

Podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na VŠ

Magdalena Hanková

Bakalářská práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Magdalena HANKOVÁ**
Osobní číslo: **H09141**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Podpora studentů se zrakovým a tělesným
postížením při studiu na VŠ**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vzdělávání osob se zrakovým a tělesným postížením.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KEBLOVÁ, A. Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ. 2. upravené vydání. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-104-0.

KVĚTOŇOVÁ, L. Vysokoškolské studium se zajištěním speciálněpedagogických potřeb. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-141-6.

SLOWÍK, J. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

VÍTKOVÁ, M. Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, M. Somatopedické aspekty. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-134-0.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Mgr. Ivana Marášková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

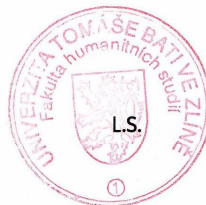
22. listopadu 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

4. května 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 31. 3. 2012

Magdalena Hamková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k vyuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku terciárního vzdělávání osob se zrakovým a tělesným postižením, včetně forem jejich podpory při studiu na VŠ. Pokládá si otázku, jakými specifiky je provázeno terciární vzdělávání těchto osob, přičemž pozornost je věnována také možným formám jejich podpory při studiu a praktickým opatřením.

Praktická část se na základě šesti polostrukturovaných hloubkových rozhovorů se zrakově a tělesně postiženými studenty snaží odpovědět na to, s jakou formou podpory se tyto osoby setkaly při studiu na UTB ve Zlíně a na základě získaných poznatků přinést praktické rady a doporučení na změnu.

Klíčová slova:

Terciární vzdělávání, student se zrakovým/tělesným postižením, architektonická podpora, psychická a studijní podpora, asistenční služby, kompenzační pomůcky.

ABSTRACT

This Bachelor Theses focuses on the issue of the Tertiary Education of Persons visual and physical handicap, including their support when undergoing university studies. The work proposes the question of what specifics accompany the tertiary education of such persons, whilst attention is also paid to possible ways for their support during those studies and practical measures taken.

The practical part concluded on the basis of six semi-structured profound interviews taken with visually and physically handicapped students is attempting to answer the question of which forms of support these individuals encountered during their studies at UTB in Zlín and to provide practical guidance and recommendations for changes stemming from these acquired findings.

Keywords:

Tertiary education, student with visual/physical handicap, architectural support, physical and study support, assistance services, compensatory aids.

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat lidem, bez jejichž pomoci a podpory by nevznikla tato bakalářská práce.

Mnohokrát děkuji PhDr. Mgr. Ivaně Maráškové za vstřícnost, ochotu a cenné rady při vedení této bakalářské práce, mé mamince za lásku, podporu a obětavost po celou dobu mého studia a všem účastníkům výzkumného šetření za ochotu, upřímnost a trpělivost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 STUDENT SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM A JEHO SPECIFIKA PŘI TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.1 VÝZNAM ZRAKU A DŮSLEDKY ZRAKOVÉ DEPRIVACE.....	14
1.2 VLIV SPECIFIK PSYCHICKÉHO VÝVOJE NA TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	15
1.2.1 Specifika kognitivních procesů u studenta se zrakovým postižením.....	16
1.2.2 Specifika lokomoce a orientace u studenta se zrakovým postižením.....	17
1.2.3 Specifika socializace u studenta se zrakovým postižením.....	18
1.3 VLIV ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ NA TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	19
1.3.1 Východiska pro úspěšné studium studenta se zrakovým postižením na vysoké škole	19
1.3.2 Specifika terciárního vzdělávání u studenta se zrakovým postižením.....	20
1.3.2.1 Specifika terciárního vzdělávání u slabozrakého studenta.....	21
1.3.2.2 Specifika terciárního vzdělávání u nevidomého studenta.....	22
1.3.2.3 Specifika terciárního vzdělávání u studenta s poruchami binokulárního vidění 22	22
2 STUDENT S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM A JEHO SPECIFIKA PŘI TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.1 VYMEZENÍ KATEGORIE TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ	23
2.1.1 Vrozená a raně získaná tělesná postižení	23
2.1.2 Tělesná postižení získaná po úraze	24
2.1.3 Tělesná postižení získaná po nemoci.....	24
2.2 VLIV SPECIFIK PSYCHICKÉHO VÝVOJE NA TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTA S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM.....	25
2.2.1 Specifika kognitivních procesů u studenta s tělesným postižením.....	26
2.2.2 Specifika socializace a integrace u studenta s tělesným postižením.....	27
2.3 VLIV TĚLESNÉHO POSTIŽENÍ NA TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
2.3.1 Východiska pro úspěšné studium studenta s tělesným postižením na vysoké škole	28
2.3.2 Specifika terciárního vzdělávání u studenta s tělesným postižením	29
2.3.2.1 Specifika vzdělávání u studenta s lehkým postižením hybnosti	30
2.3.2.2 Specifika vzdělávání u studenta s postiženími nosného a hybného ústrojí 30	30
2.3.2.3 Specifika vzdělávání u studenta s progresivními nervosvalovými nemocněními a poruchami hybnosti	31
3 PODPORA STUDENTŮ SE ZRAKOVÝM A TĚLESNÝM POSTIŽENÍM PŘI STUDIU NA VYSOKÉ ŠKOLE	32

3.1	ANTIDISKRIMINAČNÍ DOKUMENTY A OPATŘENÍ PODPORUJÍCÍ STUDIUM OSOB SE ZRAKOVÝM A TĚLESNÝM POSTIŽENÍM NA VYSOKÉ ŠKOLE	32
3.2	FORMY PODPORY STUDENTŮ SE ZRAKOVÝM A TĚLESNÝM POSTIŽENÍM PŘI STUDIU NA VYSOKÉ ŠKOLE A JEJICH CHARAKTERISTIKA	33
3.2.1	Architektonická podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na vysoké škole	35
3.2.2	Psychická a studijní podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na vysoké škole	36
3.2.3	Kompenzační pomůcky a asistenční služby	39
3.2.3.1	Kompenzační pomůcky pro studenta se zrakovým postižením	39
3.2.3.2	Kompenzační pomůcky pro studenty s tělesným postižením	40
3.2.3.3	Asistenční služby na vysoké škole	41
3.3	STŘEDISKA PODPORY STUDENTŮ SE ZRAKOVÝM A TĚLESNÝM POSTIŽENÍM NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH V ČR	41
3.3.1	Vybraná střediska podpory pro studenty se zrakovým a tělesným postižením a jejich charakteristika	42
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
4	PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU.....	45
4.1	PRVNÍ PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU	45
4.2	DRUHÁ PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU	46
4.2.1	Výzkumný problém a cíl výzkumu.....	46
4.2.2	Výzkumné otázky	47
4.2.3	Druh výzkumu a volba výzkumných metod	48
4.2.3.1	Charakteristika polostrukturovaného hloubkového rozhovoru.....	48
4.2.3.2	Charakteristika anamnestického dotazníku	49
4.2.4	Výzkumný vzorek	50
4.2.5	Předvýzkum.....	52
5	REALIZACE VÝZKUMU.....	54
5.1	SEZNÁMENÍ S RESPONDENTY A JEJICH CHARAKTERISTIKA.....	54
5.1.1	Charakteristika respondentů	55
5.2	PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	62
5.2.1	Realizace a průběh hloubkových rozhovorů.....	62
5.2.2	Vyplnění anamnestického dotazníku.....	65
6	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	66
6.1	METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	66
7	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	67
7.1	KATEGORIE.....	67
7.1.1	Architektonická podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením na UTB ve Zlíně.....	67
7.1.1.1	Dostupnost univerzitních budov a dalších významných prostor	68
7.1.1.2	Dostupnost univerzitních toalet	75
7.1.1.3	Hodnocení univerzitních prostor z hlediska zrakové percepce a hygieny	76

7.1.1.4	Návrhy a opatření k odstranění architektonických bariér.....	77
7.1.2	Studijní podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením na UTB ve Zlíně.....	79
7.1.2.1	Dostupnost studijních materiálů	80
7.1.2.2	Průběh zkoušek a zápočtů.....	82
7.1.2.3	Podpora studijního oddělení.....	84
7.1.2.4	Vybudování centra podpory	86
7.1.2.5	Ideální studijní podmínky	88
7.1.3	Psychická podpora	89
7.1.3.1	Přístup a chování pedagogů.....	90
7.1.4	Vybavenost univerzitních prostor kompenzačními pomůckami.....	93
7.1.4.1	Návrhy na zakoupení univerzitních kompenzačních pomůcek	94
7.1.5	Asistenční služby na UTB ve Zlíně	95
7.1.5.1	Zkušenosti studentů se zrakovým a tělesným postižením s asistenčními službami na UTB ve Zlíně.....	96
8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	98
	ZÁVĚR	101
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	102
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	108
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	110
	SEZNAM TABULEK	111
	SEZNAM PŘÍLOH	112
	PŘÍLOHY.....	113

ÚVOD

Vzdělávání je důležité pro každého z nás, neboť nejen, že se prostřednictvím něj rozvíjíme, ale je také předpokladem dobrého uplatnění na trhu práce. V souvislosti s tím tedy nabývá na významu zejména terciární vzdělávání. Ovšem právě v diskuzích týkajících se tohoto typu vzdělávání stále častěji zaznívá otázka, jakým způsobem a zdali vůbec je ošetřena přístupnost vysokoškolských institucí a programů pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž můžeme zařadit také studenty se zrakovým a tělesným postižením.

Vzhledem k tomu, že se stále masivněji uplatňuje politika boje proti diskriminaci takto znevýhodněných jedinců, můžeme vidět, že postupně dochází k odstraňování bariér různého charakteru takřka všude, včetně vysokých škol. Výzkum společnosti ALEVIA s.r.o. pro MŠMT ČR z roku 2010 ukazuje, že v současné době studuje na veřejných vysokých školách 1119 studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a zdravotním postižením. Z toho 214 studentů má tělesný handicap a 194 studentů naopak zrakové postižení (www.msmt.cz [online]). Můžeme tedy říci, že zastoupení tělesně a zrakově handicapovaných studentů na veřejných vysokých školách není nikterak markantní.

Čím je tento stav daný? Domnívám se, že příčiny lze hledat hned v několika oblastech. Nejprve je třeba říci, že inkluzivní přístup je sice velmi diskutovanou tématikou, ovšem praxe ukazuje, že mnohé vysoké školy stále nejsou schopny upravit handicapovaným studentům studijní podmínky tak, aby se mohli s ohledem na svůj handicap plnohodnotně věnovat studiu. V důsledku toho tyto osoby stále naráží na architektonické, ale i psychické bariéry, které mohou jejich terciární vzdělávání v mnoha ohledech komplikovat. Jako další zmiňme nedostupnost kompenzačních pomůcek či nedostatečně fungující asistenční služby. V neposlední řadě je třeba si uvědomit, že o problematice podpory studentů se speciálními vzdělávacími potřebami při studiu na vysoké škole prozatím nevzniklo mnoho publikací. Vždy se o integraci můžeme dočíst jen v souvislosti se základní či střední školou, což je podle mého názoru nedostačující.

Rozhodla jsem se tedy, že se podporou studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na VŠ budu zabývat ve své bakalářské práci. Musím však podotknout, že toto téma jsem si nevybrala zcela náhodou. Sama mám totiž tělesný handicap a během studia na základní, střední i vysoké škole jsem se nesčetněkrát setkala s bariérami. Díky charakteru svého handicapu jsem sice schopná je za pomoci mých blízkých překonávat, ale vím, že jsou i

studenti, kteří tuto možnost díky zhoršené mobilitě či zrakovým vadám nemají. **Cílem této práce** je proto tuto problematiku hlouběji prozkoumat, a to nejen na úrovni teoretické, ale také praktické. Dalším cílem práce je otevřít nové diskuze, které by v konečné fázi přispěly k odbourávání bariér a k lepší podpoře těchto jedinců během studia na vysoké škole.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se v celkem třech kapitolách zabývám jednak specifiky studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na vysoké škole, ale také formami jejich podpory, neboť právě ta je u těchto osob mnohdy klíčová.

V praktické části jsem se pak pomocí kvalitativních metod zabývala podporou studentů se zrakovým a tělesným postižením při jejich studiu na UTB ve Zlíně. **Hlavním cílem výzkumu** je zmapovat podporu studentů se zrakovým a tělesným postižením při jejich studiu na UTB ve Zlíně, identifikovat problematické oblasti podpory a přinést doporučení a návrhy na změnu. Pro zajímavost jsou data doplněna ještě o školní anamnézu každého respondenta.

Domnívám se, že práce jako taková může být inspirací nejen pro vedení UTB ve Zlíně, ale také pro pedagogy či laickou veřejnost, která podle mého názoru není o této problematice takřka vůbec informována. Věřím a doufám, že tato bakalářská práce může být prvním krůčkem vpřed.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 STUDENT SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM A JEHO SPECIFIKA PŘI TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Význam zraku a důsledky zrakové deprivace

Zrak je jedním z nejdůležitějších smyslových orgánů. Zrakové počítky a vjemy totiž dávají člověku množství jemně diferencovaných údajů širokého rozsahu. Přesněji řečeno okem rozlišujeme **8 kategorií znaků** – barvu, tvar, velikost, vzdálenost, směr, prostorovost, klid a pohyb (Ludíková, 2004). Můžeme tedy konstatovat, že zrakový analyzátor nám podává informace detailní i globální (Keblová, 1998), a proto až 90% informací o okolním dění získáváme právě prostřednictvím oka (Slowík, 2007).

Funkčnost zrakového analyzátoru má však mimo jiné vliv na utváření představ, rozvoj paměti, pozornosti, myšlení, řeči i sféry emocionálně volní. Zrakové vjemy jsou tedy důležité při většině praktických činností, ale snad nejmarkantněji při vzdělávání.

Z toho plyne, že **zrakové postižení**, jež lze obecně definovat jako „*absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání*“ (Renotierová, Ludíková a kol., 2005, s. 192) a které může vzniknout v některé části zrakového ústrojí – zevního oka, očního nervu a nebo přímo v oblasti zrakového centra (Slowík, 2007), eliminuje, deformuje či zcela vylučuje tento zdroj informací (Keblová, 1998).

Zrakově postižení studenti mají tedy omezené nejen množství zrakově získaných poznatků, a to s ohledem na rozsah handicapu, ale i jejich kvalitu, neboť vidění může být rozmazané a mlhavé, stejně jako se mohou vyskytnout výpady v zorném poli (Keblová, 1998).

U těžce zrakově postiženého či nevidomého studenta navíc v důsledku zrakového postižení dochází k situaci, již odborná literatura označuje jako **senzorickou deprivaci**. Ta způsobuje menší přívod podnětů a rozsah zkušeností, ale i absenci informací vizuálního charakteru. V praktické rovině tedy dochází k neúplnému a nepřesnému vnímání okolního světa a k omezenému množství a variabilitě podnětů, které vedou ke snížení aktivační úrovně jedince (Vágnerová, 1998).

Tato omezení se projevují zejména na **psychickém vývoji** studenta se zrakovým postižením a následně také na jeho **edukaci**. Proto o této problematice pojednám v další kapitole.

1.2 Vliv specifík psychického vývoje na terciární vzdělávání studenta se zrakovým postižením

Chceme-li porozumět vlivu zrakového postižení na **psychický vývoj** a následně také na **edukaci** studenta se zrakovým postižením, je třeba si uvědomit, že jednotlivé složky často nelze dobře oddělit (Nováková, 2006). Je proto nutné rozlišit **primární postižení**, tj. zrakový handicap, a **změny sekundárního charakteru**, které z něj vyplývají. Sekundárně jsou přitom obvykle postiženy funkce, jejichž přiměřený vývoj se odvíjí od dobré úrovně zrakového vnímání a od dostatečného přívodu zrakových informací. Sekundárně se navíc může pod vlivem změny postojů rodiny, spolužáků či vyučujících deformovat také celkový vývoj osobnosti člověka (Vágnerová, 1998).

Vágnerová (1998) však upozorňuje, že zrakové postižení ovlivňuje psychický vývoj také v závislosti na charakteru handicapu (tj. diagnóze), jeho závažnosti, ale i době vzniku či etiologii.

Z výše uvedených informací tedy vyplývá, že se u studenta se zrakovým postižením lze setkat s různou variabilitou změn v psychickém vývoji. V obecné rovině však můžeme konstatovat, že důsledky negativního působení porušených zrakových funkcí mohou mít na vývoj a projevy psychiky takto handicapovaného jedince dvojí charakter (Nováková, 2004):

- **Kvantitativní charakter** ve smyslu změn vyskytujících se převážně ve sféře smyslového poznání (eliminace nebo naprostá absence zrakových počitků a vjemů, což způsobuje zmenšení množství představ či omezení formování obrazů ve fantazii).
- **Kvalitativní charakter**, čímž se chápou zvláštnosti psychicky osob se zrakovými defekty, které se pak projevují v oblastech psychické činnosti (změna systému vzájemného působení analyzátorů, typu vnímání, změny v emocionálně volní oblasti).

Student se zrakovým postižením je tedy v důsledku svého handicapu nejčastěji konfrontován se třemi základními omezeními. V první řadě jde o změny v oblasti **kognitivní**, což s sebou přináší omezení rozsahu a rozmanitosti zkušeností vedoucí k celoživotnímu informačnímu deficitu, který se může v plné míře projevit právě při edukaci. Dále dochází ke snížení schopnosti samostatné **mobility** a kontroly prostředí a v neposlední řadě nesmíme

opomenout zmínit negativní dopad na **oblast sociální** (Lowenfeld, 1986 cit. podle Květoňová, 2007).

Vzhledem k tomu, že mohou tyto problematické oblasti negativním způsobem ovlivnit terciární vzdělávání studenta se zrakovým postižením, budu se těmito dílčími problémy zabývat v následujících podkapitolách.

1.2.1 Specifika kognitivních procesů u studenta se zrakovým postižením

V období mladé dospělosti, kdy student se zrakovým postižením zahajuje, ale také ukončuje vysokoškolské studium, dochází k mnoha významným proměnám v oblasti kognitivních funkcí. Jako nejvýznamnější z nich jmenujme s ohledem na téma práce rozvoj postformálního myšlení prostřednictvím zkušenosti, dominantní vliv fluidní inteligence umožňující rychlejší zpracování informací, či rozvoj metakognice (Vágnerová, 2007).

Jak víme, prostřednictvím oka můžeme vydělit jednotlivé předměty a vztahy mezi nimi, a to na základě jejich osvětlení (Nováková, 2006). Narušením funkcí zraku proto v kognitivní oblasti dochází k omezení a redukci zrakových počítků u částečně vidících a slabozrakých osob. Pro ty jsou charakteristické poruchy zrakové ostrosti a vidění v zorném poli, komplikace při vnímání intenzity světla, zhoršená adaptace na hladinu osvětlení i poruchy barvocitu (www.tyflonet.cz [online]). K úplné ztrátě zrakových počítků pak dochází u studentů nevidomých (Keblová, 1998).

Jak tedy upozorňuje Nováková (2004), uvedené změny v počítkové sféře se musí nutně odrazit při vnímání, kdy získává dominantní roli právě **zrakový typ vnímání**. Proto disponuje-li jedinec zbytky zraku, měl by se dále opírat i o zrakové vnímání (Vágnerová, 1998). To může totiž studentovi pomoci jednak při získávání informací, které jsou pro intaktní spolužáky snadno dostupné, jako klíčové informace na nástěnkách, štítky na dveřích, konzultace či termíny zkoušek (Květoňová, 2007), ale také při rozvoji myšlení, které se opírá o zkušenost v konfrontaci s nejrůznějšími událostmi a kumulováním informací. Kromě toho může funkčnost zrakového analyzátoru napomoci při rozvoji zmiňované fluidní, ale i krystalické inteligence. Pro tu je typické, že *„krystalické schopnosti se rozvíjejí po celou dobu mladé dospělosti, v závislosti na stylu života, na vzdělání i získaných praktických zkušenostech“* (Vágnerová, 2007, s. 19). Právě ty ale mohou být vlivem zrakového postižení značně omezeny nebo lze sledovat jejich úplnou absenci.

Ovšem „*zrak není jedinou smyslovou jednotkou, která správně odráží okolní svět*“ (Nováková, 2006, s. 239). Proto je-li funkce zraku zcela narušena, důležitou kompenzační roli sehrávají další smysly – **hmat a sluch** (Nováková, 2006).

Hmatové vnímání je kompenzačním prostředkem nejen pro nevidomé, ale také částečně vidící jedince. Z části sice nahrazuje zrakové poznání, ale Květoňová-Švecová (1998, s. 37) uvádí, že „*je velmi žádoucí, aby hmatové a zrakové informace přicházely současně, a tím by se při zpracování v mozku vzájemně doplňovaly.*“ Tento způsob poznání je časově náročnější a vyžaduje pozornost, paměť i myšlení. To se nejlépe činí prostřednictvím řeči (Nováková, 2006).

