžu, ale nesmím bejt moc líněj. To je negativní vlastnost. “*

*„Na to nechci odpovídat (smích). (...) Ale jako z těch dobrejch nevím jako, co bych řekla. Asi jsem trpělivá, i k lidem jako. Tolerantní. “*

*„Myslím si, že jsem docela dost optimistický. Pak rád pomáhám lidem, hlavně s počítačema. No a myslím, že jsem upřímný. “*

*„Ježišmarja, já nevím. Tak jako že třeba mě baví nový věci. A myslím si, že mám jako... Troufám si do nových věcí, zkoušet nebo jít někam, kde to neznám. (...). Já si myslím, že jako umím pracovat samostatně. I jako obecně, že nerada zas úplně... Já skoro až nemám ráda úplně pracovat v nějaký velký skupině. (...)“*

Jak už jsem uvedla, s výčtem záporných charakteristik neměli studenti dle mého názoru tak velký problém jako s těmi pozitivními. Studenti se přiznali, že se u nich objevuje nespolehlivost, lenost, předsudky nebo výbušnost.

*„To je lenost. Lenost. Potom občas, jako že jsem neochotnej. Potom, že mám předsudky, bohužel. Prostě někdy mám k lidem. Ale ne s postižením, samozřejmě, ale obecně. Mám prostě, že se nechám svést předsudkama. Kritizuju hodně a to už se snažím změnit.“*

*„No, poslední dobou jsem strašně nespolehlivá teda. Já prostě nejsem schopná spíš zorganizovat si čas a udělat všechno tak, jak jsem měla v plánu. Takže dodržet všechny časy a termíny a povinnosti, co bych měla. Neumím moc nic dotáhnout do konce teda. Nebo umím, ale dělá mi to strašnej problém a hrozně se mi do toho nechce. Ale dělám to, snažím se, ale teda je to problém. Já spíš teda něco začnu. A... nevím teď. (...) Neumím se moc rozhodnout často. Když už se pro něco rozhodnu, tak už pracuju, dobrý. Ale teda často mám problém si za něčím stát, no.“*

*„To je ta lenost asi no. (...) No a k těm slabejm, těch je hodně. Já jsem na jednu stranu trpělivá, ale na druhou stranu jsem hysterka. Co se týče i partnerských vztahů třeba. Ale tak jako i v tom smyslu, že já jako snadno vybuchnu, ani to tak nemyslím a za třicet vteřin jsem ok. Ale prostě potřebuju tam ten výbuch, což samozřejmě druhá strana zas jako nevnímá.“*

### **Úvahy o budoucím životě**

Mladý člověk se v tomto věku také zabývá otázkami o budoucím životě. Například jakou profesi bude vykonávat, kde by chtěl bydlet, zda bude cestovat a přemýšlí o partnerovi a o dětech. Všichni dotazovaní studenti plánují založení rodiny a neuvědli, že by kvůli zrakovému postižení o tomto neuvažovali.

*„Tak asi ano, ale teď rozhodně jako se na to necítím. No, nějak jako přijdu si mladě ještě.“*

*„Jo uvažuju. Chtěl bych vlastně vidící partnerku. Nevidící by mohla bejt taky, ale abychom se třeba někam dostali. Já jsem dřív měl partnerku, ale nedostali jsme se jako moc mezi lidi, že jsme byli pořád na tom jednom místě a to mně pak docela už vadilo.“*

Součástí rozhovorů byla i otázka, jak si studenti představují svůj život v horizontu deseti let. Jejich odpovědi reflektují zejména oblasti bydlení, zaměstnání, finančního zajištění nebo rodiny.

*„Nevím. Tak doufám, že budu někde s někým bydlet, mít nějaký děti už a jako třeba pracovat občas. A budu bydlet někde kus od Prahy třeba. Ne, v Praze asi bydlet nechci. V nějakým třeba bytě, nějakým cihlovým, anebo v nějakým takovým tom patře, kdy tam taková ta vila, jak má ty patra, jak tam máš tu zahradu. No tak.“*

*„Mmm. Že prostě budu mít práci i čas na zábavu, budu mít... Jako nemusím mít miliardu peněz, ale prostě nějaký peníze, abych se dokázal uživit, mohl jet jednou za rok na dovolenou. Lidi budou tolerantní a nebudou prostě mít předsudky, no ale to je takovej obecněj, to říká každěj. Ale že prostě budu mít hlavně, budu hlavně dělat to, co chci a budu dělat to, co teď tady studuju jo, že nebudu dělat úplně něco jinýho někde v Bille za pokladnou. Ne že bych proti tomu*



*zase něco měl. Naopak, já je lituju, ty lidi. Ale že prostě budu dělat (studovaný obor). To bych si hlavně přál.“*

*„Tak určitě bych chtěl bejt zaměstnanej, a pokud to půjde, tak bych chtěl mít rodinu... Když bych sehnal nějakou partnerku, tak bych chtěl mít rodinu.“*

*„Tak já myslím, že už budu jako za vodou, co se týče penězně (smích). Rozhodně už bych chtěla mít jako vlastní bydlení za deset let nějak pořešený, ať už teda s přítelem nebo to. V dnešní době to vidím hodně, že jako je to o tom jakoby pořídít si vlastní byt a směřovat to do tohohle, a pak si třeba pořídít děti. Což jako nemyslím si, že jako... Za deset let už je samozřejmě pozdě, to už jako budu asi muset do toho nějak šlápnout trošku. Ale jako primárně bych chtěla mít vyřešený to bydlení no, protože jako platit někomu nájem celej život se mi fakt nechce. Takže v tomhle to vidím. No, a co se týče pracovního uplatnění, tak jako taky už nějakou manažerskou pozici třeba bychom si mohli dát. Ne, jako já nejsem jakoby vůdčí typ, takže chci mít prostě dobrou práci, co mě bude bavit, kam se třeba budu moct vrátit po mateřský. A rozhodně jako nechci pak jakoby bejt odkázaná jenom na děti.“*

### **3.3.3 Profesionální sféra**

Se zmíněnými úvahami o budoucím životě velmi úzce souvisí pracovní sféra. Realizované rozhovory se částečně zaměřily i na pozdější uplatnění studentů se zrakovým postižením. V teoretické části bylo nastíněno, že hledání a udržení zaměstnání není pro osoby se zrakovým postižením jednoduché. Tato práce se však zaměřuje teprve na studenty, tudíž otázky směřovaly spíše k profesním plánům.