Sluchové vnímání je nejdůležitějším kompenzačním faktorem u nevidomých. Pomocí něj se totiž rozvíjí řeč, myšlení i paměť (Ludíková, 1988). V **mladé dospělosti** by mělo dojít k rozvoji pragmatismu i metakognice, kde hraje roli zralost a zkušenost (Vágnerová, 2007). A právě té může student nabýt díky sluchovému vnímání. Jak totiž víme, právě sluch pomáhá při orientaci a pohybu ve větším nebo neznámém prostoru a pohyb je zdrojem zkušeností. Významnou úlohu však sehrává sluch také při sociální orientaci (Nováková, 2006). Zvuková kulisa navíc plní funkci aktivační i citovou a pomáhá udržet bdělost (Vágnerová, 1998), která je důležitá zejména při déle trvajících přednáškách a seminářích.

1.2.2 Specifika lokomoce a orientace u studenta se zrakovým postižením

Zrakový analyzátor je nejdůležitějším orientačním a koordinačním orgánem při pohybu člověka v prostředí. Periferní vidění nám totiž umožňuje vnímat prostor a orientovat se v něm. Jeho absence proto způsobuje, že „*prostorová orientace a samostatný pohyb jsou hlavními problémy pohybové oblasti zrakově postižených.*“ (Nováková, 2006, s. 240).

Zejména u studentů slabozrakých a nevidomých lze vyzorovat obtíže v rychlé a přesné orientaci v prostředí (Vágnerová, 1998). Jako problematické se studentům slabozrakým mohou jevit například prosklené plochy, stěny pokryté zrcadly, prostředí bez barevného kontrastu či kontrastně nevyznačené hrany terénních zlomů (schodiště).

Studentům nevidomým pak dělají při pohybu a orientaci v univerzitních prostorech potíže překážky ve výši hlavy (otevřená dvířka nábytku), volně ležící či visící kabely (trafo od notebooku), překážky u vodící linie (židle podél zdi) a vratké předměty na povrchu stolů, kte-

ré lze shodit rukama (www.tyflonet.cz [online]). Proto můžeme pozorovat, že kvůli bezpečné orientaci tito studenti využívají bílou slepeckou hůl a nebo je doprovází vodící pes.

Pohyb je však důležitý také z hlediska vzdělávání a dalšího kognitivního vývoje. Jak totiž upozorňují Hamadová, Květoňová, Nováková (2007), díky pohybu člověk získává nové poznatky, informace a zkušenosti, s čímž velmi souvisí rozvoj řeči. Vágnerová (2005) navíc dodává, že rozvoj vnímání probíhá jako součást poznávání, tzn., že jedinec využívá tohoto způsobu získávání informací pro orientaci v prostředí.

1.2.3 Specifika socializace u studenta se zrakovým postižením

Socializací se rozumí „*zapojení individua do lidského společenství po stránce pracovní (výchovné a vzdělávací), společenské a subjektivní (ve smyslu sebeuplatnění a sebeuspokojení)*“ (Sovák a kol., 2000, s. 324).

Z definice plyne, že má pro studenta se zrakovým postižením začlenění do kolektivu velký význam. Pravidelná komunikace se spolužáky totiž může posílit jeho sebevědomí, tížádnost, sociálně adaptační schopnosti, ale také napomáhá k vytváření nezkresleného obrazu, který o něm jeho spolužáci budou mít. Může přispět i k uvědomění si vlastní ceny, reálných životních cílů a dostatek informací a podnětů se zákonitě může promítnou do hodnotového nastavení tohoto individua (Novosad, 2006).

Socializační a integrační proces těchto osob však obvykle není zcela snadný, a to díky sociálním odchylkám, jež jsou dány absencí či omezením zrakových funkcí. Tyto odchylky se projevují například u nevidomých studentů obtížemi při vizuálním kontaktu v komunikaci, protože jak uvádí Vágnerová (1998), nemohou vnímat neverbální komunikační signály a učit se nápodobou. Zrakové vnímání navíc silně podmiňuje schopnost sociálního učení (Slowík, 2010).

Jako nejproblematičtější se proto u studenta se zrakovým postižením jeví sociální situace, např. vstup do místnosti, zapojení se do hovoru, hledání přátel aj. Přitom v mladé dospělosti by správně mělo docházet k vytváření symetrických vztahů, ke sladění individuace a socializace a k vytváření partnerství a přátelství (Vágnerová, 2007).

Socializace a integrace tohoto studenta může být komplikovaná i z důvodu problematické orientace v neznámém prostoru, jež mnohdy vede k závislosti na ostatních lidech (Nováko-

vá, 2006). Přitom by však v mladém dospělosti mělo dojít k osamostatňování, ukončení závislosti na orientační rodině a k rozvoji individualismu (Vágnerová, 2007).

Už tyto zmíněné odchylky mohou intaktní spolužáky a vyučující odradit od kontaktu se studentem, stejně jako může být negativně hodnoceno jeho odlišné držení těla, chudší mimika a pantomimika či automatismy (Vágnerová, 1998).

1.3 Vliv zrakového postižení na terciární vzdělávání

Z charakteristiky psychického vývoje studenta se zrakovým postižením, kterou uvádím v předchozí kapitole, lze odvodit, že jde o studenta se **speciálními vzdělávacími potřebami**. Jak uvádí Bartoňová, Vítková (2007, s. 19), „*speciální vzdělávací potřeby se vztahují k osobě, které má být poskytnuta podpora, a prostředí, které má tuto podporu poskytovat.*“

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy však studenta se speciálními vzdělávacími potřebami definuje jako „*osobu se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním*“ (www.msmt.cz [online]).

Tyto specifické potřeby mohou, jak si ukážeme, studenta při studiu v mnoha ohledech limitovat. Nejprve se však nabízí otázka: Je student se zrakovým postižením studium na vysoké škole vůbec schopen? A jaké podmínky musí splnit, aby mohl být úspěšně integrován a mohl se plnohodnotně věnovat studiu? Odpovědi na tyto otázky pojďme hledat v následujících podkapitolách.

1.3.1 Východiska pro úspěšné studium studenta se zrakovým postižením na vysoké škole

Z **edukačního hlediska** je studentem se zrakovým postižením osoba, jejíž zraková školní výkonnost je zrakovým postižením při jeho maximální korekci negativně ovlivněna (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Proto, rozhodne-li se student se zrakovým postižením pro studium na vysoké škole, je třeba tento krok pečlivě zvážit a odpovědět si na několik klíčových otázek, které mohou mít vliv na jeho individuální integraci a studijní úspěšnost na vysoké škole. Ačkoliv je zřejmé, že rozhodující je především zrakové postižení s ohledem na prognózu a mentální úroveň studenta, Hájková (2007, s. 11) dodává, že „*pro vysokoškolské studium je z hlediska speciální pedagogiky připraven a dostatečně vybaven ten student, který disponuje nejen po-*

třebným vědomostním potenciálem, studijními návyky, talentem a dispozicemi pro dané studium a obor, nýbrž i návyky a dovednostmi využívat vlastního funkčního potenciálu k maximální možné soběstačnosti při studiu.“

Vycházejíc z výše uvedených skutečností, formulovala odborná literatury základní požadavky, jejichž splnění je nezbytné pro úspěšnou individuální integraci a studium na vysoké škole. Dle Fischera, Škody (2008) se jedná zejména o následující faktory:

- **Volba vhodného studijního oboru a připravenost studenta** – student si musí zvolit vhodný studijní obor, a to s ohledem na své možnosti a také schopnosti. Zároveň musí být dostatečně adaptabilní, mít dostatek volných vlastností a odpovídající rozsah rozumových schopností (Fischer, Škoda, 2008). Je třeba zohlednit také jeho pracovní tempo i samostatnost z hlediska lokomoce a další individuální péče (Ludíková, 2004).
- **Připravenost rodiny studenta** - úspěšná integrace studenta na vysoké škole se zrakovým postižením se mnohdy neobejde bez aktivního přístupu rodičů. Ti mu často dělají asistenta, případně také zajišťují bezpečnou přepravu studenta do školy a ze školy (Fischer, Škoda, 2008).
- **Připravenost vyučujících** - důležitým předpokladem je motivovanost učitele a jeho kladný postoj k integraci (Fischer, Škoda, 2008). Dle Vítkové (2003) je žádoucí, aby vyučující disponoval speciálně-pedagogickými znalostmi a byl schopen spolupracovat s dalšími odborníky, aby zvládli handicapovanému studentovi zajistit adekvátní systém podpory.
- **Připravenost školy** - je nutné zohlednit vybavení školy, aby mohlo dojít k zajištění maximální mobility studenta po univerzitních prostorách (WC, přednáškové sály, menza). Další problematickou otázkou, na níž se musí škola připravit, je sezení a polohování studenta, případně vybavenost speciálními pomůckami nebo výpočetní technikou (Fischer, Škoda, 2008).

1.3.2 Specifika terciárního vzdělávání u studenta se zrakovým postižením

Je zřejmé, že se student se zrakovým postižením vyznačuje specifiky při výuce, které je třeba respektovat a přizpůsobit jim také systém podpory. Různé typy postižení však sebou přináší diametrální omezení a z nich vyplývající potřeby. Odborná literatura tedy pro edu-

kační účely vytvořila 3¹ hlavní skupiny studentů se zrakovým postižením, o nichž budu pojednávat v dalších podkapitolách.

1.3.2.1 Specifika terciárního vzdělávání u slabozrakého studenta

„Jedinec se slabozrakostí může mít nejen sníženou zrakovou ostrost, narušené zorné pole, poruchu barvocitu, ale i další komplikující nedostatky, ke kterým bude třeba během výchovně-vzdělávacího procesu přihlídnout“ (Ludíková, 2003, s. 202).

Z toho vyplývá, že je třeba při edukaci tohoto studenta využívat speciálních výukových metod a uspořádat vyučování (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Neméně důležitá je zraková hygiena, jež by dle Ludíkové (2003) měla být aplikovaná citlivým způsobem, a to s ohledem na stupeň zrakového postižení a další případná omezení.

V praktické rovině je proto zapotřebí vytvořit odpovídající světelné klima (centrální nasvícení až 70 luxů), posadit studenta tak, aby mohl zrak optimálně využívat, upravit prostředí místností, kde probíhají přednášky, cvičení a semináře (např. jednobarevná pracovní plocha, tmavá tabule s kontrastním písmem aj.), či upravit výukové texty (prezentace, skripta a další literatura by měla mít odpovídající velikost písma, obrázky by měly být v sytých barvách, mít černou konturu, jednoduchou vnitřní členitost).

Další specifika a s tím související praktická opatření se dotýkají zejména speciálních potřeb při psaní (užívání větších formátů a psaní velkých tvarů, využívání měkkých tužek a fixů), časových limitací (časový interval práce do blízka by měl být max. 5 - 15 minut) a nebo omezení v pohybových aktivitách (kotouly, doskoky na tvrdou podložku, cvičení v předklonu) (Ludíková, 2003).

¹ Tuto typologii uvádí například Ludíková, naopak Jesenský pro edukační účely rozlišuje ještě studenty se zbytky zraku a studenty se zrakovým a kombinovaným postižením. Já jsem si však pro účely své práce vybrala základní troji dělení.

1.3.2.2 Specifika terciárního vzdělávání u nevidomého studenta

Nejvýraznější specifika lze podle Ludíkové (2003) sledovat při terciárním vzdělávání **nevidomého studenta**. Ten nemůže při práci využívat zrak, a tak je odkázán na informace zprostředkované kompenzačními činiteli.

Při čtení a psaní využívá Braillovo písmo, proto je žádoucí, aby tomuto faktu odpovídalo i materiální vybavení školy. Kromě toho je věnována velká pozornost výcviku prostorové orientace a samostatné lokomoce (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Základním požadavkem je, aby nevidomý student zvládal základní techniky orientace a samostatného pohybu, včetně samostatné chůze s bílou slepeckou holí. Výcvik by měl provádět instruktor, který by s nevidomým studentem také identifikoval přístupnost univerzitních prostor, včetně menzy a knihovny, a navrhl případné úpravy (Ludíková, 2003). Během vzdělávání využívají nevidomí celou řadu kompenzačních pomůcek, včetně PC (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

1.3.2.3 Specifika terciárního vzdělávání u studenta s poruchami binokulárního vidění

Student s poruchami binokulárního vidění je osoba, která může mít amblyopii a nebo strabismus. Ludíková (2003) proto upozorňuje, že se tato osoba při činnostech vyžadujících intenzivní zrakovou pozornost velmi rychle unaví. Tento stav je poté doprovázen špatnou náladou, apatií či neochotou spolupracovat.

Student je navíc v důsledku svého handicapu limitován několika poruchami. Dle odborné literatury se jedná zejména o poruchy zrakové ostrosti na amblyopickém oku, o poruchy čtení a zrakových představ zapříčiňující zdlouhavější proces při vytváření představ, či o poruchy v oblasti zrakové analyticko-syntetické činnosti způsobující potřebu delší doby pro porozumění smyslu a obsahu obrázků (Ludíková, 2004) Jako problematrická se může jevit i orientace v prostoru a navazování sociálních vztahů.

Z toho důvodu je potřeba poskytnout tomuto studentovi adekvátní systém podpory, zejména z hlediska zrakové hygieny (Ludíková, 2004).

2 STUDENT S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM A JEHO SPECIFIKA PŘI TERCIÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Vymezení kategorie tělesného postižení

Speciální pedagogika nejčastěji definuje tělesné postižení jako „*přetrvávající nebo trvalé nápadnosti, snížené pohybové schopnosti s dlouhodobým nebo podstatným působením na kognitivní, emocionální a sociální výkony*“ (Renotierová, Ludíková a kol., 2005, s. 212) a jeho **příčiny** lze spatřovat v poškození podpůrného nebo pohybového aparátu, případně v jiných organických poškozeních (Vítková, 2006).

Jak proto upozorňují Fischer, Škoda (2008), tělesné postižení lze vymezit také jako vady pohybového a nosného ústrojí, tj. kostí, kloubů, šlach, svalů i cévního zásobení. Stejně tak však můžeme do této kategorie zahrnout poruchy nervového ústrojí projevující se porušenou hybností. Následky tělesného postižení se proto dle Vítkové (2006) projevují zejména na motorickém výkonu a na vývoji celé osobnosti.

Vzhledem k tomu, že etiologie tělesného postižení může být velmi pestrá a různí se na základě toho, jde-li o primární či sekundární poruchu hybnosti, tělesná postižení bývají nejčastěji rozdělována do tří základních kategorií. Jedná se o **vrozená a raně získaná tělesná postižení**, **tělesná postižení získaná po úraze** a o **tělesná postižení získaná po nemoci**. (Renotierová, Ludíková a kol., 2005). Následující podkapitoly nabídnou jejich krátkou charakteristiku.

2.1.1 Vrozená a raně získaná tělesná postižení

Jak uvádí Renotierová, Ludíková a kol. (2005), příčinou vzniku vrozených a raně získaných tělesných postižení bývají poruchy vývoje zárodku během prvních týdnů těhotenství. V důsledku toho pak vznikají například vrozené vady lebky, rozštěpy lebky, rtů, čelisti, patra a nebo páteře (Slowík, 2007).

Kromě toho sem řadíme nevyvinuté končetiny nebo jejich části, což můžeme souhrnně nazvat jako malformace. Ty zahrnují amélie a fokomelie (Vítková, 2007). Slowík (2007) mezi

vrozená tělesná postižení řadí také mozkovou obrnu, která byla ještě donedávna označována jako „Dětská mozková obrna“².

Do kategorie **získaných tělesných postižení** odborná literatura zahrnuje deformity páteře, úrazy (zlomeniny) či amputace (Slowík, 2007).

2.1.2 Tělesná postižení získaná po úraze

Tato kategorie tělesných postižení je obvykle následkem dopravních nehod, zasažení elektrickým proudem, živelních katastrof či výbuchu munice (Renotírová, Ludíková a kol., 2005).

Zatímco Slowík (2007) tvrdí, že sem zahrnujeme tělesná postižení různé závažnosti, která mohou mít dočasné nebo trvalé následky, jako například paraplegie či amputace, Renotírová, Ludíková a kol. (2005) upozorňují zejména na úrazová onemocnění mozku a míchy.

Konkrétně tedy mezi **tělesná postižení získaná po úraze** řadíme komoce, kontuze, zlomeniny obratlů či úrazová poškození periferních nervů. Ta mohou způsobit širokou škálu poranění, a to například Neuropraxis, Axonotmesis, Neurotmesis či Obrny pažní pleteně (Renotírová, Ludíková a kol., 2005).

2.1.3 Tělesná postižení získaná po nemoci

Pod pojmem nemoc rozumíme „*poruchu rovnováhy organismu s prostředím, přičemž vznikají různé anatomické a funkční změny v organismu*“ (Ludíková, 2004, s. 103).

Mezi nejznámější tělesná postižení vzniklá v důsledku nemoci, řadíme revmatická onemocnění, která mohou mít podobu Akutního revmatismu, Chorea minor či Vleklého kloubního revmatismu. Dále sem řadíme Dětskou infekční obrnu, Perhesonovu nemoc a Myopatii, jež může mít podobu Duchenneovy svalové dystrofie nebo Beckerovy svalové dystrofie (Renotírová, Ludíková a kol., 2005; Fischer, Škoda, 2008).

² Změny v I. dílu MKN se týkaly i změny názvu či specifikace onemocnění. Konkrétně G80 – namísto dětské mozkové obrny se používá termín mozková obrna (Zdroj: www.uzis.cz [online])

2.2 Vliv specifík psychického vývoje na terciární vzdělávání studenta s tělesným postižením

Jak víme z psychologie, osobnost člověka zahrnuje celek psychických jevů, je mnohonásobně podmíněna a vytváří se v průběhu vývoje jedince na základě vnějších i vnitřních vlivů. Podle Vágnerové, Hadj-Moussové a Štecha (2000) je podmíněna **biologicky** (genetická výbava, celkový vzhled), **sociálními faktory, vlastní aktivitou a časovými dimenzemi** (minulost, přítomnost a budoucnost).

Z toho vyplývá, že tělesné postižení má z psychologického hlediska dva základní aspekty.

Dle Vágnerové (1999) se jedná o:

- Nedostatek pohybových kompetencí, jež mohou mít vliv na kvalitu života. Rozhodující je přitom úroveň soběstačnosti, jež je dána schopností samostatné lokomoce a sebeobsluhy.
- Deformovaný zevnějšek, který má sociální dopad, protože nápadné změny a odlišnosti snižují status postiženého jedince a negativně ovlivňují jeho sociální hodnocení i akceptaci okolím. Tyto reakce mají vliv také na sebehodnocení.

Tělesné postižení tedy představuje v psychické oblasti **primárně omezení**, a to v oblasti předpokladů k rozvoji normálních funkcí. **Sekundárně** ji pak mohou ovlivnit jednak vlastnosti postiženého studenta, ale také různé faktory vnějšího prostředí (Vágnerová, 1999).

Oba typy omezení jsou však částečně podmíněny **dobou vzniku tělesného postižení**. Vrozené postižení sice ve větší míře ovlivňuje psychický vývoj, ale z hlediska subjektivního není tolik traumatizující (Vágnerová, 1999). S ohledem na terciární vzdělávání je však třeba podotknout, že je u těchto studentů omezen okruh vnímání, protože jejich zážitky jsou úzce ohraničeny možnostmi pohybu. Ke změnám dochází také v oblasti emocionálního, intelektuálního a volního vývoje, který se prodlužuje a může mít negativní dopad na psychický vývoj a poté také na vzdělávání, což si ukážeme v následující podkapitole (Jonášková, 2004).

Naopak později získané tělesné postižení sice představuje pro člověka větší trauma, ale z objektivního hlediska můžeme konstatovat, že je pro studenta výhodou. Po určité době se

totiž vyvíjel zcela normálně, získal určité zkušenosti a má kompetence (Vágnerová, 1999). Tento fakt mu může být v mnoha ohledech užitečný pro další vývoj i edukaci.

2.2.1 Specifika kognitivních procesů u studenta s tělesným postižením

Vnímání a pohyb jsou podstatné znaky života a jejich rozvoj má pro každého člověka zásadní význam. Jestliže však o nich chceme hovořit v souvislosti s edukací studentů s tělesným postižením, nabývají tyto aspekty zvláště na významu (Vítková, 2006).

Jak totiž víme, již Piaget upozorňoval na úzkou souhru mezi pohybem, vnímáním a kognicí, neboť jedinec si osvojuje kognitivní struktury pronikáním do prostředí. Zjednodušeně řečeno můžeme konstatovat, že se učí při pohybu a pohybem a získané zkušenosti mu slouží jako východisko pro další učení (Vítková, 2006). Z toho vyplývá, že je-li pohybový vývoj studenta s tělesným postižením omezen, lze u něj sledovat poruchy vývoje perceptivních a kognitivních funkcí, které se následně projevují tzv. **podnětovou a zkušenostní deprivací**.

Přitom ale právě v období mladé dospělosti, kdy tělesně handicapovaný student zahajuje vysokoškolské studium, by mělo dojít nejprve k rozvoji dialektického a následně také autonomního myšlení. Aby tomu tak ale mohlo být, student musí být konfrontován se specifickými zkušenostmi, jež může získat v průběhu studia, kdy dochází k rozvoji latentních předpokladů. Pro období mladé dospělosti je v kognitivní oblasti neméně významný i rozvoj metakognice, krystalické či praktické inteligence, které se o zkušenosti opírají (Vágnerová, 2007).

Rozvoj výše uvedených kognitivních funkcí však u studenta s tělesným postižením neprobíhá standardním způsobem, proto u něj lze sledovat opožděný vývoj myšlení a odchylky v oblasti představ a vnímání, což se projevuje např. problémy při rozlišování tvarů a předmětů, včetně barvy, množství a nebo velikosti (Vítková, 2006). Výjimkou však není ani deficitní utváření dílčích schopností či vývojové poruchy učení (Vítková, 2003), které se během vysokoškolského studia mohou jevit jako problematické, zejména pak u vybraných humanitních nebo technických oborů.

V rámci této podkapitoly je nutno zdůraznit také významnou roli **jazyka a řeči**. Jazyk a jeho zvládnutí totiž přímo ovlivňuje rozvoj kognitivních procesů už od úrovně vnímání a má vliv na úroveň abstraktního myšlení (Vágnerová, Hadj-Mousova, Štech, 2000).

U studenta s tělesným postižením bývá ale rozvoj řeči a komunikativních dovedností často opožděn. Může se u něj vyskytovat např. dysartrie, dyslalie, potíže při artikulaci, ale také poruchy plynulosti, rytmu a tempa řeči. Výjimkou není ani pomalá, nepravidelná a přerušovaná řeč (Vítková, 2006), což může být problematické jak při samostatném vzdělávání, tak při navazování mezilidských vztahů.

2.2.2 Specifika socializace a integrace u studenta s tělesným postižením

Jak uvádí Vágnerová (1999), tělesné postižení lze považovat za druh **sociální deviace**, která způsobuje, že student sice získává specifickou sociální roli a spolu s ní privilegia, ale také kvůli ní ztrácí dosavadní práva. Trvalé tělesné postižení může být dokonce někdy hodnoceno jako **sociální stigma** (Novosad, 1997), což se může projevit také na sociální interakci, interpersonální komunikaci a seberealizaci (Slowík, 2010).

Rozměr postižení je tedy značně determinován také reakcemi okolí. Ze sociologie handicapu víme, že je život studenta s tělesným postižením ovlivněn **subjektivními a objektivními determinanty** (Novosad, 1997), a tak teprve v konfrontaci s prostředím se ukazuje, jaký je skutečný rozsah postižení. Takto handicapovaný student může být v mnohotvárném vztahu ke svým spolužákům a akademickým pracovníkům, a to od extrémní marginality až po tendence o jeho rovnoprávné postavení v kolektivu (Vítková, 2006), přičemž by přirozeně, myslím, měla převládat pozice druhá.

Je pochopitelné, že imobilní či částečně mobilní student je z velké části závislý na pomoci druhých, proto, jak upozorňuje Hájková (2007), v době nástupu na vysokou školu je vhodné oslovit profesionální či dobrovolnickou asistenční službu. I za těchto okolností má však sociální dimenze tělesného postižení vliv na vytváření vztahů. Příčinu lze podle mého názoru hledat v omezených příležitostech těchto studentů vyjít si do společnosti se spolužáky, zejména pak zvolí-li kombinovanou formu studia. Přitom ale právě období mladé dospělosti se vyznačuje bohatými sociálními zkušenostmi, navazováním většího množství různých vztahů, schopností emoční regulace a emoční inteligence, které se rozvíjí zejména pomocí zkušenosti (Vágnerová, 2007).

Jak ale víme, pro studenta s tělesným postižením je typická zkušenostní deprivace. Z tohoto důvodu jsou u něj poměrně běžné nejen odchylky v oblasti emoční, ale také určitá sociální izolace. Důsledkem je pak malá sociabilita, jež může vyvrcholit v sekundární introverzi

(Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000) odrážející se negativním způsobem právě na vztazích v rámci třídního kolektivu. Problémy v oblasti navazování mezilidských vztahů a integrace se nejčastěji vyskytují u studenta s chronickou nemocí (Jonášková, 2004), u nějž lze sledovat vyšší absenci při výuce, a u studenta s mozkovou obrnou, u kterého je však socializace negativně ovlivněna zejména omezením v oblasti motoriky a již zmíněnými poruchami řeči (Vágnerová, 1999).

2.3 Vliv tělesného postižení na terciární vzdělávání

Student s tělesným postižením je v průběhu terciárního vzdělávání konfrontován s řadou problémů, které mohou mít vliv na kvalitu jeho studia. Jmenovitě jde o obtíže se sebeobslouhou, problémy komunikační i společenské o také obtíže související s pohybem a dopravou (Vítková, Bartoňová, 2006). Jako další lze zmínit například „centrální poruchy vnímání“, změny ve struktuře inteligence, nedostatek zkušeností, lehkou únavu při kognitivních výkonech, potřebu více času k učení, pozměněné zpracování informací, omezené rozpětí pozornosti či omezenou kapacitu paměti (Vítková, 2003).

Vstup na akademickou půdu je proto třeba s ohledem na výše uvedená omezení pečlivě zvážit. Aby totiž bylo terciární vzdělávání tohoto studenta úspěšné, musí na něj být dostatečně připraven nejen on, ale také škola, na níž chce studovat.

2.3.1 Východiska pro úspěšné studium studenta s tělesným postižením na vysoké škole

Stejně jako u studenta se zrakovým postižením, tak i v tomto případě formulovala odborná literatura základní požadavky, jejichž splnění je nezbytné pro úspěšnou individuální integraci a studium zrakově postiženého studenta na vysoké škole. Dle Fischera, Škody (2008) se jedná zejména o následující faktory:

- **Volba vhodného studijního oboru a připravenost studenta** – student musí být dostatečně adaptabilní, mít dostatečnou míru volných vlastností, odpovídající rozsah rozumových schopností (Fischer, Škoda, 2008). Je třeba zohlednit jeho pracovní tempo, úroveň jemné a hrubé motoriky či řečové potíže (Vítková, 2006). Významným ukazatelem je i samostatnost studenta z hlediska lokomoce a další individuální péče (Vítková, 2003). Jako problematické se navíc mohou po zahájení studia jevit

„přestárlost“ studenta v důsledku nerovnoměrné předchozí školní docházky, jeho nedostatečná zkušenost se sebou samým v roli studenta, obtíže se sebereflexí při studiu, psychické problémy při konfrontaci s bariérami či uvědomování si omezení v kognitivní a motorické oblasti. Komplikace při studiu může v neposlední řadě způsobit nedostatek návyků a možností užívání IC technologií či přechod do samostatného života na koleji (Hájková, 2007).

- **Připravenost rodiny studenta** – rodiče často musí projevit větší angažovanost, hlavně pokud jde o zajištění přepravy studenta do a ze školy (Fischer, Škoda, 2008). Lze se setkat také s tím, že rodiče dělají studentovi osobního asistenta, píší mu během přednášek poznámky, pomáhají při praktických cvičeních, ale také při přesunu do budov, na toaletu atd.
- **Připravenost vyučujících** -důležitým předpokladem je motivovanost učitele a jeho kladný postoj k integraci (Fischer, Škoda, 2008). Dle Ludíkové (2004) je žádoucí, aby vyučující disponoval speciálněpedagogickými znalostmi a byl schopen spolupracovat s dalšími odborníky, aby zvládli handicapovanému studentovi zajistit adekvátní systém podpory.
- **Připravenost školy** – v případě individuální integrace studenta s tělesným postižením na vysoké škole je podle mých zkušeností žádoucí, aby budovy, na kterých probíhají přednášky, cvičení a semináře, byly bezbariérové. Dále je vhodné se zaměřit na vybavení školy (včetně kompenzačních pomůcek) a zvážit, zda je v takovém prostředí možná samostatná mobilita a vůbec fungování studenta. V neposlední řadě je dobré zmapovat přístupnost toalet, menzy, kolejí a dalších významných univerzitních míst.

2.3.2 Specifika terciárního vzdělávání u studenta s tělesným postižením

Podle Noska (1997 cit. podle Květoňová, 2007) lze z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb pracovat se třemi skupinami studentů. Jde o studenty s lehčím postižením hybnosti, dále o studenty s lehčím i těžším postižením nosného a hybného ústrojí a v neposlední řadě o studenty s progresivními nervosvalovými onemocněními a těžkými poruchami hybnosti. Jejich charakteristiku přinesu v následujících podkapitolách.

2.3.2.1 Specifika vzdělávání u studenta s lehkým postižením hybnosti

Tuto skupinu tvoří studenti, u nichž lze sledovat zhoršenou orientaci a lehce narušenou komunikační schopnost. Konkrétně sem patří studenti s monoparézami, lehkými formami mozkové obrny, skoliózami a dalšími poruchami páteře. Setkat se můžeme ale také se studenty s periferními obrnami po úrazech, s menšími růstovými odchylkami a se studenty s funkčně nevýznamnými malformacemi (Hájková, 2007).

Je zřejmé, že je u takto handicapovaného studenta nutná léčebná péče, nicméně jej neodsuzuje k závislosti na pomoci druhých osob. Student není stigmatizován ani omezen rozsahem aktivit, takže interakce a komunikace se spolužáky a vyučujícími probíhá standardním způsobem. Student s lehčím postižením hybnosti se účastní všech běžných studijních aktivit, aniž by vyžadoval úlevy či specifický systém podpory. Studium u něj probíhá stejným způsobem jako u nehandicapovaných spolužáků (Nosek 1997 cit. podle Květoňová, 2007).

2.3.2.2 Specifika vzdělávání u studenta s postiženími nosného a hybného ústrojí

Tento student je vedle svého pohybového omezení konfrontován nejen se změnami v oblasti percepce, reaktivity a koncentrace pozornosti, ale také s kolísáním duševní výkonnosti (Nosek 1997 cit. podle Květoňová, 2007). Řadíme sem studenty s kvadruparetickou formou mozkové obrny, se stavy po úrazech, tumorech a degenerativním onemocněním CNS (Hájková, 2007).

V důsledku závažnosti handicapu lze konstatovat, že tito studenti jsou velkou měrou závislí na rodičích a zůstávají v jejich péči i v období, kdy se většina mladých dospělých osamostatňuje, navazuje trvalé partnerské vztahy či zakládá vlastní rodiny. V sociální a zájmové sféře proto tito studenti vyhledávají kompenzační příležitosti (např. navštěvují komunity). Samo studium jim může přinést zpětnovazební zkušenost a příležitost k osamostatnění.

Co se týče formy podpory, student s lehčími a těžšími postiženími nosného a hybného ústrojí vyžaduje na začátku i v průběhu studia systematickou podporu speciálních potřeb, jejichž míru by měl umět určit právě on sám (Nosek 1997 cit. podle Květoňová, 2007).

2.3.2.3 Specifika vzdělávání u studenta s progresivními nervosvalovými nemocněními a poruchami hybnosti

Do této kategorie řadíme studenta s mozkovou obrnou, poúrazovými stavy, s kombinovaným hybným a smyslovým postižením a rovněž studenta s rozsáhlým systémovým onemocněním kostí, s benigními tumory či neurologickou symptomatickou (Hájková, 2007).

Rozsah postižení tohoto studenta logicky vede k omezení v životních aktivitách, což se projevuje zejména ztrátou sociálních kontaktů s vrstevnickou skupinou. Současně lze vypočítovat, že vyžaduje osobní asistenci a pomoc při běžných životních situacích, ale zároveň je nucen pravidelně navštěvovat léčebné, rehabilitační a terapeutické procedury (Nosek 1997 cit. podle Květoňová, 2007). To může vést ke zvýšené absenci na výuce a následně také k problémům s navazováním vztahů se spolužáky a vyučujícími.

S ohledem na komplikovanou životní situaci a častou absenci ve výuce, vyžaduje tento studenti jednak systematickou podporu, ale také služby studijního poradenství. Jako účinné se při terciárním vzdělávání jeví využití individuálního studijního plánu, který sice respektuje potřeby a omezení studenta, ale jak upozorňuje Hájková (2007, s. 18) „*nesmí sklouznout k jednoznačným úlevám a poskytování nepravdivé zpětné vazby.*“

3 PODPORA STUDENTŮ SE ZRAKOVÝM A TĚLESNÝM POSTIŽENÍM PŘI STUDIU NA VYSOKÉ ŠKOLE

3.1 Antidiskriminační dokumenty a opatření podporující studium osob se zrakovým a tělesným postižením na vysoké škole

Studenti se zrakovým a tělesným postižením by měli dostat příležitost využít svých předpokladů ke studiu zvoleného oboru, a to ve smyslu plnění veřejně deklarovaných i právně ukotvených norem, podle nichž by tito studenti neměli být již předem z přijímacího procesu na vysokou školu vyloučení (Hájková, 2007). K tomuto stanovisku se přiklání také **Kodex zajištění akademické kvality a standardů ve vysokoškolském vzdělávání (oddíl 3: Studenti se zdravotním postižením)** (dále jen Kodex), který v 7. bodě uvádí, že „*v procesu přijímacího řízení včetně uplatňování vstupních kritérií je třeba přihlížet k povinnosti podporovat rovnost osob s postižením.*“

Samotné právo studentů se zrakovým a tělesným postižením na terciární vzdělávání je však ukotveno v mnoha zákonech a dokumentech. Prvním z nich je **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením** (dále jen Úmluva), jež ve článku 24 uznává právo osob se zdravotním postižením na vzdělání a zavazuje se k tomu, že bude „*realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí.*“

Se stanovisky Úmluvy se shoduje i **Evropská sociální charta Rady Evropy**, která v článku 15, zabývající se právy osob s postižením, uvádí, že se s ohledem na výkon práva na nezávislost, sociální integraci a na účast ve společnosti zavazuje „*přijmout odpovídající opatření, aby se všude, kde je to možné, osobám s postižením dostalo poradenství, vzdělání a odborné přípravy pro výkon povolání v rámci obecných systémů, nebo, kde to není možné, pomocí specializovaných veřejných nebo soukromých institucí.*“

K podpoře studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na vysoké škole se zavazuje také **Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením** (dále jen NPVP). Ten zakotvil jednak opatření „*umožnit většímu počtu zdravotně postižených dosáhnout vysokoškolského vzdělání*“, které následně doplňuje o závazek vytvořit všechny potřebné podmínky pro zvýšení počtu občanů se zdravotním postižením dosahujících vysokoškolského vzdělání. Aby tak mohlo být učiněno, je třeba podle NPVP odstranit všechny typy bariér, zejména pak bariéry informační. Jak uvádí Hájková (2007), tento do-

kument v opatření 6.2 vymezuje záměr zajistit do počátku roku 2003 legislativně i finančně úhradu nákladů na dopravu, osobního asistenta a průvodce, a to pro všechny handicapované studenty vysokých škol. Upozorňuje také na potřebu legislativně zakotvit povinnost vysokých škol přizpůsobit formu přijímacích a závěrečných zkoušek druhu handicapu uchazeče, a to nejpozději do roku 2001. Plán v neposlední řadě zdůrazňuje potřebu vytvořit systém poskytování prostředků vysokým školám za účelem postupného vytváření bezbariérového vnitřního prostředí (Hájková, 2007).

NPVP rovněž předpokládá zavedení stipendií pro zdravotně postižené studenty, aby mohli studovat na univerzitách i v náhradních jazykových systémech. Jedním z cílů NPVP je v neposlední řadě *„rozšířit počet příležitostí pro celoživotní vzdělávání zdravotně postižených.“*

Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 - 2009 (dále jen NPPI) v článku 1.17 zmiňuje nutnost věnovat na vysokých školách zvláštní pozornost organizaci vzdělávacích programů distančního vzdělávání zaměřeného na vybrané typy zdravotních postižení, mezi nimiž nechybí ani postižení zrakové a tělesné. I hned v dalším článku NPPI doporučuje *„pokračovat v grantové a dotační podpoře vysokých škol s cílem podpořit projekty zpřístupnění, možností vysokoškolského vzdělání pro občany se zdravotním postižením.“* V kapitole páté se navíc tento plán zabývá přístupností prostředí. V článku 5.3 se proto zavazuje k iniciování vypracování plánů postupného zpřístupňování veřejných budov, ke kterým můžeme zařadit i budovy vysokoškolské.

V mnoha ohledech na NPPI navazuje již zmiňovaný **Kodex** vydaný v březnu roku 2010. Tento dokument se mj. zabývá významnými aspekty nejen v období, kdy je student na vysokou školu přijímán, ale také v období, kdy na ní studuje. Pro mou práci jsou klíčové zejména zásady týkající se výuky, hodnocení, akademické podpory a fyzického prostředí.

3.2 Formy podpory studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na vysoké škole a jejich charakteristika

Pojem „podpora“ lze pojímat velmi široce, v kontextu s mou prací jej však Kodex zajištění akademické kvality a standardů ve vysokoškolském vzdělávání chápe jako pomoc, která je studentům dostupná během jejich studia a která by měla zahrnovat doporučení týkající se nároků studentů se zdravotním postižením. Tato doporučení mohou být výsledkem některé

z forem spolupráce mezi interními zaměstnanci a akademickým personálem, učiteli, studentskými poradci i odborníky na zdravotní postižení. Poskytování akademické podpory studentům s postižením by mělo být chápáno jako proces spolupráce mezi zapojenými stranami.

Naopak jiné zdroje „podporu“ vymezují jako „*soustavu (systém či subsystém v rámci terciárního vzdělávání nebo celé vzdělávací soustavy) legislativních a organizačních opatření, zdrojů, intervencí a služeb zajišťovaných uvnitř i vně vzdělávací instituce, které mají působit uceleně a koordinovaně tak, aby ve výsledku pozitivně působily na příjemce podpory, tj. studenta ve všech fázích vzdělávání (před vstupem do školy, na počátku, v průběhu studia i ve fázi přechodu do světa práce) tak, aby bylo v rámci zvoleného studijního programu co nejeftivněji dosaženo očekávaných plnohodnotných výsledků učení a studia.*“ (www.msmt.cz [online]).

Cílem podpory při studiu na vysoké škole je odstraňovat, snižovat a překonávat bariéry, které se vyskytují ve fyzickém prostředí škol, v oblasti řízení a v organizaci vzdělávacího procesu, v přístupu k informacím, ale také ve sféře jednání a postojů. Pozornost by tedy měla být věnována zejména přístupnosti studijních materiálů, hmotné a finanční podpoře, poradenství či podpůrným službám, jak ilustruje také komplexní model systému podpory (Příloha P I.).

Z toho vyplývá, že se lze setkat s různými systémy podpory. Já se však v následujících řádcích budu zabývat **architektonickou, psychickou a studijní podporou** a v neposlední řadě i dostupností **kompensačních pomůcek a asistenčních služeb**. Toto dělení jsem si vybrala jednak proto, že sama z vlastní zkušenosti mohu říci, že tyto tři oblasti jsou klíčové proto, aby se student s tělesným (a jistě také zrakovým) postižením mohl plnohodnotně věnovat studiu, a jednak jsem vycházela z názoru Hájkové (2007, s. 10), jež uvádí, že tito studenti jsou během studia „*konfrontováni s bezpočtem fyzických (především architektonických) i psychických bariér (daných přístupem a postojovými stereotypy okolí) tj. s množstvím omezení, která jim komplikují, případně zcela znemožňují samostatný pohyb, orientaci a přístup k informacím.*“

Následující podkapitoly tedy přinesou charakteristiku vybraných forem podpory, které je podle mého názoru vhodné a žádoucí uplatňovat při studiu studenta se zrakovým a tělesným postižením na vysoké škole.

3.2.1 Architektonická podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na vysoké škole

Jak víme, pohyb a orientace po univerzitních prostorách jsou pro tyto studenty problematické. Každý z nich bariéry vnímá jiným způsobem a také je diametrálně překonává. Společným jmenovatelem studentů s oběma typy postižení však zůstává, že architektonické bariéry mohou zásadní měrou ovlivnit kvalitu jejich terciárního vzdělávání.

Jak tedy toto riziko odvrátit? Nejprve je třeba identifikovat nejproblematictější architektonické oblasti a snažit se je adekvátním způsobem kompenzovat. Studentům se **zrakovým postižením** činí v interiéru potíže zejména dveře, zárubně a stěny natřené stejným barevným odstínem, první a poslední schod schodiště neoznačený kontrastním pruhem, koberečky, rohože, které nejsou pevně připevněny k podlaze či nedostatek orientačních bodů a vodicích linií (www.tyflonet.cz [online]).

Hájková (2007) naopak uvádí, že mezi nejčastější architektonické překážky studentů s **tělesným postižením** se řadí bariérové přístupy do fakultních budov a do institucí z oblasti souvisejících služeb, tj. knihovny, studovny, menzy, archivů, muzea aj.

Jak tedy vidíme, architektonické bariéry pro tyto studenty mohou být různorodé, a proto vyžadují širokou škálu opatření. Kodex zajištění akademické kvality a standardů ve vysokoškolském vzdělávání se zavazuje, že „*všem studentům je přístupné fyzické prostředí, v němž budou studovat, učit se a účastnit se společenského života své instituce*“ a že „*instituce zajistí studentům se zdravotním postižením maximální možnou přístupnost zařízení a vybavení*“.