Dosavadní pracovní zkušenosti oslovených studentů byly dle mého názoru velmi dobré, přihlédneme-li k faktu, že doposud studují. Většina z nich již měla alespoň nějakou zkušenost na trhu práce, kdy působili ve studovaném oboru ale i mimo něj. Pouze jeden z nich zatím pracovní zkušenosti neměl a důvod spatřoval v nedostatku informací o možném uplatnění. To, že studenti mají již nějaké zkušenosti na trhu práce, pro ně může být výhodou při pozdějším hledání zaměstnání po ukončení studia. Jejich představy o budoucím uplatnění se různí, avšak většina z nich by se ráda věnovala studovanému oboru nebo tomu, kde nyní působí.

*„No tak právě chtěla bych určitě zůstat v tom nezisku, v rámci toho dobrovolnictví. A to, co vlastně dělám teďka v tom nezisku, což je právě jakoby podpora těch personalistů v tom, aby začali zaměstnávat zdravotně postižený. Tak bych právě chtěla dělat nejlíp v té komerční sféře, ať už teda na úrovni toho HR jakoby personalistů a pomáhat tady v tom, anebo vyloženě jako prostě nějakýho poradce jakoby, aby to sypalo (smích).“*

Jeden z respondentů vyjádřil opačný názor, že by se rád uplatnil v jiném odvětví, než který v současnosti studuje.

*„Tak já bych chtěl dělat maséra, protože tomu se věnuju, masírování, tak toho maséra. Protože s tímhle oborem bych mohl jako dělat sociálního pracovníka, ale to by mě moc asi nebavilo.“*

Při hledání zaměstnání se osoby se zrakovým postižením někdy potýkají s různými překážkami. Mnou oslovení studenti vyjádřili obavu z předsudků a stereotypů, které by mohlo mít okolí. Vyskytla se ale i obava z jisté nesamostatnosti, kterou zrakové postižení může způsobit. Jedna z účastnic dokonce uvedla její negativní zkušenosti při hledání zaměstnání ze strany eventuálního zaměstnavatele.

*„Tak myslím, nevím no. Můžou tam bejt ty předsudky možná někde taky, ale myslím s tím masérem, by se mohlo něco najít.“*

*„(...) Bojím se možná spíš toho, že třeba mně to nebude moc vydělávat, protože si ze začátku budu chtít někoho sehnat kvůli tý úpravě toho textu. Bojím se, že tam to často, nebo co jsem teďka v jedný agentuře, tak tam strašně pořád, aby to bylo fakt v tý samý podobě, a já se bojím, že třeba to nebudu mít úplně přesně, ty odstavce a já nevím co, že to prostě nebudu mít stejný. Aby se mi to vyplatilo potom, že to budu muset někomu dát. Nebo se to naučit sama, ale to stejně člověk nemá úplně na sto procent tu kontrolu zrakovou nad tím, takže on se může naučit udělat to mechanicky, ale stejně potřebuješ... Takže budu muset tady to nějak vyřešit.“*

*„(...) I když vím, že už jsem i zažila to, že to prostě nějakým způsobem nebylo umožněný kvůli tomu, že měli pocit, že to tam třeba bude náročný pro mě nebo že oni budou muset něco pro mě udělat, aby to teda fungovalo. Že prostě ty podmínky k vytvoření toho pracovního místa budou náročnější, než by si u mě mohli představit nebo než to ve skutečnosti je. Takže takovej nějaký předsudek jsem taky zažila“*

Zároveň se ale někteří respondenti domnívali, že by zrakové postižení mohlo být i jistou výhodou při ucházení se o pracovní pozici. Jedna respondentka dokonce zmínila současný pozitivní vývoj na trhu práce vzhledem k ekonomické situaci.

*„(...) Pro společnost by to mohlo bejt přínosem. No, samozřejmě pro zaměstnavatele, že nebude pak muset, co jsme se učili, platit ty odvody. Takže to jako pro ně. A hlavně já jsem, hlavně si chci teďka dělat tu praxi a tím právě chci tomu předejít. Že už prostě, chci bejt trošku naučenej. I když je to těžký si to shánět, ale snažím se, no. Ale výhody jako moc nevidím. Jako jenom zkušenosti, víš co. (...)“*

*„Někdy třeba pro toho maséra myslím si, že možná jo no.“*

*„Tak určitě obavy mám, ale i právě tím, že jakoby tady v té oblasti dělám jakoby svým způsobem, tak vidím jakoby ten progres v tom, že ty firmy teď opravdu začínají se touhle problematikou zabývat a snažej se ty lidi tam dostat. Takže já z pozice i svého věku třeba, jakoby mladýho člověka, si myslím, že jakoby do budoucna to spíš bude pozitivum. Ale v tom smyslu, že já budu muset bejt stejně dobrá jako teda ostatní zaměstnanci. (...) Takže v tomhle tom jakoby začínám trošku vidět jakoby, že se to zlepšuje ta situace. Může za to i krize, svým způsobem. Ne, jako vážně. Oni prostě, jak jakoby přišla krize a firmy jakoby se snažej ušetřit, tak začínají zjišťovat, že se fakt jako nevyplácí odvádět ty vysoký pokuty, a snažej se ty lidi opravdu do těch firem nacpat.“*

### **3.3.4 Sociální kontext**

Studium na vysoké škole má bezpochyby i svůj společenský rozměr, neboť se odehrává v prostředí vytvořené společenské instituce, kde dochází k setkávání s dalšími lidmi a vzájemné interakci. Proto se domnívám, že je důležité orientovat se také na vztahy mezi intaktními a studenty se zrakovým postižením. V následující části se detailněji zaměřím na vztahy v rámci studijního kolektivu a na oblast sociálních interakcí.