V praktické rovině by tato forma podpory měla vycházet z dodržování technických doporučení **Vyhlášky Ministerstva pro místní rozvoj ČR č. 398/2000 Sb.** o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb. Klíčové jsou zejména **Příloha č. 1 k vyhlášce č. 398/2009 Sb.** a **Příloha č. 3 k vyhlášce č. 398/2009 Sb.**

Ty totiž vymezují základní prvky bezbariérového užívání staveb pro osoby s omezenou hybností a orientací, správné parametry schodiště, výtahů, zdvihacích plošin, pohyblivých schodů a chodníků, a to tak, aby vyhovovaly potřebám studentů s oběma typy postižení. Dále vymezují parametry vstupů do budov, bezbariérových ramp, dveří či toalet. Vzhledem k tomu, že vyhláška poměrně obsáhle popisuje jednotlivá opatření, jejich charakteristiku si lze přečíst v Příloze P II.

Dodržování technických požadavků při budování univerzitních prostor však není jediné, co může škola z hlediska architektonické podpory učinit. Jak uvádí Hájková (2007), v zájmu dosažení volnosti a suverénnosti pohybu studentů se zrakovým a tělesným postižením v rámci fakultních budov je žádoucí, aby tito studenti prošli na začátku studia všechny části budovy, a to se svým asistentem a pracovníkem hospodářské správy budov, a byli zasvěceni do pravidel bezpečného pohybu v budovách a všech jejích částech. Autorka navíc podotýká (2007, s. 33): „*Pro bezbariérovost fakultních budov platí obecně následující pravidlo: student se zrakovým a tělesným postižením by neměl být v žádném z prostor budovy jakkoli omezován či ohrožován při svém pohybu. Jedině díky autonomnímu a svobodnému pohybu ve všech částech budovy se může cítit autonomní a rovnoprávný při svém studiu a rozhodování.*“

Domnívám se, náhled na problematiku, jenž podává Hájková, je velmi přesný. Z osobní zkušenosti totiž mohu říct, že pro studenta s tělesným postižením je velmi důležité, aby byl i přes svůj handicap schopen autonomie a nezávislosti. Proto by měly vysoké školy udělat vše, co je v jejich silách, aby tomu tak bylo.

3.2.2 Psychická a studijní podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na vysoké škole

Pro studenta se zrakovým či tělesným postižením sehrává při studiu na vysoké škole velmi důležitou roli podpora pracovníků univerzity, zejména pak vyučujících. Ta může mít dvojitý charakter – může se jednat o psychickou podporu a o studijní podporu.

Psychická podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením je založena na **vzájemné komunikaci** s vyučujícím. Aby však probíhala adekvátním způsobem, musí se vyučující řídit určitými pravidly. Jinak hrozí, že se při interakce s handicapovaným studentem dopustí řady chyb. Základem úspěchu je uvědomění si, že jsou to lidé jako všichni ostatní, se svými klady i zápory, a je tedy dobré přistupovat k nim jako k sobě rovným. Nezapomínejme však, že ne s každým se můžeme dorozumívat stejným způsobem, a můžeme tedy narážet na specifické problémy. Je proto vhodné dodržovat základní **zásady komunikace s handicapovanými studenty**, které velkou měrou napomáhají k odbourávání bariér a k bezproblémové interakci. Jedná se o aktivní a pozorné naslouchání, respektování dorozumívacích schopností těchto studentů, přizpůsobení komunikace situaci a přijímání druhého jako rovnocenného partnera (Slowík, 2010).

Ve zcela obecné rovině tedy můžeme říci, že by se vyučující i další pracovníci měli při **komunikaci se zrakově postiženým studentem** vyvarovat pozdravům v podobě pokynutím hlavy (musíme jej pozdravit jako první, a pokud mu chceme podat ruku, musíme mu to říct: „*Podávám vám ruku*“), používání gest a neverbálních sdělení či svévolné fyzické manipulaci se studentem. Jako velmi žádoucí se naopak jeví používání verbálních sdělení („*Z vaší strany nalevo*“), informování studenta o všem podstatném, včetně popisu okolních jevů a barev. Při komunikaci by se v neposlední řadě mělo dbát na přijatelné akustické prostředí bez nadměrného hluku a šumu, aby se handicapovaný jedinec mohl snáze orientovat (Slowík, 2010; www.slu.cz [online]).

Naopak při komunikaci se **studentem s tělesným postižením** je třeba se odpoutat od haló-efektu, obav, pocitů nejistoty a předsudků. Zato je dobré pozorně naslouchat, protože tito studenti mají často problémy s artikulací. Je vhodné projevit empatii, ale vyhnout se litujícím komentářům. Při samotné komunikaci je žádoucí sklánět se ke komunikačnímu partnerovi tak, aby byl možný oční kontakt a vzájemné vnímání mimiky, gestikulace i okolního dění. Toto doporučení vychází zejména z faktu, že student na vozíku nahlíží na okolní svět z podstatně nižší úrovně, než ten, kdo stojí vedle něj (Příloha P III.).

Kromě výše uvedeného je dobré pamatovat na to, že pokud tělesně handicapovaného studenta doprovází další osoba, vyučující by se měl při komunikaci obracet na studenta, nikoliv na další přítomnou osobu. Vyjadřuje-li se dotyčný obtížně, je dobré mu ponechat dostatek času na formulaci sdělení. Zároveň by měl vyučující studentovi pečlivě naslouchat a ověřovat si, zda mu správně rozumí. Pokud to situace vyžaduje, vyučující by se neměl obávat navrhnout doplňující či náhradní formy komunikace (mimika, obrázky, písemná sdělení aj.) (Slowík, 2010). Někteří odborníci navíc doporučují oslovovat studenta a nabídnout mu pomoc, podat mu věci, na něž nedosáhne, a nebo ho zapojit do aktivit spolu se zdravými spolužáky.

Studijní podpora při studiu na vysoké škole může mít mnoho rozličných podob. PhDr. Václav Mertin (2010, s. 6), vedoucí katedry psychologie na FF UK Praha, sice uvádí, že „*vysoké školy se snaží upravit studium tak, aby student přes svůj handicap mohl zvládat nároky studia srovnatelně s ostatními studenty a aby naplnil všechny studijní požadavky*“, vždy je však třeba modifikovat studijní podporu s ohledem na potřeby daného studenta.

Mertin (2010) tvrdí, že studijní podpora a formy modifikace se nenavrhují mechanicky, nýbrž vychází ze závažnosti postižení a často také z charakteru zkoušky. K tomu, aby mohla být modifikace provedena, musí mít fakulta k dispozici příslušné podklady. Student musí oprávněnost svých požadavků doložit nálezem lékaře, případně školského poradenského pracoviště. Ten by měl obsahovat zejména informace o zdravotním a psychickém stavu studenta, ale také informace odkazující na to, co handicapovaný student zvládne, dokáže, jaká forma podpory je nutná, a samozřejmě je žádoucí poukázat také na problematické oblasti.

V obecné rovině však můžeme říci, že by se studijní podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením měla vztahovat zejména k otázkám organizačním a didaktickým, které zcela reflektují potíže těchto studentů v oblasti motoriky, grafomotoriky, okulomotoriky či oromotoriky (Hájková, 2007).

Chceme-li tato opatření převést do praxe, studijní podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením by dle Mertina (2010), Hájkové a Květoňové (2007) a Příručky pro pedagogy a studenty, kterou vydala Slezská univerzita v Opavě (www.slu.cz [online]) měla mít následující podobu:

- Úprava a poloha vyučovacích prostor (nerezonující akustika, bezbariérový přístup, dodržování zrakové hygieny, dostupnost kompenzačních pomůcek, vhodné posazení studenta, možnost využívat kompenzační pomůcky).
- Poskytování studijního materiálu v předstihu (nejlépe v elektronické podobě, aby byla možná jejich modifikace s ohledem na potřeby studentů. Jejich dostupnost umožňuje vpisování chybějících informací do textu a souběžně sledování výkladu).
- Přenos vyučovacího obsahu (souhlas s nahráváním přednášky na diktafon, akceptace přítomnosti studijních asistentů, kombinace verbálních i výkladových metod při přednášce, digitalizace textů).
- Kontrola učebních cílů (využívání individuálních odborných tutoriálů, tutoriálů s využitím IT či asistenčního tutoriálu).
- Dostupnost elektronických knih, materiálů na CD, prodloužení výpůjční lhůty u knih zapůjčených v univerzitní knihovně.

- Poradenské služby na škole (studijní poradenství, sociálně právní poradenství, psychologické a speciálně pedagogické poradenství), které by byly schopné s handicapovanými studenty řešit jejich specifické potřeby a s tím související podporu.
- Alternativní formy dokládání výkonu (kolokvium místo písemných testů, zápis odpovědí do testu namísto do archu, prodloužení časového limitu na vypracování testů o 20 až 75 %, zvětšení písma u písemných testů, realizace zkoušek a zápočtů na bezbariérových budovách).
- Dostupnost klíčových informací na webových stránkách fakulty, individuální konzultační hodiny, dveře pracoven a učeben opatřeny štítkem v Braillově písmu.

3.2.3 Kompenzační pomůcky a asistenční služby

Kompenzační pomůcky sehrávají při studiu handicapovaných osob důležitou roli. Pod pojmem **kompenzační pomůcka pro studenty se zrakovým a tělesným postižením** totiž rozumíme nástroj, přístroj nebo zařízení, speciálně vyrobené či upravené tak, aby svými vlastnostmi a možnostmi použití kompenzovalo nebo zmírňovalo nějakou nedostatečnost způsobenou zrakovým či tělesným postižením (Květoňová, 2007).

Studenti se zrakovým postižením mají v mnoha ohledech jiné potřeby, než studenti s poruchami hybnosti. Proto si kompenzační pomůcky, které tito studenti využívají při studiu na vysoké škole, představíme v následujících podkapitolách.

3.2.3.1 Kompenzační pomůcky pro studenta se zrakovým postižením

Můžeme říci, že pro studenty se zrakovým postižením jsou díky senzorní deprivaci při terciárním vzdělávání klíčové kompenzační pomůcky zaměřené na **zpřístupnění a zprostředkování informací**. Ty můžeme dělit na kompenzační pomůcky základní a přídavné.

Do kategorie základních kompenzačních pomůcek patří běžný osobní počítač, vybavený klávesnicí, myší a specifickými programy (skener, zvuková karta, reproduktory, hmatový displej). Tyto specifické programy jsou následně doplněny o autonomní náročné kompenzační pomůcky. Sem řadíme například digitální čtecí přístroj pro nevidomé s hlasovým výstupem, digitální zvětšovací lupu pro slabozraké, digitální zvětšovací lupu pro studenty se zbytky zraku a prakticky nevidomé s podporou hlasového výstupu či elektrický zápisník s hlasovým či hmatovým výstupem pro nevidomé (www.is.brailnet.cz [online]).

Mezi přídavné kompenzační pomůcky pro zrakově postižené studenty pak můžeme zařadit čtecí přístroj pro nevidomé s hmatovým výstupem, adaptér hlasového syntetizátoru, programové vybavení pro digitální zpracování obrazu, tiskárnu reliéfních znaků pro nevidomé či zařízení na přenos digitálních dat (www.is.brailnet.cz [online]).

Keblová (1999) pro účely edukace ještě uvádí kompenzační pomůcky pro studenty slabozraké a pro studenty se zbytky zraku. Radí sem například fixy se silnou stopou, měkké pastelky se silnou stopou, barevnou záložku, linkované sešity formátů A4, A5 s výraznými linkami různých šířek, rýsovací soupravu se zvýrazněnou stupnicí, stojánky na knihy, zvětšovací lupy.

Pro studenty nevidomé pak autorka doporučuje pomůcky na vyvození Braillova šestibodu (tj. figurkový šestibod, kostkový reliéfní šestibod), slepecký (Pichtův) psací stroj, šablony a rámečky na psaní černotisku či magnetofon a magnetofonové kazety.

3.2.3.2 *Kompenzační pomůcky pro studenty s tělesným postižením*

Studenti s tělesným postižením mohou rovněž při studiu využívat mnoho kompenzačních pomůcek. Dle Bartoňové, Vítkové (2006) se jedná například o didaktické pomůcky (speciální sešity, učebnice), pomůcky pro psaní a kreslení (trojhranný program, speciální psací potřeby, psací deska s magnetickým pravítkem, protismykové podložky) či o technické pomůcky (diktafon, xeroxovací tabule, notebook aj.).

V současné době jsou však na trhu k dispozici také moderní a stále zdokonalované kompenzační pomůcky, a to jak hardwarového, tak softwarového typu. Jen pro zajímavost jmenujme například Deep1, náhrady počítačové myši (Trackball, IntegraMouse, I4 Control), speciální klávesnice (BigKeys) či programy Life Tool (www.helpnet.cz [online]).

Faktem však zůstává, že ani moderní pomůcky mnohdy nedokáží být dostatečné v prostředí, kde musí osoba s tělesným postižením čelit těžko překonatelným, zejména architektonickým bariérám. I z toho důvodu moderní architektura zavádí do svých plánů **podmínku bezbariérovosti** (Slowík, 2007), která je předpokladem pro to, aby se imobilní osoba plnohodnotně zapojila do studijního života.

3.2.3.3 Asistenční služby na vysoké škole

Součástí této kapitoly je také otázka týkající se asistenčních služeb na vysoké škole. Proto tuto problematiku v následujících řádcích stručně představím.

Osobní asistenci lze definovat jako „*souhrn úkonů a služeb poskytovaných studentům s postižením při jejich studijních, příp. dalších aktivitách souvisejících s pobytem na vysoké škole*“ (www.upce.cz [online]) a může být **dlouhodobá** (po dobu celého semestru či akademického roku), **krátkodobá** (po dobu několika týdnů) či **jednorázová** (poskytovaná jen v určité dny, příp. hodiny)

Z toho vyplývá, že osobní asistent je student (dobrovolník), který je ochoten pomoci studentovi s postižením při některých činnostech, jako je pohyb a orientace v univerzitním kampusu či obstarávání běžných záležitostí spojených se studiem. Nejčastěji však činnost osobního asistenta při terciárním vzdělávání spočívá v:

- Doprovodu při příchodu na univerzitu a při pohybu po ní (od zastávky MHD, z kolejí do školy a zpět, po areálu univerzity, do města apod.).
- Poskytování asistence při výuce a aktivitách souvisejících s výukou (pomoc při přednáškách a cvičeních, zajištění přepisu, nahrávky, kopírování přednášek, pomoc s vyřizováním záležitostí na studijním oddělení apod.).
- Poskytování asistence při dalších aktivitách (sport, exkurze, návštěva knihovny aj.). (www.upce.cz [online])

3.3 Střediska podpory studentů se zrakovým a tělesným postižením na vysokých školách v ČR

V posledních letech lze sledovat nárůst studentů se zrakovým a tělesným postižením na vysokých školách. Tento fakt je jistě dán zejména skutečností, že mnohé z nich disponují středisky podpory, které pružně reagují na speciální potřeby těchto osob .

Podle Vitáskové, Ludíkové, Suralové (2003) můžeme obecně říci, že se tato střediska zaměřují zejména na následující činnosti:

- **Osobní asistence** – orální tlumočení, asistence při zajišťování mobility aj.

- **Adaptace studijních materiálů** – skenování, převod černotisku do Braillova písma, finální digitalizace a tisk.
- **Kopírovací služby**
- **Konzultační činnost** – se studentem, jejich pedagogy, ale i s rodinou.
- **Metodická pomoc, diagnostika a diferenciální diagnostika** – zapůjčení metodických materiálů, pomoc s vypracováním individuálních studijních plánů aj.
- **Materiální a technické zabezpečení** – nákup odborné literatury, nákup a modernizace přístrojového zařízení aj.
- **Grantová, publikační a osvětová činnost** - získávání finančních prostředků pro zajištění poradenských služeb, zprostředkování finanční podpory studentů aj.
- **Školící činnost** – proškolení tutorů a asistentů z řad studentů, proškolení pracovníků.

3.3.1 Vybraná střediska podpory pro studenty se zrakovým a tělesným postižením a jejich charakteristika

Teiresiás/Masarykova univerzita Brno

Toto středisko, jež vzniklo roku 2000, je celouniverzitním pracovištěm Masarykovy univerzity a je zaměřeno na pomoc studentům se specifickými nároky. Jeho primárním úkolem je zajišťovat, aby akreditované studijní obory na univerzitě mohli absolvovat také studenti se smyslovým či jiným handicapem. Teiresiás se specializuje na předcházení negativních důsledků integrační a speciálně-vzdělávací metodiky, a proto klade důraz na přímou specializovanou výuku odborných vysokoškolských předmětů (hmatová filologie a matematika). Vedle toho jsou však v tomto centru samozřejmostí také metody orientace, sebeobsluhy a práce se speciální technikou (www.teiresias.muni.cz [online]).

Tereza/ČVUT Praha

Centrum TEREZA je známé především mezi zrakově postiženými jedinci. Právě jim totiž toto pracoviště poskytuje podporu při studiu, a to nejen tu technickou. Pro studenty je zde k dispozici studovna vybavená speciálním PC včetně specializovaného příslušenství. Pý-

chou centra je knihovna se zdigitalizovanými texty a v neposlední řadě také velmi zajímavý fond hmatových map a plánů. Zajímavostí je, že nejobsáhlejší část fondu je věnovaná vestibulům pražského metra, a samotné plány jsou opatřeny legendou a popisky v Braillově písmu (www.tereza.fjfi.cvut.cz [online]).

Slunečnice/Vysoká škola Báňská – Technická univerzita Ostrova

Slunečnice je označení pro kontaktní a poradenské pracoviště, které je primárně určeno pro studenty a uchazeče se specifickými nároky na univerzitě v Ostravě. Pracoviště je schopné zajistit individuální postup při plnění studijních povinností, studijní asistenci či zapůjčení kompenzačních pomůcek. Kromě toho Slunečnice garantuje bezbariérový přístup do výuky, využívání specializované studovny, zajištění tlumočnických služeb nebo zprostředkování kontaktu s pedagogy (www.ekf.vsb.cz [online]).

Centrum pomoci handicapovaným/Univerzita Palackého Olomouc

Centrum pomoci handicapovaným poskytuje studentům se zdravotním znevýhodněním komplexní poradenský, technický a terapeutický servis. Kromě toho spolupracuje se studijním oddělením jednotlivých fakult, poskytuje poradenské služby pro vyučující a spolupracuje se středními školami, na nichž handicapovaní jedinci studují. Jsou zde poskytovány tlumočnické a průvodcovské služby či konzultační činnost spojená se studijními záležitostmi studentů (www.ksp.upol.cz [online]).

Další významná střediska podpory pro studenty se zrakovým a tělesným postižením

- Pyramida/Ostravská univerzita; Středisko handicapovaných studentů/Vysoká škola ekonomická v Praze; Laboratoř Carolina/Univerzita Karlova v Praze;
- Informačně poradenské centrum Univerzity Karlovy/Univerzita Karlova v Praze; Handicap poradna/ČVUT Praha; Augustin/Univerzita Hradec Králové.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU

Výzkumné šetření k této bakalářské práci lze rozčlenit do dvou etap. Nejprve se jednalo o fázi přípravnou. Během ní jsem si stanovila koncept celého výzkumu, což přiblíží následující podkapitoly.

4.1 První přípravná fáze výzkumu

První přípravná fáze trvala s jistými přestávkami **od května 2010 do dubna 2011**. V rámci této fáze bylo třeba si promyslet, jakému tématu bych se chtěla ve své bakalářské práci věnovat a kterého pedagoga oslovit s žádostí o její vedení.

PhDr. Mgr. Ivana Marášková mě vyučovala v prvním ročníku a vzhledem k tomu, že mi bylo od prvopočátku jasné, že bych se chtěla zaměřit na téma z oblasti speciální pedagogiky, oslovila jsem paní doktorku s žádostí, zda by vedla mou bakalářskou práci. Když se mi dostalo kladné odpovědi, nezbývalo, než si vybrat vhodné téma. Nakonec jsem zvolila okruh „*Podpora studentů se zdravotním postižením při studiu na VŠ*“, který jsem v dubnu 2011 více specifikovala a vztáhla jej na studenty se zrakovým a tělesným postižením. Učinila jsem tak jednak s ohledem na dostupnost výzkumného vzorku, již jsem si ověřila na studijním oddělení jednotlivých fakult UTB ve Zlíně, ale také z důvodu mého osobního zájmu o prozkoumání této problematiky.

Jako velmi přínosné hodnotím v rámci první přípravné fáze vypracování výzkumného projektu do předmětu metodologie, jehož součástí bylo jednak rozpracování některých kapitol do teoretické části bakalářské práce, ale také nastínění metodologie výzkumu. Na tomto místě je však třeba podotknout, že můj výzkumný záměr prošel od doby jeho naplánování v projektu výzkumu až do začátku realizace na podzim roku 2011 výraznými změnami. Má původní vize totiž byla, že budu realizovat smíšený výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření a hloubkových rozhovorů. Také původní výzkumný vzorek měl být mnohem širší, neboť měl zahrnovat zrakově a tělesně handicapované studenty vybraných VŠ a jejich vyučující (pro účely dotazníkového šetření) a také handicapované studenty UTB ve Zlíně (pro realizaci hloubkových rozhovorů).

Avšak zhruba měsíc a půl po začátku realizace smíšeného výzkumu, jehož bližší deskripci lze nalézt v Příloze P IV., se ukázalo, že návratnost dotazníků s největší pravděpodob-

ností nebude dostačující. Proto jsem se rozhodla, že ještě před odevzdáním podkladu pro bakalářskou práci na ÚPV částečně pozměním koncept výzkumu.