#### **Vztahy v rámci kolektivu**

Každý žák nebo student je v rámci svého vzdělávání součástí nějakého kolektivu, kde se buduje hierarchie, vzájemné vztahy a přidělují se sociální statuty. Role nejen zrakově postiženého člověka je vnímání různě a začlenit se do kolektivu není pro jedince s postižením mnohdy snadné. První zkušenosti s okolím mimo domov bývají v mateřské nebo v základní škole a dále pak v navazujících vzdělávacích institucích a později v pracovním kolektivu. Respondenti v mém šetření byli absolventi speciálních i běžných škol, mají zkušenosti s jedním typem nebo oběma. Jejich posouzení bývalých třídních kolektivů, ať už na základní či střední škole, se různí. Jenda studentka hodnotila bývalé kolektivy jako bezproblémové, další hovořila o kamarádských vztazích, ale připustila, že po odchodu už s nimi nekomunikuje. Další student vyzdvihl vstřícnost a ochotu bývalých spolužáků. Jeden z respondentů řekl, že na jeho základní škole se objevila šikana. Klima na běžné střední škole hodnotila jedna s účastnic jako ne moc dobré, kvůli odlišným zájmům ale částečně i kvůli své odtažitosti.

S příchodem do nové vzdělávací instituce má každý člověk možnost začít znovu, vybudovat si nové postavení a prestiž, navázat nové vztahy a vytvořit nová přátelství. Vztahy se studujícími kolegy jsou velmi podstatné, neboť je s nimi student (nejen s postižením) téměř v každodenním styku, komunikuje s nimi ohledně studijních záležitostí, mohou si navzájem podat pomocnou ruku a mnohdy společně tráví i volný čas. Oslovení studenti hodnotili své současné kolegy

převážně pozitivně, a jak už jsem uvedla v části této práce pod názvem „Podpora studentů s postižením zraku“, oceňovali mnou dotazovaní studenti pomoc a ochotu svých spolužáků, která je mnohdy vzájemná. Všichni z dotazovaných studentů se shodli, že také oni jsou ochotni opěťovat vstřícnost svých kolegů a poskytnout jim také pomoc, pokud k tomu mají příležitost.

*„Vždyť já jsem dokonce na (oboru) měl mít asistenta, mohl jsem ho mít, nakonec jsem asistoval já spolužačkám. S poznámkama a tak.“*

*„(...) oni mi vždycky pomůžou, nebo když něco fakt potřebuju, tak jim můžu normálně říct, a tak oni mi pomůžou. A u nás je to teda tak, že máme s některejma spolužačkama takový vztah, jako že se v podstatě skoro nebavíme, ale že když někdo něco potřebuje, ať to jsem já nebo to je ona, a často tam bejvaj i oni teda... protože ted' na tý vejšce většina si píše všechno do počítače, protože mají počítače nebo pracuje s těma digitalizovanejma textama, protože stejně musej si to stáhnout z toho (systému) a to, takže prostě oceněj to, že já to píšu do toho počítače, takže to po mě i chtěj kolikrát. (...) Prostě když je zkouškový, tak si často píšeme i třeba s lidma, který skoro neznám nebo neznám. Já už jsem na to zvyklá, jakože... Pokud teda ten člověk už mi je podezřelej, že mě furt jenom otravuje, že zas něco chce, tak už mu pak taky nepíšu. Ale s těma (lidmi z oboru) je to jiný (...).“*

Okruh přátel a známých samozřejmě není tvořen pouze studujícími kolegy v rámci univerzity, ale bývá daleko širší. Dotazovaní studenti měli taktěž přitele i mimo vysokoškolské prostředí. Zajímavý byl fakt, že téměř všichni odhadovali, že většinu jejich přátel tvoří lidé bez postižení. Jako důvod uváděli omezenější příležitost kontaktu se stejně postiženými.

*„Tak já si myslím, že těch zdravých je asi možná víc.“*

*„Víc je bez handicapu. Ale mám třeba jednoho tělesně postiženého kamaráda. A zrakově... Zrakově jako ne. Jako ne s vážným. Jako samozřejmě co mají poruchu čočky, jako na vzdálenost nebo nablízko, tak ty jo. Ale vážnej handicap jako málo. Ale ne, že by mi to, jenom jsem se nedostal do kontaktu (...).“*

*„No, měla jsem dva, ale to jsem docela omezila ted'ka kontakty. Ale převážně jsou to teda z běžný populace. A je to daný tím, že právě jsem vyrůstala v tom běžným proudu, takže jakoby z tohohle důvodu. Že to v podstatě byla náhoda, že jsem se seznámila s totálně nevidomou holkou. Nějakej čas jsme se bavily, ale pak to nějak nevyšlo. Takže jako primárně je nevyhledávám.(...)“*

Nevidomá studentka soudila, že její okruh přátel tvoří zhruba shodný počet osob s postižením a zdravých, neboť pracuje na místě, kde jsou zaměstnání převážně lidé se zrakovým postižením.

*„(...) to je strašně těžký říct, protože já spoustu těch jakoby přátel mám mezi těma kolegama z té práce. A kdybych třeba tam nechodila, tak by možná bylo víc i těch jako nehandicapovaných. Ale tím, že třeba teďka často trávím ten čas v práci, tak s těma lidma třeba chodím po práci někam, že jo. A to jsou lidi třeba s nějakým handicapem, většinou teda zrakovým. Takže tím pádem se navyšuje dost to procento. Takže nevím. No tak třeba na půl, jako na půl. Ale já to nikdy moc nepočítala zas.“*

Respondenti měli také zvážit a pojmenovat, jaké vlastnosti by měl mít jejich dobrý přítel. Mezi upřednostňovanými vlastnostmi zmínili ochotu pomáhat, upřímnost a zejména zdůrazňovali toleranci.