Konkrétní modifikaci, a tedy finální podobu výzkumného záměru, blíže popíšu v další podkapitole.

4.2 Druhá přípravná fáze výzkumu

Druhá přípravná fáze výzkumu trvala **od září do listopadu 2011** a v jejím průběhu došlo ke změně druhu výzkumu, a to ze smíšeného na kvalitativní výzkum, což s sebou neslo nutnost provést reformulaci výzkumného problému a výzkumných otázek. Částečně došlo také k upřesnění cíle výzkumu, a to s ohledem na jeho praktické využití. V této fázi došlo v neposlední řadě k přesnému vymezení výzkumného vzorku, k přípravě otázek do polostrukturovaného rozhovoru a k sestavení anamnestického dotazníku.

Vzhledem k tomu, že všechny výše uvedené dílčí úkony tvoří v podstatě jádro výzkumu, budu se jimi blíže zabývat v následujících podkapitolách.

4.2.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Na začátku každého výzkumu je třeba si promyslet, na jakou oblast bychom se chtěli v průběhu výzkumného šetření zaměřit, to znamená stanovit si výzkumný problém. Neméně důležitá je však formulace cíle výzkumného šetření, což leckdy úzce souvisí s praktickým využitím získaných dat. Jedná se tedy o jakousi posloupnost, z níž jsem ve druhé přípravné fázi vycházela a kterou v následujících řádcích blíže popíšu.

Výzkumný problém se v případě tohoto výzkumu dotýká systému podpory studentů se zrakovým a tělesným postižením při jejich studiu na UTB ve Zlíně. Proto jsem jej v obecné rovině formulovala takto: **Systém podpory studentů se zrakovým a tělesným postižením při jejich studiu na UTB ve Zlíně³, včetně identifikace problematických oblastí a návrhů řešení.**

³ Za studenty a pracovníky UTB ve Zlíně považuji osoby, které studují a pracují nejen na univerzitě ve Zlíně, ale také na univerzitní pobočce v Uherském Hradišti.

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat podporu studentů se zrakovým a tělesným postižením při jejich studiu na UTB ve Zlíně, identifikovat problematické oblasti podpory a přinést doporučení a návrhy na změnu.

Na základě hlavního cíle jsem si stanovila ještě **3 dílčí cíle výzkumu**, neboť se domnívám, že díky tomu může být praktické využití získaných dat mnohem širší a tím pádem i přínosnější.

- Zjistit, jaká je architektonická podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením na UTB ve Zlíně (tj. zaměřit se na přístupnost jednotlivých budov, přednáškových sálů aj.).
- Zjistit, jakou podobu má psychická a studijní podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením, a to zejména ze strany vyučujících a studijního oddělení (tj. přístup pedagogů a studijních referentů, ochota komunikovat s nimi o jejich potřebách a pomoci jim překonávat nejrůznější překážky během jejich studia na univerzitě).
- Zmapovat vybavenost prostor UTB ve Zlíně kompensačními pomůckami a dostupnost asistenčních služeb na univerzitě.

4.2.2 Výzkumné otázky

Součástí druhé přípravné fáze byla jednak formulace hlavní výzkumné otázky a následně také vedlejších výzkumných otázek.

Hlavní výzkumnou otázku jsem formulovala následujícím způsobem: **Jakou podobu má podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na UTB ve Zlíně, včetně identifikace problematických oblastí podpory a návrhů jejich řešení?**

Následně jsem si určila 7 vedlejších výzkumných otázek, jejichž znění je následující:

- Jak subjektivně vnímají studenti se zrakovým a tělesným postižením přístupnost univerzitních prostor (přednáškové sály, prostory, kde probíhají semináře a cvičení, knihovna, menza)?
- Jak subjektivně hodnotí zrakově postižení studenti univerzitní prostory z hlediska zrakové percepce a hygieny?

- S jakým systémem podpory se setkávají zrakově a tělesně handicapovaní studenti ze strany vybraných pracovníků UTB ve Zlíně (vyučujících, studijního oddělení aj.)?
- Jaké problematické oblasti identifikují studenti se zrakovým a tělesným postižením během jejich studia na UTB ve Zlíně a jaká navrhuji řešení?
- Jak se zrakově a tělesně handicapovaní studenti staví k vybudování centra podpory na UTB ve Zlíně?
- Jak subjektivně vnímají studenti se zrakovým a tělesným handicapem vybavenost univerzitních prostor kompenzačními pomůckami?
- Jakou podobu mají asistenční služby na UTB ve Zlíně?

4.2.3 Druh výzkumu a volba výzkumných metod

Pro toto výzkumné šetření jsem zvolila **kvalitativní výzkum**. Jeho podstatou je do široka rozprostřený sběr dat, aniž by byly předem stanoveny základní proměnné. Usiluje spíše o to jít do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést tak o něm maximální množství informací (Švaříček, 2007). To je také jeden z hlavních důvodů, proč jsem si kvalitativně orientovaný výzkum vybrala. Díky kontaktu a dlouhodobé komunikaci s jednotlivými respondenty mi totiž bylo umožněno hlouběji nahlédnout do zvolené problematiky.

S ohledem na druh výzkumu jsem samozřejmě vybírala také **metody sběru dat**. Z nabízených kvalitativních metod jsem pro své výzkumné šetření primárně zvolila **polostrukturované hloubkové rozhovory** a dále také **anamnestické dotazníky**. Deskripci obou zvolených metod a přípravu na jejich realizaci přinesou následující podkapitoly.

4.2.3.1 Charakteristika polostrukturovaného hloubkového rozhovoru

Polostrukturovaný hloubkový rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu a můžeme jej definovat jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ (Švaříček, 2007, s. 159).

Polostrukturovaný hloubkový rozhovor jsem zvolila ze dvou důvodů. Při realizaci jednotlivých rozhovorů jsem totiž mohla vycházet z částečně připravených otázek, což mi jakožto prvovýzkumníkovi dodávalo na jistotě, ale zároveň jsem měla dostatek prostoru na pružné reakce. Mohla jsem se tedy doptat na vyřknuté či nejasné informace. Získaná data jsou díky tomu podle mého názoru mnohem komplexnější a jasnější.

Součástí druhé přípravné fáze byla i formulace otázek do hloubkového rozhovoru (Příloha P V.). Ty byly připraveny na začátku listopadu 2011. Jednalo se většinou otevřené otázky, abych se v případě nutnosti měla při dotazování o co opřít. Občas jsem však během rozhovoru použila také uzavřené otázky, a to zejména proto, abych věděla, zda má smysl se na daný tematický okruh vůbec hlouběji ptát a je-li tedy respondent kompetentní, aby mi poskytl adekvátní odpověď. Rovněž jsem předpokládala, že ne všechny připravené otázky respondentům položím a že se mi zřejmě nepodaří otázky položit v doslovném znění tak, jak jsem si je připravila.

Otázky k polostrukturovanému hloubkovému rozhovoru jsou rozděleny do tří podkategorií, jež byly zvoleny s ohledem na výzkumný problém a dílčí cíle výzkumu. Zvláště jsem tedy formulovala otázky týkající se architektonické podpory, zvláště otázky o psychické a studijní podpoře a v neposlední řadě nesmí scházet ani otázky týkající se kompenzačních pomůcek a asistenčních služeb.

4.2.3.2 Charakteristika anamnestického dotazníku

Každý hloubkový rozhovor je pro zajímavost doplněn ještě **anamnestickým dotazníkem**, což je druh psychologického dotazníku. Dle Říčana (2010) se svým obsahem značně podobá interview a týká se různých životních okolností a událostí. Výhodou anamnestického dotazníku je, že umožňuje respondentovi, aby se o sobě více rozepsal.

Cílem mého **anamnestického dotazníku** je zmapovat respondentovu „cestu za vzděláním“ od mateřské školy až na vysokoškolskou, akademickou půdu. Výsledkem zpracovaných dat je tedy školní anamnéza, jež byla využita při charakteristice výběrového souboru v podkapitole 5.1.1.

Anamnestický dotazník byl vytvořen v listopadu 2011 a skládá se ze **čtyř částí**. První část zahrnuje otázky týkající se mateřské školy, další okruh se zaměřuje na respondentovy zku-

šenosti ze základní školy a poté také ze školy střední. Poslední okruh otázek se pak okrajově informuje o začátku studia na vysoké škole.

Pro účely anamnestického dotazníku jsem zvolila otevřené i uzavřené otázky (Příloha P VI.). Učinila jsem tak záměrně, neboť jsem chtěla dát respondentům prostor, aby se jednak rozepsali na základě svých dosavadních zkušeností, ale zároveň jsem jeho prostřednictvím chtěla získat také data informativního charakteru. Myslím, že anamnestický dotazník výzkum v mnoha ohledech „ozvláštnil“ a přinesl velmi cenná a zajímavá fakta.

4.2.4 Výzkumný vzorek

Významným krokem v rámci druhé přípravné fáze bylo získání vhodných respondentů pro výzkumné šetření. Určila jsem tedy základní soubor a následně výběrový soubor.

Základní soubor (populaci) tvoří dle odborné literatury všichni lidé, o kterých chce výzkum získat informace (Gavora, 2000). Jde o následující respondenty:

Jméno respondenta	Typ postižení	Studijní obor	Fakulta	Ročník	Forma studia	Místo studia
Beata	Tělesné	Inženýrství polymerů	Fakulta technologická	5. / Mgr.	Prezenční	Zlín
Elena	Zrakové	Anglický jazyk pro manažerskou praxi	Fakulta humanitních studií	2. / Bc.	Prezenční	Zlín
Kristýna	Tělesné	Ochrana obyvatelstva	Fakulta logistiky a krizového řízení	1. / Bc.	Prezenční	Uherské Hradiště
Kryštof	Tělesné	Management a ekonomika	Fakulta managementu a ekonomiky	1. / Bc.	Prezenční	Zlín
Martin	Sluchové	Sociální pedagogika	Fakulta humanitních studií	1. / Bc.	Kombinovaná	Zlín
Michaela	Tělesné	Sociální pedagogika	Fakulta humanitních studií	3. / Bc.	Kombinovaná	Zlín
Pavel	Zrakové	Procesní inženýrství - ovládání rizik	Fakulta logistiky a krizového řízení	1. / Bc.	Prezenční	Uherské Hradiště
Radek	Tělesné	Inženýrská informatika	Fakulta aplikované informatiky	6. / PhDr.	Prezenční	Zlín

Tabulka č. 1: Charakteristika základního souboru (Zdroj: Vlastní výzkum).

Jak lze vidět z výše uvedené tabulky, základní soubor je tvořen celkem osmi respondenty, kteří studují na některé z fakult na UTB ve Zlíně. Ačkoliv bylo pro mne klíčové, aby byli

respondenti ochotní participovat se na mém výzkumu, ještě před vytvořením výběrového souboru jsem si určila základní kritéria, jež museli respondenti splnit, abych je následně zařadila do výběrového souboru. Jednalo se o následující:

- Respondent musí aktuálně studovat na některé z fakult UTB ve Zlíně (bez ohledu na to, studuje-li ve Zlíně či na pobočce v Uherském Hradišti).
- Respondent musí mít zrakové či tělesné postižení.
- Respondent musí studovat bakalářský, magisterský či doktorandský studijní program.

Z toho vyplývá, že **výběrový soubor**, tj. část subjektů vybraná ze základního souboru, se kterou budu ve výzkumu pracovat (Gavora, 2000), je tvořen celkem **6 studenty**⁴, kteří mají zrakový či tělesný handicap.

Respondenti pro mé výzkumné šetření byli vybíráni **záměrným výběrem**. Tím je každý výběr, který badatel realizuje na základě svých zkušeností, poznatků, úsudků a mnohdy také možností. Dále je pro něj typické, že badatel vybírá do vzorku ty jedince či jevy, které se mu zdají být „typické“. Jde tedy v podstatě o výběr subjektivní (Pelikán, 2011).

Výběr respondentů pro mé výzkumné šetření probíhal tak, že jsem nejprve oslovila studijní oddělení jednotlivých fakult UTB ve Zlíně s žádostí o poskytnutí informace, zda na příslušné fakultě studují osoby se zrakovým či tělesným postižením. Jakmile se mi dostalo odpovědi, domluvila jsem se s paní referentkou, že příslušnému studentovi, případně studentům, pošle můj e-mail s průvodním dopisem, kde svým potencionálním respondentům vysvětlím záměr výzkumu a požádám je o spolupráci. Tímto způsobem byli osloveni celkem 3 respondenti. Na další 4 respondenty mi po předchozí domluvě byly poskytnuty e-mailové adresy, prostřednictvím nichž jsem je osobně kontaktovala. Pouze jednoho respondenta jsem oslovila pomocí telefonu, přičemž kontakt jsem na něj získala od našeho společného známého.

⁴ Respondentka Michaela, která je uvedena v základním souboru, jsem já sama. Jakožto autorka práce se nemohu výzkumu účastnit, proto nejsem zahrnuta do výběrového souboru.

4.2.5 Předvýzkum

Srozumitelnost připravených otázek do polostrukturovaného hloubkového rozhovoru byla ověřena na čtyřech respondentech v rámci **předvýzkumu**. Ten sloužil ke zpřesnění vlastní výzkumné strategie a jeho cílem bylo ověření výzkumné strategie nebo nově užívané výzkumné techniky na menším souboru, který má základní rysy shodné se vzorkem, na němž byl realizován vlastní výzkum (Pelikán, 2011).

Vybraným respondentům jsem tedy zaslala list s otázkami a postupně jsem s nimi diskutovala jejich znění. Žádala jsem je zejména, aby mi sdělili, jak dané otázky chápou, co by na nich změnilo anebo případně k nim dodali. Následující tabulka podává stručnou charakteristiku jednotlivých respondentů.

Jméno respondenta	Věk	Vysoká škola	Obor	Ročník	Diagnóza
Tereza	21	UJEP Ústí nad Labem	Germanistika	1. / Bc.	Mozková obrna
Pavčina	21	Metropolitní univerzita Praha	Humanitní studia	2. / Bc.	Svalová dystrofie
Martin	20	Masarykova univerzita Brno	Pedagogika volného času	2. / Bc.	Zbytky zraku
Petr	20	Masarykova univerzita Brno	Sociální pedagogika	1. / Bc.	Nevidomost

Tabulka č. 2: Charakteristika respondentů v rámci předvýzkumu (Zdroj: Vlastní výzkum).

A jak tyto respondenti zareagovali na formulované otázky?

Tereza je ohodnotila následujícími slovy: „*Já si myslím, že jsou otázky v pohodě, nevidím tam něco špatného k pochopení.*“

Na porozumění otázek jsem se ptala také **Pavčiny**. V jejím případě však probíhal předvýzkum jiným způsobem, než u zbylých respondentů. S Pavčinou jsem totiž přímo realizovala zhruba hodinový pilotní rozhovor. Jeho cílem bylo jednak ověřit si správnost chápání otázek, ale také vyzkoušet si realizaci alespoň jednoho rozhovoru ještě předtím, než začnu s rozhovory pro výzkum. Předvýzkum byl pro tyto účely ideální. V konečném důsledku jsem tedy zjistila, že pro respondentku byly všechny otázky zřejmé, kromě otázky: „*Jak vnímáte svou pozici vůči ostatním ‚nehandicapovaným‘ studentům?*“, kterou jsem dívce musela

blíže vysvětlit. Kromě toho musím podotknout, že tento pilotní rozhovor byl přínosný ještě v jednom směru – několikrát jsem si jej poté pustila, zaměřila jsem se na vedení rozhovoru a snažila se identifikovat jeho pozitivní i negativní aspekty. To mi pak, jak se ukázalo, velmi pomohlo při realizaci rozhovorů k samotnému výzkumu.

Martinův názor na otázky se v mnohém shodoval s míněním Terezy. Konkrétně uvedl: *„Koukal jsem na ty otázky a nic k tomu nemám. Přejde mi to fakt dobrý a těším se na výsledky.“*

Petr byl poslední, od kterého se mi dostalo zpětné vazby k vytvořeným otázkám. Uvedl: *„Většina otázek je srozumitelných, ale doporučil bych více objasnit, co konkrétně myslíš pod označením ‚architektonické hledisko‘. A ještě jedna věc, když už se ptáš na přístupnost určitých prostor, určitě by bylo fajn se zeptat i přímo na pohyb v tomhle prostředí. To je asi vše, co bych vytknul.“*

5 REALIZACE VÝZKUMU

Jakmile byla dokončena přípravná fáze, nastala realizace výzkumného šetření. Ta probíhala od **listopadu 2011 do poloviny ledna 2012**. Také realizační fáze probíhala v několika fázích, jejichž bližší deskripci nabídnu v dalších podkapitolách.

5.1 Seznámení s respondenty a jejich charakteristika

Ještě předtím, než jsem začala se sběrem dat prostřednictvím polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, považovala jsem za nutné seznámit se blíže s každým respondentem. Učinila jsem tak proto, aby opadla případná nervozita a samotné rozhovory pak probíhaly v uvolněném duchu. Dalším důvodem bylo také to, abych blíže poznala každého respondenta a rozhovor přizpůsobila jeho specifikům (např. problémům s řečí, využití speciálního softwaru aj.)

S každým respondentem zvlášť jsem se tedy spojila v období od **konce listopadu 2011 do poloviny ledna 2012**. Učinila jsem tak prostřednictvím programu Skype, který umožňuje realizovat hovory. Tuto variantu jsem zvolila s ohledem na pohybové možnosti všech respondentů, včetně mě samotné. Jak jsem totiž již na začátku zjistila přes e-mailovou komunikaci, většina respondentů není schopna samostatného pohybu bez asistence druhých osob. Kromě toho většina z nich bydlí mimo Zlín (včetně mě), takže by společná schůzka byla v mnoha ohledech komplikovaná pro obě strany.

„Virtuální setkání“ prostřednictvím Skype se tedy nám všem jevilo jako nejjednodušší způsob. Abychom však více navodili atmosféru skutečného setkání, vždy jsme si zapnuli webkameru, abychom na sebe vzájemně viděli a neznali se pouze na základě barvy hlasu.

Během těchto zhruba dvacetiminutových hovorů jsem každému respondentovi znovu vysvětlila náplň a cíl výzkumu, ujistila ho o zachování anonymity jeho identity a zodpověděla případné dotazy. Respondent byl poučen o tom, že pokud nechce, nemusí odpovídat na všechny otázky, může se zeptat na upřesnění otázky anebo požádat o krátkou pauzu v průběhu rozhovoru. Také jsem se ho již předem zeptala, souhlasí-li s nahráváním rozhovoru a společně jsme se dohodli na datu a hodině konání rozhovoru.

Cílem tohoto „seznamovacího hovoru“ bylo také vyzkoušet funkčnost potřebných programů a dalšího softwaru (tzn. otestovat srozumitelnost mluveného slova, kvalitu spojení a záznamu přes webkameru).

5.1.1 Charakteristika respondentů

Jak jsem uvedla v popisu výzkumného vzorku, rozhovor jsem realizovala celkem se šesti respondenty. V této podkapitole uvedu jednak jejich školní anamnézu, ale také krátkou deskripci související s vysokoškolským studiem, již jsem sepsala na základě krátkých rozprav s každým respondentem.

Beata

Respondentka Beata začala chodit do **materšské školy** ve třech letech. Jednalo se o běžnou, bezbariérovou MŠ, kde byla integrována. V průběhu docházky nebylo potřeba učinit žádná specifická opatření a sama respondentka uvedla, že se v MŠ setkala s bezproblémovým přístupem ze strany spolužáků i vyučujících.

Na **základní školu** nastoupila v šesti letech. Navštěvovala běžnou bariérovou školu a integrace zde proběhla bez obtíží, neboť se její zdravotní problémy začaly projevovat až na konci 5. třídy. I přesto však plnění školních povinností zvládala standardním způsobem a nebyla zapotřebí pomoc asistenta. Třídní klima v průběhu docházky na první stupeň hodnotí Beata jako bezproblémové. Od začátku 6. třídy však začala pociťovat separaci ze strany spolužáků a následně vyčlenění z kolektivu. Zřejmě proto, že kvůli svému handicapu nemohla o přestávkách vykonávat stejné aktivity jako oni. Když Beata potřebovala pomoc, musela o ni spolužáky požádat. Žena rovněž uvádí, že její neoblíbenost v kolektivu zřejmě plynula z výborného prospěchu.

Při výběru **střední školy** se respondentka rozhodla pro Gymnázium a jazykovou školu s právem státní závěrečné zkoušky ve Zlíně. Ačkoliv se hlásila hned na dvě zdejší gymnázia, tuto školu si vybrala kvůli tomu, že se nachází ve Zlíně a výuka probíhala pouze v jedné budově, takže nebyly třeba přesuny. Beata uvádí, že se jedná o běžné gymnázium, které sice nebylo zcela bezbariérové, ale bylo možné používat výtah, který vedl do čtyř pater z pěti. Integrace na střední škole sice probíhala bezproblémově, ale komunikace se spolužáky byla opět poněkud složitější. Lze to přičítat také faktu, že Beata musela v prvním ročníku na 18 měsíců přerušit studium. Poté navštěvovala jiný ročník, kde ji přijali lépe a našla si zde přá-

tele, což je dle Beaty částečně dáno tím, že nemusela používat berle, a tak mohla se spolužáky trávit více času.