*„Jako kamarád? Měl by se umět omluvit. Měl by bejt tolerantní. Měl by bejt nápomocnej. A já zase bych mu měl pomoci. Všechno, co by měl mít on, tak bych měl splňovat i já, samozřejmě. Ochotnej. I s tím zrakovým handicapem pomoci. (...)“*

*„Myslím si, že by měl bejt určitě tolerantní, měl by... Hlavně upřímný by měl bejt taky. (...)“*

*„No tak musíme si rozumět, že jo. Tolerantní by měl bejt, přátelskej. Měl by bejt nápomocnej, to určitě jo. Jako já jsem v situaci, kdy občas potřebuju pomoc, takže tohle jakoby na těch lidech oceňuju, jako že když potřebuju, tak zavolám, oni pomůžou jakoby. Takže tohle bych asi vypíchla.“*

### **Sociální interakce**

Ve všech společenských prostředích dochází ke vzájemné interakci a nejinak je tomu i v tom vysokoškolském. Lidé se potkávají, nějak na sebe působí a komunikují spolu. Pokud dojde k vybudování pozitivního klimatu, mohou si studenti vzájemně pomoci a trávit spolu čas mimo školní prostředí. V rámci mezilidské komunikace mohou ale vznikat různé omyly, nedorozumění a obtíže, o čemž bylo více pojednáno v teoretické části této práce. Nesnáze v komunikaci s druhými se budou lišit podle stupně zrakové vady. Jiné problémy budou pociťovat slabozrací studenti, kde postižení nemusí být na první pohled evidentní, a jiné zase lidé nevidomí. Kupříkladu slabozraký student poukázal na fakt, že zrakové postižení nemusí být zprvu zjevné.

*„(...) Protože prostě ten zrakovej handicap není na první pohled patrný. A já třeba něco nevidím a třeba teďka paní v bance mi řekla: ‚To nevidíte, že tam je zavřeno? Můžete jít ke mně!‘ A já říkám: ‚Ale já mám zrakovej handicap, paní,‘ prostě jo, ‚já vás nevidím.‘ No, pak byla trošku lepší, ale stejně byla neochotná. Ale to je obecně, protože lidi jsou ve stresu a to je zase jinej problém.“*

Studentka s progresivní vadou zraku zdůraznila obtíže v rozeznávání osob kolem ní.

*„No, začínám s tím mít problémy. Začíná se mi stávat, že jako někoho potkám a absolutně nevím, kdo to je. I třeba teďka nedávno jsme někde byli a potkali jsme právě spolužačku*

*z gymplu a já jsem si ji začala představovat, jako že je to úplně cizí člověk. Protože ona si nějak obarvila hlavu, že dřív to byla blondýna, teďka najednou černovláska, a taky jsem prostě neslyšela třeba pět let ten hlas, tak jako absolutně jsem nevěděla prostě, kdo to je. A občas mě taky jako někdo odchytlí takhle a já vůbec jako nevím (smích). (...)*“

Zároveň upozornila, že se v jejím případě zmenšuje vzdálenost, na které je pro ni pohodlné komunikovat s ostatními.

*„(...) A co se týče komunikace, tak jako fakt ten pŕlmetr max. Pak už taky jako nevidím jakoby do tváře. Jsem schopná jako třeba profilově vnímat, kde ten člověk je. I mi spousta lidí říká, že třeba večer, že se jim koukám do očí, ale to si myslím, že je zase jenom nějaký jejich ten... Jakože já se snažím jakoby to zacílit, ale nejsem si tím rozhodně jistá. Tak jako je to určitě tím, že je to opravdu, já nevím, čtyři, pět let to je prostě takhle. Že prostě jakoby tím nejsem ovlivněná od malička. Tím je to pak jiný, i ta komunikace. Ale jestli ještě k tomu můžu. Tak právě začínám mít problémy s tím, že jako já fakt bych si toho člověka potřebovala prohlídnout, ale jako je mi blbý jako zírat na něj, třeba na někoho nového.“*

Pokud se jedná o nevidomé studenty, ti mají obtíže s absencí vizuálních informací.

*„No že třeba, nevím. Že člověk třeba není v obraze, když přijde někam. Hlavně když je tam víc lidí, tak třeba se tam něco řeší, co je třeba vizuální. Nemusí to bejt nutně něco, co třeba ten člověk neví, jak vypadá, ale jde o to, že to je třeba něco, co je napsaného někde a člověk si to nemůže přečíst a musí říct, o čem se baví. (...)*“

*„Tak s tou mimikou asi to jo, protože někdo si neuvědomuje, že třeba kývnul a já to neviděl. Tak jsem se ho zeptal ještě jednou a on řekl, že se omlouvá, že kývnul hlavou. Vlastně pak to vyjádřil slovem.“*

Osoby nevidomé mohou být někdy ochuzení o některé sociální aktivity využívající právě vizuálního vjemu, který je jim nedostupný. Jednu takovou situaci popsala nevidomá studentka.

*„(...) nebo obtíž třeba, čeho se nemůžu účastnit, když se chodí do kina na nějaký filmy, který jsou s titulkama a jsou v původním znění třeba v nějakým jazyce, ve kterým nemůžu prostě tomu rozumět. Takže to. Protože zas nechci... Já tam radši nejdu, protože zas se mi nechce říkat, aby mi to někdo četl, protože je to strašně náročný číst i pro jako každýho prostě. A vím, že by si to moc neužili. Takže mohla bych buď někomu říct, zas aby tam byl jako někdo ještě extra. Ale zas je mi trapný, že tam půjdou ty spolužáci a teď tam půjdu já a teď tam bude nějaký ten můj asistent nebo někdo, kdo mi to bude jako jenom číst. A teď je mi zase trapný, jako jestli se mu mám potom nějak věnovat nebo jestli ho mám poslat do háje, že už mi to jako dočetl, tak může jít nebo co. Tak je to takový divný. (...)*“

Nevidomá studentka také poukázala na vlastní zkušenosti s tím, že se okolí někdy vyhýbá komunikaci se zrakově postiženým.

*„(...) Tak ty komunikační, že třeba buď ten člověk, co vidí toho nevidomýho, třeba neví, co má dělat. A nemyslím teda při té pomoci ale obecně, že třeba... Já nevím, já jdu do školy a teď tam hledám něco v nějaký místnosti, nějakou zásuvku a vím, že tam ta zásuvka je a chci tam třeba projít a ty lidi prostě, protože nevědí, jestli tam teda nezaberu deset míst nebo jenom jedno, tak si tam radši vůbec nesednou vedle mě. Místo toho aby řekli jako: ‚Máš tam teda volno?‘ jo, tak pak řeší desetkrát, kde je teda volno. Já říkám: ‚Ale vždyť já ale tady můžu.‘ Já jsem si tam akorát... Protože já třeba než se zorientuju v tom místě, tak tam třeba položím si někam nějaký věci, tak tam zaberu trochu víc místa, než původně jsem jako, původně bych zabrala. Takže pak se třeba nějak jako smrsknu a dobrý. Ale prostě ty lidi to pochopí nějak tak, jakože tam potřebuju asi víc místa, ale tak si tam radši nebudou sedat. (...)“*

Již byla vyzdvihnuta pomoc kolegů a spolužáků, nicméně požádat o pomoc nemusí být snadné. Jedna studentka zmínila i ostych nejen zrakově postižených požádat ostatní o pomoc.

*„(...)Nebo že právě člověk si třeba neřekne o nějakou pomoc, takže... Nechce třeba někoho zdržovat s něčím, protože má pocit, že to zvládne. A on to i třeba zvládne, ale jako prostě jsou to takový no. A to je takový nějaký jako klasický.“*

Nevidomý student popsal svou zkušenost při žádosti o doprovod jednoho ze svých kolegů, kdy se setkal až se zarážející neochotou.

*„Tak na tom předchozím oboru, to taky nic moc nebylo. Tak někteří se chovali jako dobře, ale někdo třeba, když jsem ho požádal, když chci někam doprovodit, tak napsal, že není vodící pes. (...)“*

Komunikace s ostatními není jen o problémech a nedorozuměních, ale může sloužit i k vzájemnému poznávání zrakově postižených a majoritní společnosti. Nevidomí studenti nezávisle na sobě zmínili téma jakési osvěty intaktní populace právě při komunikaci s osobou se zrakovým postižením.

*„(...) Já třeba, když se seznámím s novým člověkem, který ještě třeba nepoznal zrakově postiženýho, tak třeba, když někam jdeme, tak mu řeknu, aby mi řekl třeba, kde je schod, aby se s tím seznámil.“*

*„(...) Takhle oni to třeba tolik neřeší, že jim to je jedno, kde budou mít, ale já jsem se jim vždycky snažila vysvětlit, že to nejde o to, že já si chci tady přivlastňovat nějaký svoje jako místa a tak, ale jde o to, abych to prostě našla, aby to bylo rychlejší. (...)“*

### 3.4 Shrnutí

V předcházejících odstavcích jsem se pokusila vytvořit jakýsi náhled na podmínky zrakově postižených studentů na vysoké škole. Mým záměrem bylo zjistit, jak sami studenti hodnotí svou situaci, což byla hlavní otázka mého šetření. K tomu mi sloužilo několik otázek, které jsem studentům předložila formou rozhovoru a kterými jsem se snažila zhodnotit dle mého názoru podstatné sféry vysokoškolského studia. Po analýze všech výpovědí jsem nabyla dojmu, že samotní studenti svou situaci hodnotí pozitivně, byli schopni vnímat a identifikovat intervenující kroky směrem od vysokoškolských institucí, zároveň se snažili upozornit na některé přetrvávající nedostatky. Co se týče výzkumných podotázek definovaných v úvodu této kapitoly, ty bych nyní zhodnotila jednotlivě. První podotázka se zaměřovala na zhodnocení obtížných momentů v průběhu studia a jejich zvládnání. Oslovení respondenti zmínili obtíže, které byly předem popsány v teoretické části této práce. Největší komplikace při samotném studiu spatřovali v dostupnosti studijních materiálů a v poskytování powerpointových prezentací, neboť jim tyto vizuální informace nejsou dostupné. Možné komplikace spatřovali také v přístupu samotných vyučujících, kteří někdy opomněli zohlednit jejich potřeby možná i vinou nedostatku zkušeností s touto skupinou studentů. Studenti také zmínili problémy v dostupnosti vizuálně prezentovaných informací spojených se studiem. Tyto situace řeší nejčastěji za pomoci spolužáků, kteří jsou podstatným mechanismem podpory.

Při analyzování výpovědí studentů jsem dle svého mínění identifikovala velký počet podpůrných nástrojů a snah, které přispívají k úspěšnému zvládnutí vysokoškolského studia zrakově postižených osob. Ty se velmi shodovaly s podporou zmíněnou v teoretické části práce. Velkou pomocí jsou již zmínění kolegové, které zrakově postižení studenti často oslovují s žádostí o pomoc, která bývá ve většině případů vyslyšena. Dále využívají pomoc rodiny a středisek působících na jednotlivých univerzitách. Pozitivním zjištěním pro mne byl fakt, že takové centrum zmínili všichni dotazovaní studenti, i když jej nutně nevyužívají. Pozitivně také hodnotili přístup vyučujících, který nemá jen negativa, ale studenti vyzdvihli jejich vstřícnost, která zřejmě převládá. Ve výpovědích se také objevily zajímavé momenty, kdy snaha pomoci může paradoxně působit studentům jiné nesnáze. To popsali studenti při snaze upravit podmínky přijímacího řízení nebo při zpřístupňování informací elektronickou formou, které se tímto mohou stát nepřehlednými. Kontrastem k nabízené pomoci může být fakt, že i přes některé snahy studenti poskytovaných možností nevyužívají, kupříkladu nevyužívají služeb tamějších středisek nebo nabídek zájmových aktivit.

Co se týče pracovního uplatnění studentů se zrakovým postižením, byla jsem příjemně překvapená, že většina respondentů měla již při studiu pracovní zkušenosti. Často působili



v oblasti, kterou studují a většinou se jí chtějí věnovat i v budoucnu. Nicméně i přes tento pozitivní rys se obávají hledání zaměstnání a to zejména předsudků, stereotypů a nesamostatnosti kvůli přítomnému handicapu. Zároveň ale někteří uvedli, že by tento stav mohl být i jistou výhodou vzhledem k intervenujícím krokům na trhu práce v oblasti zaměstnávání lidí se zdravotním postižením obecně.

Podstatným tématem byly také sociální vztahy s okolím, zejména se studujícími vrstevníky. Oslovení studenti vyzdvihli právě neocenitelnou pomoc spolužáků, kterou jsou schopni a ochotni opětovat, pokud k tomu mají příležitost. Tato vzájemná spolupráce je podle mého názoru pozitivním ukazatelem úspěšného zapojení zrakově postižených studentů do univerzitního prostředí. Se snahami začleňovat tyto osoby do běžné společnosti souvisí i fakt, že všichni měli zkušenost s běžnou vzdělávací soustavou, s čímž koresponduje také fakt, že většina z nich má více přátel ve svém okolí bez zrakového postižení.