Plnění studijních povinností probíhalo na střední škole standardním způsobem, byť byl Beatě nabídnut delší čas na vypracování testů kvůli problémům se zápěstím a prsty. Respondentka nepotřebovala ani pomoc asistenta. Celkově hodnotí docházku na střední školu dobře. Našla si zde přátele, setkala se se vstřícnými vyučujícími a kladně hodnotí také vzdělání, kterého se jí zde dostalo.

Nyní je Beata pětadvacetiletou posluchačkou pátého ročníku – obor inženýrství polymerů na UTB ve Zlíně byla přijata bez přijímacích zkoušek. Jedná se o její první vysokou školu. Studuje prezenční formu studia ve Zlíně a její diagnóza zní: revmatoidní artritida. Beata byla jednou z těch, které byl zaslán e-mail s žádostí o spolupráci prostřednictvím paní referentky. Respondentka mi sice nabídla i osobní setkání, ale nakonec jsme se shodly na tom, že z časových důvodů výzkum raději provedeme prostřednictvím Skype. S Beatou jsme se dohodly na tykání.

Elena

Elena začala navštěvovat speciální **mateřskou školu** ve čtyřech nebo pěti letech. Jednalo se zřejmě o bezbariérovou budovu, neboť respondentka nezaznamenala obtíže s orientací. Do MŠ nebyla integrována a vzhledem k tomu, že se jednalo o specializované školy (v Brně a Kroměříži), žádná další opatření učiněna nebyla. Elena v dotazníku zmiňuje zážitky pojící se k MŠ v Brně, kde coby předškolačka se zbytky zraku pomáhala nevidomým dětem. Ráda chodila na nedaleké pískoviště a setkala se zde také s dívkou Janou, která byla její spolužačkou i na ZŠ. Z negativních zážitků však uvádí polední klid.

Na **základní školu** Elena nastoupila po dvou odkladech v osmi letech. Jednalo se o speciální ZŠ a kromě jídelny byla zcela bezbariérová. Respondentka ztratila zrak až na druhém stupni ZŠ, integrace tedy provedena nebyla. Spolužáci ji však přijali dobře. Během školní docházky využívala řady kompenzačních pomůcek (televizní lupu, sešit s velkými linkami, Pichtův psací stroj aj.). Plnění školních povinností probíhalo různými způsoby, nejčastěji byla Elena ústně zkoušena a při písemných testech jí byl navýšen čas na jejich vypracování. Při docházce na ZŠ nevyužívala pomoci asistenta, ve třídě bylo totiž jen 9 žáků. Dobu strávenou na ZŠ hodnotí rozporuplně. Pozitivně vnímá naučení se základům pro život a střední školu, nabídku volnočasových aktivit (plavání, lyžování, atletiky). Negativně naopak hodno-

tí nedostatek učebnic v bodovém písmu, nízkou kvalitu výuky německého jazyka, nekvalifikovanost vyučující matematiky v 9. ročníku a omezený kontakt s rodiči během školního roku.

Po základní škole Elena nastoupila na Střední školu podnikatelskou v Kroměříži. Gymnázium si nevybrala proto, že by tam musela absolvovat matematiku, fyziku či chemii. Na vybrané škole se navíc setkala se vstřícným ředitelem, který jí, vzhledem k tomu, že šlo o běžnou školu, zajistil kvalifikovanou asistentku. Ta Eleně pomáhala s doplněním poznámek z výuky a s přípravou písemných testů. Škola byla dle respondentky jen částečně bezbariérová a její třída byla v přízemí, takže přesuny byly nutné pouze na jeden předmět.

Spolužáci Eleny tolerovali, ačkoli byli ze začátku z její přítomnosti ve třídě v šoku. Ze strany vyučujících se setkala s velmi kladným přístupem. Během docházky používala několik kompenzačních pomůcek (notebook s braillovým výstupem, braillový řádek, Pichtův stroj a učebnice v bodovém písmu). I tentokrát absolvovala převážně ústní zkoušení a při písemném ověřování znalostí dostala vyšší časový limit na vypracování úloh. Velmi kladně hodnotí integraci mezi intaktní spolužáky, denní kontakt s rodinou, péči SPC Brno, individuální plán z matematiky a osvobození z tělesné výchovy. Nedostatky naopak spatřovala v omezení kontaktů se stejně handicapovanými spolužáky a omezení volnočasových aktivit.

Elena je třiatvacetiletá nevidomá dívka, která druhým rokem studuje obor anglický jazyk pro manažerskou praxi. Přijata byla na základě výsledků národních srovnávacích zkoušek. Jedná se o její první vysokou školu. Studuje ve Zlíně. I přes závažnost svého handicapu si zvolila prezenční formu studia, asistenta jí však dělá maminka a po univerzitních budovách se pohybuje výhradně za pomoci asistenčního psa.

Na Eleny mi paní referentka po předchozí domluvě s respondentkou poskytla e-mailovou adresu, a tak jsem ji mohla přímo kontaktovat. Její reakce na mou žádost o spolupráci byla kladná, přesto mne však požádala o realizaci rozhovoru virtuální cestou. Byla tedy jednou z těch, která rozhovor prostřednictvím Skype kvitovala s nadšením. Také s touto respondentkou jsme se později dohodly na tykání.

Kristýna

Kristýna do **materšské školy** nechodila, protože rodiče vlastnili obchod, a tak byli denně doma. V okolí respondentčina bydliště navíc nebyla bezbariérová MŠ. **Základní školu** za-

čala navštěvovat po ročním odkladu v sedmi letech. Odklad byl učiněn kvůli zvýšené nemocnosti. První čtyři roky školní docházky absolvovala v ZŠ Pohořelice, kde byla za pomoci SPC Zlín integrována. Jednalo se o bariérovou, běžnou školu a ve třídě bylo okolo 15 dětí. Během školní docházky využívala Kristýna schodolez, speciální lavici s náklonem a podložky na sešity. Ze začátku probíhala výuka i ve vyšších patrech, později byla třída pouze v přízemí.

Přístup spolužáků i vyučujících hodnotí kladně. Vyučující byli ochotni respektovat její speciální potřeby a upravit požadavky tak, aby je byla schopná s ohledem na svůj handicap splnit. Občas jí s plněním úkolů pomáhali spolužáci. Pokud to však bylo jen trochu možné, Kristýna se snažila povinnosti splnit standardním způsobem (včetně psaní na tabuli). Několikrát se dokonce účastnila tělesné výchovy. Písemné testy skládala stejným způsobem jako spolužáci. Osobního asistenta nepotřebovala. Bylo-li to nutné, pomohli jí spolužáci či vyučující. Později se role asistenta ujal Kristýnin otec. Tu dobu strávenou na ZŠ Pohořelice hodnotí jen kladně.

Do 5. ročníku měla správně nastoupit do ZŠ Napajedla. Tato škola byla ovšem bariérová a vedení se nestavělo kladně k integraci handicapované žačky. Další možností byla speciálně upravená ZŠ v Otrokovicích, nakonec však Kristýna nastoupila na ZŠ ve Sptyhněvi. Zde byla velmi vřele přijata a studijní povinnosti plnila tak jako spolužáci. Asistenci zajistili rodiče respondentky. Také docházku na této škole hodnotí pouze kladně.

Po absolvování ZŠ byla Kristýna přijata na **gymnázium** v Uherském Hradišti a zde byla vedena jako běžná studentka (nebyla integrována). Škola byla bezbariérová (plošina, rampa, bezbariérové WC). Na rozdíl od předchozích zkušeností se však během studií na gymnáziu setkala také s negativními reakcemi vůči své osobě (slovní potyčky kvůli přítomnosti rodičů ve škole). Kromě toho došlo k problémům kvůli školní docházce v případě výuky mimo budovu. Studijní povinnosti však Kristýna plnila stejně jako ostatní spolužáci. Celkově ale hodnotí léta strávená na střední škole pozitivně. Dostalo se jí kvalitního vzdělání a dle jejích slov se naučila vnímat svět takový, jaký je.

Nyní je Kristýna dvacetiletá studentka prvního ročníku oboru ochrana obyvatelstva. Jedná se o její první vysokoškolské studium a vybrala si ho díky zájmu o obor a také kvůli dobré dostupnosti univerzitních budov. Přijata byla na základě splnění testů OSP. Respondentka má spinální svalovou atrofii, ovšem i přesto se rozhodla pro prezenční formu studia v Uher-

ském Hradišti. Během studia se však neobejde bez asistence obou rodičů. Také na Kristýnu mi studijní oddělení poskytlo kontakt, takže jsem ji mohla oslovit přímo. Respondentka ihned projevila ochotu ke spolupráci a nabídla mi také možnost osobního setkání. S Kristýnou jsme se však nakonec dohodly na rozhovoru přes Skype. S respondentkou jsme se domluvily na tykání.

Kryštof

Kryštof se stal handicapovaným až v 9. ročníku základní školy, takže nástup do **materšké školy** proběhl bez odkladů. Na **základní školu** začal chodit v šesti letech. Škola byla bariérová, a tak po propuknutí nemoci musel využívat schodolez. Vztahy se spolužáky hodnotí pozitivně. Přisuzuje to faktu, že jej znali již delší dobu a poté se mu snažili pomoci. Plnění studijních povinností probíhalo stejně jako u intaktních spolužáků. Celkově hodnotí pobyt na základní škole kladně.

Jako **střední školu** si Kryštof zvolil Střední odbornou školu a Gymnázium Staré Město, obor gymnázium, a to především kvůli její dostupnosti. Škola nebyla bezbariérová, zejména v 1. ročníku tedy využíval schodolez. Ve vyšších ročnících se však výuka konala jen v přízemí. Integrace dle respondenta proběhla bez problémů. Účastnil se všech třídních aktivit, a pokud se vyskytl nějaký problém, byl ihned vyřešen. Kromě schodolezu nevyužíval žádné kompenzační pomůcky. Pomoci asistenta využíval pouze v 1. ročníku během užívání schodolezu.

Nyní je Kryštof třiačtyřicetiletý student prvního ročníku, konkrétně oboru management a ekonomika ve Zlíně. Přijat byl na základě výsledků SCIO testů. Ještě předtím, než začal studovat na UTB ve Zlíně, absolvoval bakalářský studijní program na Vysoké škole báňské v Ostravě, kde byl k dispozici pracovník, který pečoval o handicapované studenty. I přes své nervové onemocnění, které jej trápí od patnácti let, si zvolil prezenční formu studia a studium zvládá bez asistence dalších osob.

Kryštof byl jediný z respondentů, kterého jsem neoslovila prostřednictvím e-mailu. Jeho identitu mi sice prozradila paní referentka ze studijního oddělení, ale bližší kontakt mi na něj samozřejmě dát nemohla. V tomto ohledu mi velmi pomohla nejmenovaná sociální síť, prostřednictvím níž jsem zjistila, že se Kryštof přátelí s jedním mým známým. Této skutečnosti jsem využila a od našeho společného kamaráda získala na Kryštofa telefonní číslo. Ihned

jsem respondentovi zatelefonovala a požádala jej o spolupráci. Kryštof souhlasil. Byl jediným respondentem, se kterým jsem si během výzkumného šetření vykala.

Pavel

Pavel do **materšské školy** nechodil, neboť jej zde nechtěli přijmout kvůli jeho zdravotnímu stavu. Na **základní školu** nastoupil po ročním odkladu v sedmi letech. Lékaři sice rodičům doporučili, aby navštěvoval speciální školu pro slabozraké, nakonec však nastoupil do běžné školy v Pohořelicích. Podle Pavlových slov má na integraci do běžné ZŠ velký podíl jeho třídní učitelka, která souhlasila s přítomností handicapovaného žáka ve třídě. Rodiče i přesto byli nuceni podepsat prohlášení, v němž se zavazují, že v případě nezvládnutí školní docházky Pavel přestoupí do speciální školy.

Integrace proběhla rozporuplným způsobem. U některých vyučujících se respondent setkal s neochotou vyhovět jeho speciálním potřebám, a když na tuto skutečnost upozornil doma, rodiče požadovali nápravu. Díky tomu se na něj poté vyučující dívali jinak a dokonce mu podle jeho slov křivdili. Mezi spolužáky zapadl poměrně dobře, ostatní žáci však na jeho adresu několikrát vyslovili posměšky.

Co se týče kompenzačních pomůcek, na ZŠ využíval zvětšené učebnice a texty, v zeměpisu pak lupy. Jako klady ZŠ uvádí kvalitní přípravu na střední školu, integraci do společnosti. Mezi zápory naopak řadí občasná nedorozumění s vyučujícími.

Jako **střední školu** si respondent vybral Gymnázium Integra v Brně, i když chtěl původně navštěvovat jiné brněnské gymnázium. Tam se však neseťkal s kladným přístupem. Na gymnáziu, kam nakonec nastoupil, proběhla integrace hladce, neboť zde chodili i další handicapovaní studenti. Během školní docházky využíval pouze notebook, do nějž si zapisoval výklad a psal další texty. Pro tyto účely měl k dispozici speciální software. Pomoc asistenta nebyla třeba. Testy a ústní zkoušení absolvoval stejně jako spolužáci. Klady středoškolského vzdělávání Pavel spatřuje v malém počtu studentů ve třídě, přizpůsobení se potřebám studentů. Mezi zápory pak řadí velkou vzdálenost školy od bydliště a sloučení do velkého kolektivu v maturitním ročníku.

Nyní je Pavel dvacetiletý posluchač studijního oboru procesní inženýrství - ovládání rizik. Prvním rokem tedy navštěvuje univerzitní pobočku v Uherském Hradišti. Na školu byl přijat na základě výsledků SCIO testů. Jedná se o jeho první vysokou školu. Pavlova diagnóza zní

těžká slabozrakost, i přesto se však rozhodl pro prezenční studium. Studium zvládá bez nutnosti využití asistenčních služeb. Také Pavla jsem, jako většinu respondentů, oslovila prostřednictvím e-mailu. Jeho reakce na mou žádost o spolupráci byla kladná. S respondentem jsme se dohodli na tykání.

Radek

Mateřskou školu začal Radek navštěvovat až v sedmi letech. Jednalo se o běžnou bariérovou školu, kde bylo třeba překonávat zejména schody. Další specifická opatření však účinná nebyla. Zkušenosti související s MŠ si Radek nepamatuje.

Prvních pět let **základní školy** chodil respondent do speciální školy, poté nastoupil do 4. ročníku běžné ZŠ. Kvůli rozdílům ve výuce musel využít doučování. Základní škola byla bezbariérová a integrace proběhla hladce. Respondent si pochvaluje přístup třídního učitele i spolužáků, kteří byli ochotní mu pomoci. Setkal se však samozřejmě také s několika negativními zkušenostmi (námitky proti ústnímu zkoušení, podezírání z „nadržování“ od učitelů). Z kompenzačních pomůcek využíval jen PC. Na prvním stupni byly jeho znalosti ověřovány pouze ústně, na druhém stupni i písemně, a to za pomoci asistentky. Za klady ZŠ považuje kolektiv, získané vědomosti, integraci mezi intaktní osoby. Jako záporny naopak uvádí negativní přístup spolužáků kvůli dobrému prospěchu a nevědomí vyučujících, jak přistupovat k handicapovanému studentovi.

Jako **střední školu** si Radek vybral SPŠ Zlín, ekonomické lyceum. Jednalo se o běžnou bezbariérovou školu, na které musel čelit problematičtější integraci do kolektivu dívek. Během školní docházky využíval notebook a studijní povinnosti absolvoval formou ústního zkoušení či písemně za pomoci asistentky. Výhody středoškolského studia spatřuje v získání matematických znalostí a všeobecného přehledu (informatika, psychologie, dějepis aj.). Za nevýhody považuje již volbu samotného oboru, přístup kolektivu, nutnost se denně učit, nedostatek volného času i neustálou přítomnost asistentky ve třídě.

Radek je nejstarší ze všech respondentů. Je mu 27 let a prvním rokem navštěvuje doktorské studium, obor inženýrská informatika. UTB ve Zlíně je jeho první vysokou školou a byl na ni přijat na základě maturitního průměru. Jeho diagnóza je mozková obrna, přesto se rozhodl pro prezenční studium ve Zlíně. Kromě toho prvním rokem vyučuje několik předmětů na fakultě, kde studuje.

Radek byl také posledním studentem, který projevil zájem o participaci na výzkumu. Souhlasil s podmínkami výzkumu, s jeho náplní i způsobem realizace, ačkoliv se prvotně přikláněl spíše k osobnímu setkání. Když jsem však přislíbila, že udělám vše pro to, aby se náš virtuální kontakt co nejvíce podobal tomu skutečnému, souhlasil. S respondentem jsme se dohodli na setkání.

5.2 Průběh sběru dat

Sběr dat probíhal ve dvou fázích. Tento postup byl zvolen proto, že na vybrané otázky (např. ohledně průběhu zkoušek a zápočtů) mohou odpovídat pouze studenti, kteří již zkouškové období na UTB ve Zlíně absolvovali. Nejprve jsem se proto spojila s Beatou, Elenou a Radkem, kteří studují ve vyšších ročnících bakalářského, magisterského či doktorského studia.

První fáze sběru dat proběhla od listopadu do prosince 2011. Druhá fáze sběru dat proběhla, jakmile byl uzavřen zápočtový týden a nastalo zkouškové období u studentů prvních ročníků, tedy v průběhu **ledna 2012**. Pro druhou fázi sběru dat byly typické výpadky spojení, které byly způsobeny zřejmě chybou v programu Skype. Všichni respondenti však byli na tuto skutečnost upozorněni.

Všechny rozhovory byly, stejně jako v případě „seznamovacích hovorů“, realizovány pomocí programu Skype. Průběh sběru dat je zaznamenán pomocí speciálního programu MP3 Skype Recorder, jenž je schopen hovor nahrát a převést jej do mp3 formátu. Během rozhovorů jsem měla já i respondenti zapnutou webkameru, abychom se mohli vzájemně sledovat, a co nejvíce jsme tak navodili atmosféru skutečného setkání tváří v tvář.

5.2.1 Realizace a průběh hloubkových rozhovorů

Rozhovor č. 1 – Beata

Rozhovor s první respondentkou, Beatou, jsem realizovala v **listopadu 2011** a trval **50 minut**. Beata po celou dobu rozhovoru působila klidně a vyrovnaně, dokázala odpovídat věcně a jasně, pouze na začátku rozhovoru jsem zaznamenala trochu nervozity. Po celý rozhovor se mírně usmívala a byla v dobré náladě. Pokud jí nebyla některá z otázek jasná, vyžádala si její vysvětlení. Během rozhovoru nedošlo k žádným výrazným změnám v oblasti mimiky či v oblasti verbální (např. zvýšení hlasu atd.).

Jakmile byl rozhovor ukončen, respondentka mne požádala o zaslání finální verze mé bakalářské práce. Beata si po ukončení rozhovoru vzpomněla ještě na jednu zkušenost, kterou by chtěla doplnit do rozhovoru a požádala mne, zda bych mohla její odpověď ještě dodatečně nahrát. Vyhověla jsem jí. Celkově musím spolupráci s respondentkou zhodnotit velmi kladně a během naší spolupráce nedošlo k žádné problematické situaci či rozporu.

Rozhovor č. 2 – Elena

V pořadí druhý hloubkový rozhovor jsem realizovala rovněž v listopadu 2011 a trval 68 minut. Na tomto místě bych však ráda podotkla, že délka rozhovoru je spíše relativní veličinou. Např. Elena díky svému handicapu používala při rozhovoru ještě speciální software s hlasovým výstupem. Díky tomu vznikaly mezi položením otázky a respondentčinými reakcemi poměrně dlouhé pauzy, díky čemuž celková délka rozhovoru značně vzrostla.

V první polovině rozhovoru působila Elena klidně a koncentrovaně. Pružně reagovala na otázky a v případě potřeby byla ochotna podat vysvětlení některých svých výroků. V druhé části však začala být respondentka méně koncentrovaná, což přisuzuju její únavě a poněkud pokročilejší hodině. V důsledku zmíněných okolností Eleně déle trvalo, než odpověděla na otázku a na základě záznamu z webkamery soudím, že už nebyla tolik koncentrovaná. Během rozhovoru byly její reakce často doprovázeny dalšími aktivitami (poposedáváním, neklidem, škrábáním se...), to je však pro nevidomé osoby během rozhovoru celkem typické. Ovšem díky tomu se často odvracela od mikrofonu, a tak jí několikrát nebylo rozumět a musela jsem ji požádat o zopakování odpovědi. Celkově však hodnotím naši spolupráci i samotný rozhovor velmi kladně.

Rozhovor č. 3 – Radek

První fáze sběru dat byla uzavřena rozhovorem s návštěvníkem doktorandského studia, Radkem. Ten nejen, že studuje, ale rovněž na FAI vyučuje některé předměty. Ačkoliv jsme se před realizací rozhovoru dohodli na tom, že Radek bude při výzkumném šetření vycházet ze svého statusu „studenta FAI“, nikoliv „pracovníka FAI“, občas jsme se nevyhnuli tomu, aby respondent při vyprávění nevzpomněl zkušenosti vyplývající z jeho aktuální pozice na fakultě. Tyto informace však nebudou při analýze dat brány v potaz.