Nyní bych ještě ráda zmínila některé momenty, které považuji za zajímavé ohledně osobnosti studenta se zrakovým postižením. Jak už jsem zmínila dříve v této práci, překvapila mne preference písemného projevu před ústním, který shodně uvedli všichni dotazovaní. Zároveň mě také překvapilo, jak nesnadný pro ně může být úkol hodnotit a pojmenovat své pozitivní vlastnosti, zatímco ty záporné pro ně byly kupodivu jasnější. Překvapivé také bylo, že všichni ve své představě o budoucím životě zmínili práci, bydlení a rodinu, pouze jeden student okrajově zmínil jiné téma. Jsem také potěšena tím, že všichni dotázaní studenti plánují založit rodinu, i když pro ně tato role nemusí být jednoduchá. Pozitivní rys spatřuji v tom, že studenti usilují o co největší samostatnost. Soudím tak na základě toho, že se snaží pomoci si sami při školních povinnostech, pokouší se o finanční nezávislost tím, že již mají pracovní zkušenosti a v neposlední řadě se snaží být samostatní v pohybu a orientaci.

Myslím si, že tato práce může přispět ke zlepšení situace studentů se zrakovým postižením tím, že měli prostor sami vyjádřit, jaké kroky by jim studium usnadnily. Této možnosti využili a předložili několik vlastních návrhů, které se nejvíce týkaly dostupnosti studijních materiálů. Je však důležité si uvědomit, že i když se studenti vyjádřili k mnoha tématům bezprostředně spojených se studiem, je potřeba toto stále brát jako pouhý náhled do situace. Jednak jsem oslovila malý vzorek zrakově znevýhodněných studentů, a navíc se jedná pouze o jejich subjektivní pohled. Pro větší objektivitu a spolehlivost získaných dat by tedy bylo třeba pracovat s širším výzkumným vzorkem. Navíc jisté zkreslení může přinést také fakt, že jsem výpovědi analyzovala sama, proto by bylo vhodné, aby toto provádělo více na sobě nezávislých osob.

## Závěr

Tato diplomová práce se zabývala osobami se zrakovým postižením, konkrétně se pak zaměřila na ty, kteří jsou studenty nějaké vysoké školy. Mým cílem bylo posoudit podmínky, jaké při studiu má právě tato skupina studentů. Pro takové zhodnocení bylo využito dvou kroků. Jednak jsem vycházela z odborných materiálů, které již dříve prověřovaly tuto oblast, a dále jsem zrealizovala menší šetření, které mělo vnést nový pohled. Zdá se, že téma podmínek studentů se zrakovým postižením na vysokých školách se v poslední době stává sledovanou oblastí, neboť jsem neměla větších obtíží se sháněním teoretických materiálů, které se tímto tématem zabývají. V posledních letech zřejmě přibývá studentů s různým druhem zdravotního postižení, kteří nastupují do terciárního vzdělávání, tudíž tomu odborná veřejnost věnuje svou pozornost.

Nejprve bylo nutné si vymezit, co je zrakové postižení, jak jej můžeme charakterizovat z různých hledisek a jaká přináší omezení. Vymezila jsme tedy termín zrakového postižení dle různých autorů, kteří tak z různých pohledů definují jeho vlastnosti, a rozlišila jsem jednotlivé skupiny zrakově postižených dle různých kritérií. Okruh zrakově postižených je tedy široký a jednotlivé skupiny mají svá specifika, proto by realizovaná podpora neměla být směřována hromadně nýbrž s přihlédnutím ke konkrétním potřebám studenta.

Důležitým faktorem je také nastínění osobnosti jedince se zrakovým postižením ve věku mladé dospělosti, neboť toto období přináší nové mezníky a sociální role do života člověka. V tomto případě se jedná o emancipaci z rodinného prostředí, ve kterém je jedinec stále závislým. Mladý dospělý se musí osamostatnit a prokázat svou soběstačnost, vstupuje na trh práce nebo se dále vzdělává a buduje si vážnější partnerský vztah, který eventuálně vyústí v založení rodiny. Tyto životní oblasti nemusí být jednoduché pro zrakově postižené naplnit, mohou se také navzájem nahrazovat.

K prověření situace vysokoškolských studentů se zrakovým postižením posloužily prostudované legislativní materiály, které jsou alespoň pro státní školy závazné, a dále pak některé realizované tuzemské výzkumy zabývající se touto tematikou. V důsledku toho se domnívám, že český systém vzdělávání (i terciární) je ovlivněn řadou závazných dokumentů a opatření, které vykazují tendenci zpřístupnit vysoké školy i skupině osob se zrakovým postižením. Zjistila jsem, že i samotné instituce vydávají konkrétní materiály s uvedenými opatřeními pro podporu studentů se speciálními potřebami.

Teoretické materiály nadále sloužily k vytvoření představ o studentovi vysoké školy s postižením zraku, jaké jsou jeho potřeby, kde se mohou vyskytnout nesnáze a jakým způsobem jsou řešeny. Vyjmenovala jsem několik kroků a opatření, které mají situaci těmto studentům usnadnit.

Jejich podmínky mapuje také řada realizovaných výzkumů a šetření, které dokládají, že jsou podnikány pozitivní kroky směrem k podpoře studentů s postižením.

Informace nabyté studiem odborných materiálů a právních dokumentů jsem pak využila k tomu, abych sama prověřila, jaká je současná situace aktuálně studujících osob se zrakovým postižením. K uskutečnění mého záměru jsem provedla polostrukturované rozhovory s několika studenty se zrakovým postižením, kteří mi sdělili své zkušenosti, postřehy a návrhy. Jejich sdělení posloužila ke zhodnocení studijních podmínek této skupiny studentů.

Positivní trend v přístupu vysokých škol jsem vyvodila také z analýzy praktické části této práce. Vysoké školy dle zkušeností studentů podnikají intervenující počiny pro usnadnění jejich studia. Na univerzitách působí podpůrná střediska a centra, studenti mají dostupné pomůcky, pracovníci škol se snaží respektovat jejich potřeby a požadavky, studující kolegové vykazují vstřícný přístup. Taktéž se vysokoškolské instituce snaží podporovat mimoškolní aktivity a odstraňovat nejen architektonické bariéry. Na druhou stranu je z provedených rozhovorů patrné, že někteří studenti nabízených služeb a opatření z různých důvodů nevyužívají. I přes zjevnou snahu vysokých škol jsou zde stále některé obtížné momenty, jako je poskytování studijních materiálů pedagogy a přístupnost vizuálních informací o organizaci studia. Možným krokem by bylo vyslyšet přání a vlastní návrhy samotných studentů, které sami sdělili. Navíc by bylo vhodné provést širší šetření, které by oslovilo více studentů a vedlo by jej více řešitelů.

Dle mého názoru je situace této skupiny studentů v prostředí vysoké školy v teoretických pramenech zmapována velmi podrobně a mnou zjištěné údaje o problémových oblastech a realizované podpoře se shodují s informacemi obsaženými právě v teoretických zdrojích.

První kapitola vymezila a charakterizovala zrakové postižení z různých úhlů, pro co nejlepší pochopení zrakového postižení. Dále v ní byla popsána osobnost mladého člověka se zrakovým postižením, přičemž byly podrobněji popsány oblasti partnerství a pracovního uplatnění. Druhá část prostudované práce se pak zaměřila na vysokoškolskou oblast, kdy byly prezentovány legislativní normy, které oblast terciárního vzdělávání upravují vzhledem k této skupině studentů. Dokreslila také obraz studenta se zrakovým postižením v tomto prostředí, neboť popisuje možné pociťované obtíže, nápravné kroky a vhodné pomůcky pro překonání

možných problémů. Jsou zde také prezentovány obdobné výzkumy v této oblasti a příklad konkrétních opatření, které realizuje konkrétní vysoká škola směrem k vytčené skupině studentů. Ve třetí, praktické, části této diplomové práce bylo pak prezentováno mnou provedené šetření zaměřené na zhodnocení studijních podmínek samotnými studenty. Prvně byla popsána teorie, dle které bylo šetření a následná analýza prováděna, charakterizována metoda sběru dat a výzkumný vzorek. Podstatnou část pak tvoří interpretace získaných dat a jejich shrnutí s návrhem dalšího postupu.

# Seznam použitých zdrojů

## Použitá literatura

1. BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 272 s. ISBN 978-80-210-6044-9
2. ČÁLEK, O., a kol. *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 132 s. ISBN 80-7066-341-3
3. FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. Praha : Grada, 2009. 136 s. ISBN 978-80-247-2480-5
4. FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 158 s. ISBN 978-80-244-1857-5
5. GOVERNMENT BOARD FOR PEOPLE WITH DISABILITIES. *National Plan for the Creation of Equal Opportunities for Persons with Disabilities 2010-2014: approved by Resolution of the Government of the Czech Republic no. 253 of 29 March 2010*. Prague : Office of the Government of the Czech Republic - Secretariat of the Government Board for People with Disabilities, 2010. 55 s. ISBN 978-80-7440-028-5
6. HADJ-MOUSSOVÁ, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie handicapu 4. část - Školní věk a dospívání postiženého dítěte*. Liberec : Technická Univerzita v Liberci, 2003. 40 s. ISBN 80-7083-765-9
7. HÁJKOVÁ, V., KVĚTOŇOVÁ, L., STRNADOVÁ, I. *Cesty k inkluzi*. Praha : Karolinum, 2012. 167 s. ISBN 978-80-246-2086-2
8. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7
9. HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1
10. HOUSAROVÁ, B. (ed). *Speciálněpedagogická čítanka*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. 171. s ISBN 80-7290-109-5
11. CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu – Základy kvalitativního výzkumu*. Grada : Praha, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4
12. JESENSKÝ, J. *Přehled systému komprehenzivní tyflopédie*. Brno : Gaudeamus, 2002. 60 s. ISBN 80-7041-329-8

13. KEBLOVÁ, A. *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky základní školy*. Praha : Septima, 1995. 20 s. ISBN 80-85801-62-0
14. KRAUS, H., a kol. *Kompendium očního lékařství*. Praha : Grada, 1997. 360 s. ISBN 80-7169-079-1
15. KREJČÍŘOVÁ, D., LANGMEIER, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
16. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2000. 70 s. ISBN 80-85931-84-2
17. KVĚTOŇOVÁ, L. (ed). *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálněpedagogických potřeb*. Brno : Paido, 2007. 94 s. ISBN 978-80-7315-141-6
18. LUDÍKOVÁ, L., RENOTIÉROVÁ, M., a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 313 s. ISBN 80-244-1073-7
19. MORAVCOVÁ, D. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vize*. Praha : Triton, 2004. 203 s. ISBN 80-7254-476-4
20. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5
21. PIPEKOVÁ, J. (ed). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0
22. POŽÁR, L. *Základy psychologie lidí s postihnutím*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007. 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0
23. SKORUNKOVÁ, R. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2013. 159 s. ISBN 978-80-7435-253-9
24. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu – Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno : Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X
25. ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČESKÉ REPUBLIKY. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009*. Praha : Bomton Agency, 2008. 860 s. ISBN 978-80-904259-0-3
26. VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. 182 s. ISBN 80-7185-053-X
27. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2007. 72 s. ISBN 978-80-7372-184-8
28. VÁGNEROVÁ, M., a kol. *Psychologie handicapu*. Praha : Karolinum, 1999. 230 s. ISBN 80-7184-929-4

29. VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha : Karolinum, 1997. 220 s. ISBN 80-718-421-7
30. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II : dospělost a stáří*. Praha : Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5
31. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4
32. VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006-2009 - přijatý usnesením vlády ČR ze dne 17. 8. 2005 č. 1004*. Praha : Úřad vlády České republiky – Sekretariát Vládního výboru pro zdravotně postižené občany, 2005. 49 s. ISBN 80-86734-66-8.
33. VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Přehled možností studia na vysokých a vyšších odborných školách pro studenty se zdravotním postižením*. Praha : Úřad vlády České republiky – Sekretariát Vládního výboru pro zdravotně postižené občany, 2006. 46 s. ISBN 80-87041-10-0
34. VITÁSKOVÁ, K., a kol. *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 89 s. ISBN 80-244-0621-7