Tento hloubkový rozhovor proběhl v **prosinci 2011** a trval **65 minut**. Respondent po celou dobu působil vesele a odpovídal s lehkostí a humorem. Pokud si nebyl jistý správným zněním otázky, požádal o vysvětlení. Vzhledem k tomu, že byl respondent v době, kdy jsme spolu realizovali rozhovor, v kanceláři svého pracoviště, několikrát se obrátil na svého kolegu, zejména mluvil-li o videu, které sám vytvořil. Tuto skutečnost však nepovažuji za nikterak rušivý element. Radek byl schopen plynule navázat na probírané téma.

Zmínit musím také respondentovu ochotu bez ostychu uvést kladné i záporné příklady podpory, včetně otevřené kritiky některých jejích forem, což jako výzkumník hodnotím velmi pozitivně. Celkově musím zhodnotit spolupráci s respondentem Radkem během výzkumného šetření velmi kladně.

Rozhovor č. 4 - Kryštof

Druhá fáze sběru dat byla zahájena rozhovorem se čtvrtým respondentem, Kryštofem. Rozhovor se konal v **lednu 2012** a trval **53 minut**. Respondent působil po celou dobu hloubkového rozhovoru klidně, vyrovnaně a nad věcí. Byl schopen se rozprávět, adekvátně reagovat na otázky a v neposlední řadě uměl do rozhovoru vnést humor a nadhled, což se kladně odrazilo nejen na průběhu rozhovoru, ale také na celkové povaze sesbíraných dat. Během rozhovoru si Kryštof vyžádal krátkou pauzu na osvěžení limonádou a během rozhovoru jednou musel reagovat na dotaz příchozí osoby. To se však nikterak neprojevilo na rozhovoru jako takovém.

Jako výhodu musím zmínit fakt, že respondent v minulých třech letech studoval na vysoké škole v Ostravě, takže má odtud poměrně bohaté zkušenosti. Mohl tedy srovnávat, což se pozitivním způsobem odrazilo především v návrzích na změny, které by bylo možné na naší univerzitě realizovat. Celkově proto musím zhodnotit spolupráci s tímto respondentem během výzkumného šetření velmi kladně.

Rozhovor č. 5 – Pavel

Rozhovor s pátým respondentem, Pavlem, byl realizován v **lednu 2012** a trval **28 minut**. Poměrně krátkou dobu trvání rozhovoru přisuzuji faktu, že respondent navštěvuje první ročník bakalářského studia, a tak má za sebou teprve několik měsíců studií na univerzitě.

Nemá proto zatím tolik zkušeností, jako respondenti, kteří univerzitu navštěvují již několikátým rokem. I přes kratší délku rozhovoru však Pavel poskytl přínosné informace.

Během rozhovoru působil respondent klidně a vyrovnaně. Jako trochu problematické shledávám jednak zmíněnou respondentovu omezenou zkušenost, ale také jeho menší výřečnost, kterou „nepovzbudila“ ani má zpětná vazba či snaha o hlubší nahlédnutí do problematiky.

Celkově ale i tak hodnotím spolupráci s tímto respondentem během výzkumného šetření velmi kladně. Pavel mne na závěr našeho rozhovoru požádal o zaslání finální verze bakalářské práce.

Rozhovor č. 6 – Kristýna

Rozhovor s šestou respondentkou, s Kristýnou, se konal **v lednu 2012** a trval **25 minut**. Kristýna na pokládané otázky odpovídala v klidu a s rozvahou, působila vyrovnaně. Oproti ostatním rozhovorům byl i tento hloubkový rozhovor poněkud kratší, ale přisuzuji to spíše faktu, že respondentka má za sebou teprve první semestr, a tak byla konfrontována s omezeným množstvím zkušeností. I přesto se však domnívám, že do výzkumu přinesla zajímavá a cenná data.

5.2.2 Vyplnění anamnestického dotazníku

Anamnestické dotazníky jsem rozeslala všem respondentům na začátku prosince 2011 prostřednictvím e-mailu a požádala je o vyplnění. Všichni projevili ochotu poskytnout mi o sobě informace také prostřednictvím této výzkumné metody a do konce loňského roku mi všichni vyplněný dokument zaslali zpět.

Každý anamnestický dotazník jsem ihned po doručení zkontrolovala a v případě nejasností jsem se na daného respondenta obrátila s prosbou o vysvětlení.

6 ZPRACOVÁNÍ DAT

6.1 Metoda zpracování dat

Pro zpracování polostrukturovaných hloubkových rozhovorů jsem zvolila metodu **zakotvené teorie**, jejímž cílem je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Vzniklá teorie je proto zakotvena v datech (Hendl, 2005).

Ze záměrů zakotvené teorie tedy muselo vycházet zpracování získaných dat. Zaznamenané polostrukturované hloubkové rozhovory jsem proto podrobila **transkripci**. Jedná se o proces, během něhož jsem mluvený projev z hloubkového rozhovoru převedla do písemné podoby. Existuje několik typů transkripce, já však pro účely svého výzkumného šetření použila **komentovanou transkripci**. Pro tu je charakteristické využívání specifických znaků, jež upozorňují na nápadné příznaky promluvy (např. smích, pomlky, aj.) (Hendl, 2005).

Při přepisu rozhovoru byla využita technika **anonymizace dat**, jež slouží k ochraně jmen účastníků. V praxi to znamená, že reálná jména jsem nahradila nejrůznějšími pseudonymy.

Přepsané rozhovory jsem poté podrobila analýze pomocí **otevřeného kódování**. Jde o techniku, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie. Kódování lze obecně vymezit jako operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem (Šed'ová, 2007). Při otevřeném kódování byl text coby sekvence rozbit na jednotky, přičemž těmto jednotkám jsem přidělila jména a s takto označenými fragmenty textu jsem pak pracovala. Analyzovaný text jsem následně rozdělila na jednotky (tou může být slovo, sekvence slov, věta či odstavec). Každé takto vzniklé jednotce jsem přidělila kód, tedy jméno nebo označení.

Během analýzy jsem se postupně ke kódům vracela, revidovala je a přejmenovávala dle potřeby. Pro přehlednost jsem si očíslovala řádky analyzovaného textu. Poté jsem začala se **systematickou kategorizací**. To znamená, že jsem kódy, které vzešly z otevřeného kódování, seskupila podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti (Šed'ová, 2007).

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

S výsledky výzkumu seznámím na základě vytvořených kategorií a subkategorií v následujících podkapitolách.

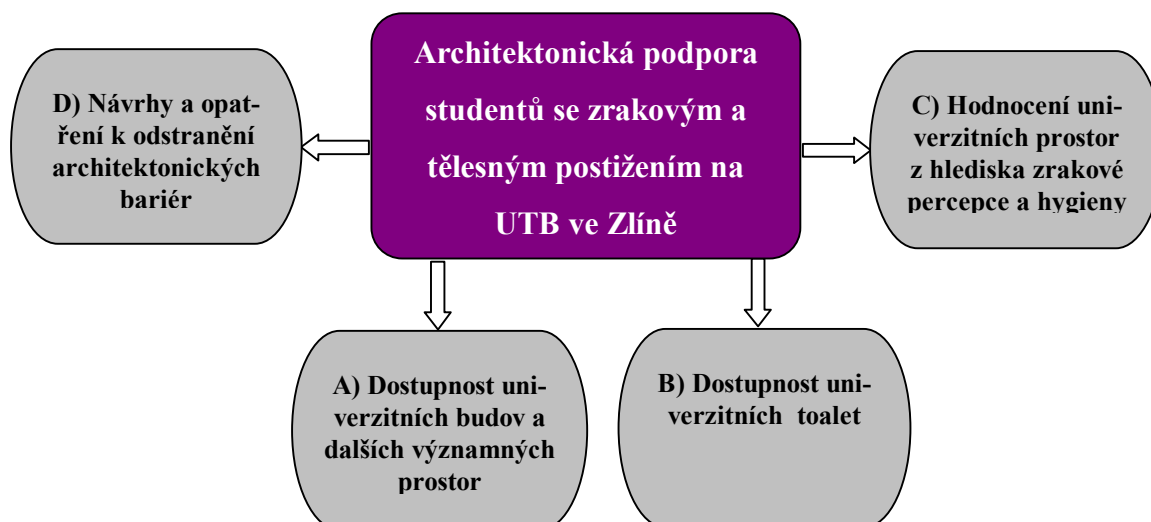
7.1 Kategorie

Na základě vytvořených kódů a hledání jejich společných témat a provázaností, jsem vytvořila pět následujících kategorií.

- Architektonická podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením na UTB ve Zlíně.
- Studijní podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením na UTB ve Zlíně.
- Psychická podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením na UTB ve Zlíně.
- Vybavenost univerzitních prostor kompenzačními pomůckami.
- Asistenční služby na UTB ve Zlíně.

7.1.1 Architektonická podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením na UTB ve Zlíně

Tato kategorie, jež se zabývá architektonickou podporou studentů se zrakovým a tělesným postižením na UTB ve Zlíně, a je rozčleněna do dalších subkategorií, což ilustruje následující diagram.



7.1.1.1 Dostupnost univerzitních budov a dalších významných prostor

Tato subkategorie zahrnuje nejen přístupnost univerzitních budov jako takových, ale také dalších prostor, které jsou pro vysokoškolského studenta klíčové – univerzitní knihovny a menzy. Subkategorie byla vytvořena na základě následujících kódů:

	Zrakově postižení studenti	Tělesně postižení studenti
a) DOSTUPNOST UNIVERZITNÍCH BUDOV	E3: Nekomfortní přístup budovy U13	B3: Částečná spokojenost s přístupem univerzitních budov
	E5: Dobrá přístupnost budovy U2 E7: Částečně bezproblémová budova U10 E10: Budova bez větších problémů P4: Bezbariérový vstup UH4 P4: Částečně bariérový vstup UH1	K9: Bezproblémová přístupnost budov R3: Dobrá dostupnost FAI R9: Přístup FT výtahem K4: Bezproblémový přístup celé budovy U2 K32: Bezproblémová dostupnost budovy U13
b) DOSTUPNOST UNIVERZITNÍ KNIHOVNY	E24: Bezbariérové prostory knihovny P27: Nenavštěvování univerzitní knihovny	B35: Bezbariérový přístup budovy knihovny B35: Turnikety při vstupu do knihovny K16: Nenavštěvování univerzitní knihovny R14: Turnikety v knihovně R21: Výborná dostupnost knihovny R18: Úzký a malý prostor knihovny K17: Nenavštěvování univerzitní knihovny
	P29: Dobrá dostupnost menzy P29: Bezproblémová menza	B39: Nenavštěvování menzy K18: Prostorný interiér menzy R23: Dobrá dostupnost menzy R24: Bezbariérová menza K26: Problematická Štefánikova menza K29: Bezproblémová menza na U13

Tabulka č. 3 : Seznam kódů k subkategorii A (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elenina výuka se dosud odehrávala v budovách U13, U2, U10 a U12, avšak výtky měla pouze k některým z nich. Nejprve vyjádřila nespokojenost s přístupem do budovy **U13**, protože ho (E3) „*musím řešit jiným způsobem, než vidící lidé*“. Musí to (E3) „*řešit přes recepční*“, v důsledku čehož to pro ni není (E3) „*tak komfortní jako pro vidící lidi*“.

Z respondentčinych výpovědí je patrné, že snadný pro ni není ani pohyb po samotném interiéru této budovy, protože se jedná o (E3) „*hodně rozlehlý prostor*“, což je pro ni coby

nevidomou osobu (E3) „náročná na orientaci“, neboť musí být (E3) „člověk hodně opatrný“. Uvádí také, že dveře, které vedou k výtahům, jsou (E3) „hodně těžké a samostatně se nedají ovládat“. Zdůrazňuje, že (E3) „celkově ... manipulace s výtahem je náročná“, protože (E13) „dotykový displej je stále nedokonalý“ a celkově (E13) „to ovládání je složitější“. A to i přesto, že za pomoci pracovníků Tyfloservisu (E13) „řešíme i nějaké dooznačení“.

Část Eleniny výuky však probíhala také v budově **U2**, která je pro ni dobře dostupná nejen proto, že je (E5) „více přístupná“, ale zároveň je (E5) „více přehledná“ a má (E5) „méně prázdných prostorů“. Těší ji zejména, že k této budově má (E6) „svobodný přístup“, a nemusí tak nikoho dalšího oslovovat s žádostí o pomoc, byť paní recepční je podle jejích slov velmi ochotná a vždy jí ráda pomůže. Konstatuje tedy, že z architektonického hlediska zde víceméně (E5) „neshledávám nějaké problémy pro tu orientaci“. Pochvaluje si tady také výtah, protože má (E13) „lepší ovládání, ať na přivolání výtahu, tak ve výtahu“. Je to pro ni tedy (E13) „výtah s menší bariérou“, a to i přesto, že zde chybí hlasový výstup. Jak ale podotýká (E15) „každopádně se dokážu bez toho obejít“.

Další Elenina výuka probíhala v budově **U10**. Ta je pro ni částečně bezproblémová. Uvádí sice, že zde (E7) „neshledala nějaké problémy“, co se pohybu týče, na druhou stranu však dodává, že jsou zde schody, které jsou (E7) „trochu atypické“. Žádné zásadní problémy, které by zde musela řešit, však neidentifikovala.

Své dosavadní zkušenosti s univerzitními budovami respondentka uzavřela popisem budovy **U12**, o níž tvrdí, že zde nenarazila na závažnější architektonickou bariéru. Přesto však do U12 nechodí ráda, neboť v jedné ze zdejších přednáškových místností identifikovala (E8) „problém s akustikou“, takže měla problém vyučujícímu porozumět.

Pavel je druhým zrakově postiženým studentem na univerzitě. V době, kdy byl rozhovor realizován, měl respondent zkušenosti pouze s budovami **UH1** a **UH4**. O první jmenované budově hovoří jako o částečně bezbariérové, neboť při vstupu je (P4) „prvních pět schodů“, které však člověk na vozíku může překonat díky tomu, že je na nich (P4) „plošina pro vozíčkáře“. Přesun do jednotlivých pater zajišťuje (P4) „výtah“, který však Pavel nevyužívá, protože (P14) „chodím po schodech“.

Také **UH4** je dle respondentových slov uzpůsobena vozíčkářům a vstup je prakticky bezbariérový. Ačkoliv jsou zde schody, je tu k dispozici (P4) „nájezdová rampa“ a uvnitř budovy je (P4) „plošina pro vozíčkáře“. Sám Pavel však, s ohledem na svůj handicap, neidentifikoval žádnou výraznou architektonickou bariéru při vstupu do této budovy.

Beatina výuka dosud probíhala v U1, U5, MSI, dále ve 23. budově a ve 32. budově. Při hodnocení dostupnosti univerzitních budov vyjádřila částečnou spokojenost. Tvrdí, že (B3) „z mého hlediska jako to hodnotím dobře, ale pokud bych měla říct jako o bezbariérovosti obecně, tak špatně“. Uvádí, že když se jde do **U1** hlavním vchodem, (B9) „tak jsou hned schody asi čtyři dolů“. Alternativním řešením by sice mohl být zadní vchod, kde nejsou schody, ale (B9) „zase ty dveře jsou docela úzké a ... otevírání je jenom na kartu“. Beata sice oceňuje, že (B3) „fakulta technologická... má výtahy“, ihned však dodává, že jsou (B3) „velice malé“, tudíž se do nich stěží vejdu dva lidé. Doufá tedy, že nová fakultní budova, která se právě staví, (E10) „už bude bezbariérová“.

Naopak budovu **U5** hodnotí velice kladně, protože je (B4) „bezbariérová dobře“. Vzápětí však dodává, že jsou zde (B18) „těžké vstupní dveře“, ovšem s touto bariérou je schopná se v rámci možností vypořádat. O další budově, **MSI**, respondentka uvedla, že (B6) „tedka už bezbariérová je, co se týká přístupu zvenčí“. Uvnitř budovy je k dispozici (B19) „výtah“, což Beatu potěšilo, neboť zde má výuku až ve 4. patře. Kromě toho jsou tady schody (B19) „křivé a zakulacené různě, jak jsou ochozené“, takže Beatě mnohdy dělala chůze po nich nemalé potíže.

23. budova je (B25) „bezbariérová“, protože (B25) „dveře se tam otevíraly samy na foto-buňku“. Také samotný interiér hodnotí pozitivně. Chodby jsou zde široké a celkově je to tam (B25) „prostorné“, takže je to (B25) „docela v klidu“.

Poslední budovu, již Beata zmínila, tedy **32. budovu**, však přirovnala ke staveništi. Přišlo jí, (B25) „že tam jdu někde úplně přes stavbu“. Na druhou stranu uvádí, že uvnitř samotné budovy je (B25) „výtah“. Celkově však na ni budova působí jen jako provizorium.

Kristýna měla v době, kdy byl pořízen rozhovor, zkušenost s budovami UH1 a UH2. Obě jsou dle jejích slov dobře dostupné, což odůvodňuje tím, že **UH1** je budova (K8) „s ... vý-

tahem a plošinou“, protože je tady pár schodů. Naopak v **UH2** je (K8) „*zase jenom ta plošina*“. Přesto však preferuje první zmíněnou budovu, protože s plošinou, která je k dispozici v UH2, má (K3) „*psychické problémy*“, a to od té doby, co ji (K3) „*ta plošina několikrát skoro vyklopila*“. Na dotaz, zda narazila ještě na nějaké další architektonické obtíže, zcela jednoznačně odpověděla, že (K9) „*ani ne. Všechno je v podstatě v pořádku*“. Dodala zároveň, že všechny budovy jsou nově opravené, a tudíž víceméně bezproblémové.

Výuka dalšího respondenta, **Radka**, probíhala většinou jen na fakultě aplikované informatiky. Několik přednášek však absolvoval také na fakultě technologické. O **U5** tvrdí, že je dobře dostupná, protože se (R3) „*všude dostanu*“, z čehož plyne, že na (R3) „*fakultě je všechno bezbariérové*“. Při dotazu na hlavní vchod Radek odpověděl, že (R5) „*hlavní vchod je klasický hlavní vchod*“. Uvnitř budovy (R5) „*výtahy ... máme*“, takže (R5) „*není problém se dostat do jakéhokoliv patra*“.

Během rozhovoru však Radek zmínil také zkušenosti s **U1**, která je dle jeho slov dobře dostupná výtahem, byť se jedná o výtah (R9) „*nákladní na kliku*“. V tom však respondent neshledává zásadní problém. Nicméně dodává, že (R10) „*fakulta technologická je trochu starší*“, takže je to tam (R10) „*asi trochu horší s tou bariérovostí*“. To ale nemůže zcela objektivně posoudit, neboť sem chodil pouze na jednu přednášku.

Kryštofova výuka probíhala v zimním semestru pouze v budově **U2**, která má vstup v přízemí. Pohyb po této budově je pro něj (K3) „*úplně bezproblémový*“, a to i přesto, že v jedné třídě narazil na přímou bariéru. Uvedl, že přednáška socioekonomické a správní geografie se konala (K3) „*v místnosti, kde jsou vytvořené takové stupínky pro studenty*“. Tam se s vozíkem nebyl schopen dostat, nicméně (K3) „*i z toho místa jsem bezproblémově viděl na přednášejícího ... slajdy*“. Nevnímá to však jako zásadní omezení, protože jinak (K4) „*všechny přednáškové sály jsou přístupné*“. Výhodou budovy je, že je (K4) „*vybavena výtahem*“, takže přístupnost celé budovy je (K4) „*absolutně bez komplikací*“.

Část respondentovy výuky měla původně probíhat také v **U10**, kdy mu bylo řečeno, že je tato budova opatřena výtahem, jak se však sám přesvědčil (K7) „*ten jsme tam teda nikde nenašli*“.

Zkušenost však má Kryštof také s budovou **U13**, kdy do této budovy (K30) „*jezdím přes ty otáčecí dveře*“, a to i přesto, že je paní recepční ochotna otevřít mu boční vchod. Pohyb po budově byl pro něj zatím (K32) „*bezproblémový*“, a nemá tak k ní žádnou výtku. Ví, že je U13 opatřena výtahem, ale (K31) „*na U13 jsem s výtahem nejel*“.

Jak bylo nastíněno výše, v rámci architektonické podpory jsem se respondentů při rozhovorech zeptala také na dostupnost **univerzitní knihovny**.

Elena při dotazu, zda navštěvuje univerzitní knihovnu, odpověděla (E5) „*ani ne*“, protože ji (E5) „*častěji navštěvuje máma*“, která jí zde vypůjčí potřebné knihy. Vzápětí však dodala, že (E20) „*párkrát jsem tam byla*“, a tak může zhodnotit prostory knihovny. Respondentka nejprve vypověděla, že zde (E24) „*prostorově neshledávám až nějak velké bariéry*“, nicméně poukázala na to, že (E21) „*bez průvodce není možné se v té knihovně zorientovat*“, neboť právě asistent jí pomáhá s vyhledáváním knih, díky čemuž knihovnice nemusí žádat o specifickou podporu.

Petr v době, kdy jsme spolu mluvili naposled, knihovnu zatím nenavštívil. Tuto otázku jsme tedy ihned vypustili.