#### Internetové zdroje

1. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách - text se zpracovanými novelami. [online]. [cit. 2013-08-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zpracovanymi>>.
2. PORADNA PRO STUDENTY S HANDICAPEM. Formy nabízené podpory. [online]. [cit. 2013-09-15]. Dostupný z WWW: <[http://userweb.pedf.cuni.cz/ksppg/poradna/formy\\_podpory/formy\\_podpory.php](http://userweb.pedf.cuni.cz/ksppg/poradna/formy_podpory/formy_podpory.php)>.
3. POSLANECKÁ SNĚMOVNA ČESKÉ REPUBLIKY. *Listina základních práv a svobod*. [online]. [cit. 2013-08-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>>.
4. STŘEDISKO TERIEZIAS. *Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky*. [online]. Brno : Masarykova Univerzita, 14. října 2013 [cit. 2013-10-12]. Dostupný z WWW: <<http://www.teiresias.muni.cz/>>.
5. UNIVERZITA KARLOVA. *Opatření rektora UK č. 9/2013 - Standardy podpory poskytované studentům a uchazečům o studium se speciálními potřebami na*

- Univerzité Karlově v Praze*. [online]. [cit. 2013-08-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.cuni.cz/UK-5297.html>>.
6. ÚSTŘEDNÍ KNIHOVNA PEDF. Služby pro zrakově handicapované. [online]. [cit. 2013-09-15]. Dostupný z WWW: <<http://195.113.37.40/handi.htm>>.
  7. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY – VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení*. [online]. [cit. 2013-08-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/npo93.pdf>>.
  8. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY – VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům*. [online]. [cit. 2013-08-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/npp92.pdf>>.
  9. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY – VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením*. [online]. [cit. 2013-08-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/NPVP-98.pdf>>.
  10. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY – VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením*. [online]. [cit. 2013-08-21]. Dostupný z WWW: <<http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=6473>>.
  11. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY – VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. [online]. [cit. 2013-08-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/umluva-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim--70247/>>.
  12. VÝBOR DOBRÉ VŮLE – NADACE OLGY HAVLOVÉ. *Průzkumu podmínek studia studentů se zdravotním handicapem na vysokých školách v ČR 2009*. [online]. [cit. 2013-08-24]. Dostupný z WWW: <[http://www.vdv.cz/admin/ww\\_files/File/Nase\\_publicace/VDV\\_pruzkum\\_VS\\_2009.pdf](http://www.vdv.cz/admin/ww_files/File/Nase_publicace/VDV_pruzkum_VS_2009.pdf)>.
  13. YONG, L. Factors Affecting Low Rate of Employment. e-Pedagogikum. [online]. 2011. č. 2. [cit. 2014-02-24]. Dostupný z WWW: <[http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2011/05Grecmanova\\_Helena\\_-\\_e-pedagogium\\_2-2011.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2011/05Grecmanova_Helena_-_e-pedagogium_2-2011.pdf)>.



# Abstrakt

Prostudovaná diplomová práce se zaměřila na oblast terciárního vzdělávání, konkrétně bylo jejím cílem prozkoumat studijní podmínky vysokoškolských studentů se zrakovým postižením. Základem bylo studium odborné literatury a dalších pramenů pro vybudování teoretického základu. Bylo důležité vytvořit si představu o studentovi se zrakovým postižením tím, že byl popsán zrakový handicap a z něj vyplývající omezení a dále bylo nutné popsat specifika rané dospělosti. Důležitým krokem bylo charakterizování univerzitního prostředí, ve kterém se tito studenti pohybují. K tomu jsem využila legislativních dokumentů a opatření a snažila jsem se popsat eventuální obtíže těchto studentů a realizovaná řešení. Představila jsem také několik výzkumů, které tuto oblast již dříve zkoumaly a které taktéž poskytly relevantní informace. Toto byl základ pro praktickou část této práce. Její náplní bylo šetření, ve kterém jsem oslovila několik zrakově postižených studentů, kteří sdělili své poznatky ohledně svých studijních podmínek. Se studenty jsem provedla polostrukturované rozhovory a získaná data jsem analyzovala za pomoci metody otevřeného kódování. Výsledná zjištění jsem shrnula v závěrečné části a pokusila se navrhnout další kroky.

První kapitola se zabývala vymezením zrakově postiženého jedince. Nejprve bylo definováno zrakové postižení a jeho důsledky pro člověka, dále pak bylo podrobněji charakterizováno období rané dospělosti.

Druhá část práce se již zaměřila na stupeň terciárního vzdělávání z perspektivy zrakově postižených. Předložila jsem zákonná i jiná opatření, která upravují situaci zdravotně znevýhodněných osob obecně v univerzitním prostředí. Zároveň jsem vyjmenovala možné obtíže, které mohou tito studenti pociťovat, a prezentovala navrhovaná řešení a intervenující kroky.

Praktická část pak obsahovala šetření, které jsem realizovala v rámci tohoto tématu. Tato třetí kapitola vymezovala zvolenou metodu, popsala postupné kroky k provedení šetření a interpretovala získané informace.

## Abstract

This examined diploma thesis focuses on the sphere of tertiary education and its aim was especially to examine the study conditions of university students with visual impairment. The basis was to study professional literature and other sources to build a theoretical framework. It was essential to create an image of the student with visual impairment that the visual handicap and thereunder constraints were covered and it was also necessary to describe the young adulthood specifics. An important step was to characterize the environment wherein these student move. To do this I used legislative documents and provisions and tried to delineate any difficulties and implemented solutions. I also introduced research which previously examined this field and provided relevant information, too. This was the foundation for the practical part of this paper. It contained the survey wherein I addressed a few visually impaired students who conveyed their findings regarding their study conditions. I carried out semi-structural interviews with them and analyzed the obtained data with the help of the open coding method. I summarized the resulted findings in the final section and tried to suggest further steps.

The first chapter dealt with the definition of the visually impaired individual. At first, visual impairment was defined including its consequences for individuals, then the period of young adulthood was characterized in details.

The second part of thesis focused on the level of tertiary education from the perspective of the visually impaired. I put forward the legal or additional actions which generally modify the situation of handicapped persons in the university environment. At the same time, I identified possible difficulties these students could perceive and I presented proposed solutions and intervening steps.

The practical part included an investigation that I implemented in the context of this theme. The third chapter defined the selected method, described the successive steps to carry out this survey and interpreted the obtained information.