Naopak poměrně bohaté zkušenosti s navštěvováním knihovny má respondentka **Beata**. Ta ke knihovně uvedla, že (E35) „*co se třeba toho přístupu týká, tak ten je bezbariérový*“, protože „*výtahy tam jsou*“. Upozornila však, že zpočátku měla problémy se v prostorách knihovny zorientovat. Nyní však (E32) „*jak už to tam znám ... už to není problém*“. Zmínila také, že při vstupu do samotných prostor knihovny se (K35) „*prochází přes ty turnikety*“, což by dle jejích slov mohlo být pro osobu na vozíku bariérou. Ze svého úhlu pohledu však dodává, že ona sama s průchodem přes turnikety (B36) „*problémy nemám*“.

Kristýna, stejně jako respondent Petr, knihovnu zatím nenavštívila. Uvedla totiž, že (K16) „*nepotřebovala jsem ji*“, protože knihy, které potřebovala ke studiu, byly dostupné také v městské knihovně.

Radek vypověděl, že knihovnu sice navštěvuje sporadicky, ale vždycky se tam dostane. Její dostupnost tedy hodnotí na výbornou. Stejně jako Beata však upozorňuje na turnikety, v důsledku čehož musí (R14) „*na vstup si vždycky požádat, aby mě pustili bokem*“. Interiér knihovny však vnímá poněkud rozporuplně. Uvedl totiž, že (R14) „*na to, že je to velká budova, tak je to malá knihovna*“. Nevyhovuje mu zejména to, že (R17) „*jedna ulička je tak kór úzká*“, a to zrovna ta, jež nabízí literaturu k jeho oboru. Kromě toho (R18) „*je tam sloup*“, ale kolem něj se vždycky nějak dostane. Jen musí dávat pozor, aby poté (R21) „*nevysypal knížky z regálů*“. Do knihovny chodí pouze za doprovodu spolužáků či kolegů a pracovníky knihovny o žádnou specifickou podporu tedy nežadá.

Ani poslední respondent, **Kryštof**, knihovnu zatím vůbec nenavštívil, tudíž mi k této problematice nemohl podat bližší stanovisko.

Neméně důležitá je při studiu na vysoké škole dostupnost **univerzitní menzy**. Na tomto místě je třeba podotknout, že chce-li se student stravovat přímo na univerzitě, může navštívit Štefánikovu menzu na U4, menzu Jižní Svahy na U5, restauraci na U13 či stravovací centrum v Uherském Hradišti.

Elena uvedla, že navštěvuje restauraci v budově U13. Ta disponuje sice bezbariérovým přístupem, nicméně (E29) „*prostor je tam malý*“. Ani orientace v interiéru není pro respondentku snadná. Zmínila totiž, že (E28) „*orientace je tam náročná*“, protože (E28) „*to je méně přehledné*“. Tvrdí, že při orientaci jí dělají největší potíže (E28) „*ty stoly u sebe*“, které je nucena obcházet. Pochvaluje si ovšem, že jí nebylo vedením menzy bráněno (E29) „*v přístupu do restaurace s vodícím psem*“, a celkově se setkala s velmi vstřícným přístupem pracovníků menzy.

Pavel navštěvuje stravovací centrum v Uherském Hradišti. Tam si ještě před začátkem studia zašel, aby (P29) „*si udělal takovou prohlídku s rodičma*“, a identifikoval případné bariéry. Uvedl však, že tam (P29) „*nemám problém*“, a pozitivně vnímá také to, že je to (P29) „*asi tak sto dvacet metrů z pokoje přímo do menzy*“. Jedinou menší výtku měl k velikosti písma na jídelníčku, ale jak dodává (P31) „*většinou je to napsaný na internetu, tak si ho přečtu na kolejích na internetu a jdu na oběd*“. Z architektonického hlediska žádnou bariéru neidentifikoval.

Beata menzu nenavštěvuje, tudíž mi k otázkám týkajícím se dostupnosti jejích prostor, nemohla podat adekvátní informace.

Kristýna sice stravovací centrum v Uherském Hradišti pravidelně nenavštěvuje, nicméně se zde byla jednou podívat. Kladně hodnotí to, že (K18) „*menza je docela prostorná*“, nicméně upozornila na to, že (K18) „*problém je, že tam nemůžu sedět u stolu*“. Důvodem je fakt, že menza je vybavena stoly, k nimž jsou napevno připevněny židle. Kristýna uvedla, že by (K18) „*musela sedět čelem k tomu stolu*“, nicméně se obává, že za těchto okolností by zřejmě (K18) „*zavazela kolemjdoucím*“.

Radek denně navštěvuje menzu na Jižních Svazích a její dostupnost hodnotí dobře, neboť (R23) „*já se tam dostanu*“. Menza je (R24) „*úplně bezbariérová*“ a jediné, kam se nedostane, je venkovní terasa u menzy, protože je tam (R24) „*schod*“. V rámci interiéru neshledal závažnější bariéru, jen uvedl, že někdy jsou tam posunuté stoly, které je třeba upravit, aby kolem nich projel na vozíku. Jak však dodává, (R26) „*to jsou takové detaily*“.

Kryštof navštěvuje Štefánikovu menzu, ale také restauraci v U13. Zmínil, že kdyby měl chodit do první uvedené menzy sám, bylo by to pro něj problematické. Je tam totiž (K24) „*turniket*“ a nedá se (K24) „*obejít*“. Tvrdí zároveň, že tato menza se zdá být po rekonstrukci, a tak je rozčarován z toho, že nikdo nepomyslel na to, že (K27) „*ne každý je schopný tím otáčecím turniketem projít*“. Dodává proto, že (K27) „*v tomto se tam zaspalo*“.

Mnohem pozitivněji naopak vnímá restauraci v U13. Nejen, že (K29) „*se tam dostanu s vozíkem téměř ke kterémukoliv stolu*“, ale také (K28) „*to mám s obsluhou*“, takže (K28) „*si nemusím to jídlo nosit sám*“. S restaurací v budově U13 tedy nemá (K29) „*absolutně ... problém*“.

7.1.1.2 Dostupnost univerzitních toalet

Tato subkategorie se zabývá dostupností toalet v budovách, kde probíhala výuka respondentů, a byla vytvořena na základě těchto kódů:

	Zrakově postižení studenti	Tělesně postižení studenti
DOSTUPNOST UNIVERZITNÍCH TOALET	E11: Toaleta pro invalidy na U2 E11: Problematické hledání toalet na U13 P7: Problematická orientace na toaletách na UH1 P8: Toaleta pro vozíčkáře na UH1	B6: Bariérové toalety na MSI B12: Bariérové toalety na U1 B26: Nové toalety K9: Nevyhovující toalety pro vozíčkáře na UH1 R8: WC pro vozíčkáře K12: Částečná spokojenost s toaletami pro vozíčkáře na U2 K31: Toalety pro vozíčkáře na U13

Tabulka č. 4 : Seznam kódů k subkategorii B (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elena uvádí, že v budově **U2** (E11) „*začala jsem chodit vlastně na toaletu pro invalidy*“, která je prostornější a může si tedy odložit nejen věci, ale také vodícího psa, který ji takřka všude doprovází. U této toalety také použili (E11) „*takové drobné označení*“, které jí velmi pomáhá.

Méně spokojená je však s toaletami v budově **U13**, kdy je tam (E11) „*náročné se zorientovat*“ a (E11) „*vůbec tam dojít*“, protože po cestě musí projít několika dveřmi, což je pro ni (E11) „*orientačně hodně náročné*“ a (E11) „*zamotané*“.

Podobným nesnázím čelí také **Pavel**. Toalety v **UH1** jsou (P7) „*špatně označený*“, takže jak s nadsázkou dodává, kdyby nevěděl, kam chodí spolužáci, (P7) „*tak bych je asi nenašel*“. Uvádí však, že v této budově je k dispozici také (P8) „*jeden záchod ... pro vozíčkáře*“, který ale osobně nevyužívá.

Beata navštívila toalety hned v několika budovách, tudíž může jejich dostupnost porovnávat. Nespokojenost vyjádřila k toaletám v budovách MSI i U1. K těm na **MSI** podotýká, že „*co se týká toalet, tak ty určitě bezbariérové nejsou*“. Uvedla totiž, že zde není možné se zcela zavřít v kabině, a to kvůli železným dveřím, které nefungují tak, jak by měly, protože (B23) „*ono to nějak nesedí a drhne to*“. Také toalety v budově **U1** (B12) „*nejsou bezbariérové*“. Pouze v případě **32. budovy** poukázala na to, že jsou zde (B26) „*nové toalety na těchto budovách*“. Není si však jistá, zda je tady k dispozici také toaleta pro vozíčkáře.

Kristýna při popisu budovy **UH1** poukázala na to, že (K9) „*by tam mohly být větší vozíčkářské záchody*“. Potíže jí přitom činí zejména malý prostor, který je při pohybu tří osob, tedy Kristýny a jejích dvou asistentů, na toaletě zcela nedostačující. V důsledku toho (K10) „*je tam hodně špatná manipulace*“, na čemž má ale značný podíl také to, že (K10) „*nad záchodovou mísu trošku zasahuje umyvadlo*“.

Radek je s přístupem k toaletám v **U5** zcela spokojen, což vyjadřuje slovy, že (R8) „*WC není problém*“, protože (R8) „*máme bezbariérové v třetím patře*“. Jako jedinou nevýhodu shledával snad jen to, že si vždy musel od těchto toalet zapůjčit klíče.

Naopak **Kryštof** je z dostupnosti toalet pro vozíčkáře v **U2** poněkud rozčarován, neboť (K12) „*bezbariérový záchod je sice hezky vymezený, ale je součástí ... kumbálu pro uklízečky*“. Tvrdí, že není zcela ideální, když má kolem sebe nejrůznější uklízečské potřeby. Dodává však, že se na toaletu (K12) „*nechodím nějak prohlížet do zrcadla*“, takže ve své podstatě mu toaleta vyhovuje. Spokojenost vyjadřuje také s toaletami pro vozíčkáře v budově **U13**, neboť záchod je (K31) „*odemčený, je čistý, je běžně použitelný*“. Neměl s ním tudíž (K31) „*absolutně ... problém*“.

7.1.1.3 *Hodnocení univerzitních prostor z hlediska zrakové percepce a hygieny*

Tato subkategorie přináší názory Eleny a Pavla na univerzitní budovy z hlediska zrakové percepce a zrakové hygieny a byla vytvořena na základě těchto kódů:

Zrakově postižení studenti	
HODNOCENÍ UNIVERZITNÍCH PROSTOR Z HLEDISKA ZRAKOVÉ PERCEPCE A HYGIENY	E5: Přehledná budova U2
	E10: Sloupy v přízemí budovy U13
	P5: Nevyhovující popisky místností
	P22: Nevyhovující vzdálenost lavice od tabule

Tabulka č. 5 : Seznam kódů k subkategorii C (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elena tvrdí, že je pro ni budova **U2** oproti jiným budovám, jež navštívila, (E5) „*více přehledná*“. Naopak v relativně nové budově **U13** identifikovala bariéry, které jí ztěžují zejména orientaci. Uvedla, že prostor této budovy je (E3) „*hodně rozlehlý*“, což činí potíže nejen jí, ale také vodícímu psovi, který ji doprovází. Dále poukazuje na to, (E10) „*že v tom přízemí člověk musí dávat pozor na ty různé sloupy*“. V neposlední řadě musí dávat pozor, aby člověk (E9) „*omylem nevešel do turniketu*“ či aby dveře vedoucí k výtahu (E9) „*nebouchly mě nebo psa*“. Žádné další bariéry zde však neshledala.

Pavel nejčastěji poukazoval na nevyhovující rozměr popisků, kdy (P5) „*mně vadí malý popisky místností*“, ale třeba také na (P22) „*vzdálenost lavic od tabulí*“, a to i přesto, že vždy usedá do první lavice. Jak totiž dále podotýká, (P25) „*profesor nám promítá prezentaci na tu tabuli, nebo plátno*“, a tak díky nevyhovující vzdálenosti od zdroje informací je není schopen vnímat tak, jak by bylo třeba.

7.1.1.4 Návrhy a opatření k odstranění architektonických bariér

Cílem tohoto výzkumu je mimo jiné přinést návrhy a doporučení na případné architektonické změny, které by sami studenti uvítali. V této subkategorii tedy přiblížím stanoviska jednotlivých respondentů k této problematice, neboť věřím, že mohou být v mnoha ohledech inspirativní. Subkategorie byla vytvořena na základě těchto kódů:

	Zrakově postižení studenti	Tělesně postižení studenti
NÁVRHY A OPATŘENÍ K ODSTRANĚNÍ ARCHITEKTONICKÝCH BARIÉR	E11: Označení učeben a toalet v Braillově písmu	B24: Požadavek výtahu
	E12: Vytvoření umělých reliéfních cest	K13: Menší umyvadlo
	E13: Dooznačení displeje výtahu	K14: Zrušení plošiny na UH1
	E88: Vytvoření orientačního plánu budov	R6: Nepotřebnost architektonických změn
	P5: Větší písmo na popiscích budov	K27: Řešení bariér ve Štefánikově menze
	P6: Popisky směru otevírání dveří	

Tabulka č. 6 : Seznam kódů k subkategorii D (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elena v jedné výpovědi naznačila, že si na toaletě na budově U2 vytvořila nenápadné označení, které jí v mnoha ohledech pomáhá. Při dotazu zda jsou toalety opatřeny štítkem v Braillově písmu, totiž odpověděla, že (E11) „*nejdou označené*“. Dodává však, že „*označení některých místností by nebyla špatná*“, a to (E11) „*ať toalet nebo i učeben*“.

Dále zmiňuje, že by uvítala majáček, který by ji navedl přímo k budově U13. Uvědomuje si však, že jde o (E12) „*hodně velké luxus*“. Mnohem reálněji zato vidí další možnou změnu, která se dotýká pomůcky, jež ulehčuje orientaci po budovách, zejména v U13. Přeje si (E12) „*v tom přízemí, kdyby se tam vytvořily umělé reliéfní cesty, aby se tam mohl člověk lépe orientovat*“ a nebo alespoň (E88) „*nějaký plánec, ať hmatový nebo trojrozměrný, tak, aby byla ta orientace snadnější*“. Vzhledem k tomu, že Elena uvedla, že displej výtahu v budově U13 pro ni představuje přímou bariéru, zdůrazňuje, že je (E13) „*potřeba to dooznačit nějakým nalepovacím označením*.“ a nebo, pokud by to bylo jen trochu možné, by zrušila jeho ovládání (E14) „*pomocí dotykového ovládání*.“ V menze by v neposlední řadě uvítala (E29) „*jinak uspořádat ty stoly*“.

Pavlova doporučení na změnu vycházela zejména z problematických oblastí, které byly nastíněny v předchozí subkategorii. Uvítal by tedy, kdyby (P5) „*mohly být popisky místností větším písmem*“ a kdyby na vstupních dveřích (P6) „*mohlo být akorát napsané TAM a SEM nebo jakým směrem se otevírají*.“ Žádné další požadavky či návrhy mi z jeho strany sděleny nebyly.

Beata uvádí, že vzhledem k tomu, že je omezena zejména pohybově, (B25) „*pro mě jsou nejdůležitější, aby byly výtahy.*“ Když se však ještě zamyslela, dodala, že by nebylo špatné (B27) „*někde vylepšit asi ty toalety*“, zejména pak (B27) „*aby to zavírání do těch kabinek bylo jako bez problému.*“ V neposlední řadě zmínila problematické lavice, do nichž když si sedne, tak (B27) „*nemůžu dostat pomalu na zem*“, což částečně komplikuje pohodlný průběh výuky. Ale jak uvádí na úplný závěr, ideálním stavem by bylo (B27) „*kdyby byly samozřejmě nové budovy ..., které by byly bezbariérové úplně.*“

Kristýniny návrhy na změnu rovněž vycházejí z problematických oblastí, které během prvního semestru na univerzitě identifikovala. Požaduje tudíž (K13) „*menší umyvadlo*“ na toaletě, které by jí značně usnadnilo přesuny. Po dalším rozmýšlení však uvedla, že by (K14) „*zrušila plošinu na budově UHI*“ a místo toho by uvítala (K14) „*mechanický nájezd.*“ To je však z jejích návrhů a doporučení vše.

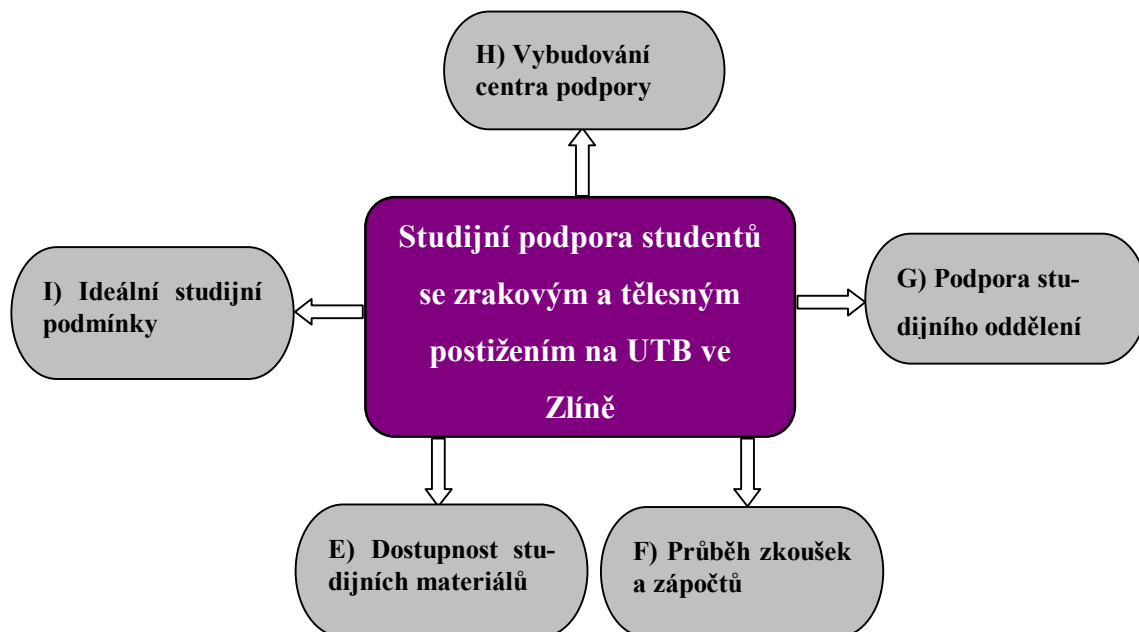
Radek je jediný z respondentů, který je s architektonickou podporou zcela spokojen. Na dotaz, zda má nějaký návrh na změnu, totiž odpověděl (R6) „*z hlediska bezbariérovosti ne*“.

Kryštof požaduje, aby někdo v budově U2 (K12) „*upravil tady tu toaletu*“ a také, aby došlo k úpravám ve Štefánikově menze. Konkrétně navrhuje, aby zde (K27) „*byla postavena nějaká branka*“, která by (K27) „*byla průchozí*“, byť by to znamenalo žádání další osoby o pomoc. Domnívá se však, že (K27) „*by to nebyl až takový problém.*“ Další návrhy na změnu mi od Kryštofa sděleny nebyly.

7.1.2 Studijní podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením na UTB ve Zlíně

Tato kategorie se zabývá studijní podporou studentů se zrakovým a tělesným postižením při jejich studiu na UTB ve Zlíně. Cílem bylo zjistit zejména to, jaké podpory se handicapovaným studentům dostává ze strany vyučujících (případně pracovníků studijního oddělení) nejen během studia, ale také v průběhu zkuškového období. V neposlední řadě zde budou

uvedena stanoviska respondentů k vybudování centra podpory na UTB ve Zlíně a k ideálním studijním podmínkám, které by chtěli na univerzitě mít. Členění této kategorie opět ilustruje následující diagram:



7.1.2.1 Dostupnost studijních materiálů

Tato subkategorie odpovídá na otázky, zda vyučující poskytují zrakově a tělesně postiženým studentům studijní materiály v předstihu, případně jak hodnotí jejich dostupnost. Subkategorie byla vytvořena na základě následujících kódů:

	Zrakově postižení studenti	Tělesně postižení studenti
DOSTUPNOST STUDIJNÍCH MATERIÁLŮ	E44: Částečné poskytování studijních materiálů v předstihu	K31: Částečné poskytování studijních materiálů v předstihu
	P55: Poskytování studijních materiálů od vyučujících	R48: Snaha části vyučujících posílat studijní materiály v předstihu K53: Poskytování studijních materiálů od některých vyučujících

Tabulka č. 7 : Seznam kódů k subkategorii E (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elena v rozhovoru uvedla, že někteří vyučující poskytují studijní materiály, a to nejen jí, ale (E44) „celkově studentům“. Například v podnikové ekonomii jim vyučující poskytují materiály (E44) „týden vlastně dopředu přes ten Moodle“. S ochotou vyučujících se setkala také v marketingu, kde (E50) „když potřebujeme s něčím pracovat dlouhodobější dobu“, tak

(E50) „*to poskytli mi dopředu*“. Ochotu poskytovat studijní materiály v předstihu zaznamenala třeba také v předmětu úvod do studia překladu.

Setkala se však také s negativním přístupem, kdy (E46) „*mně vyučující odmítla poskytovat materiály dopředu*“, a to i přesto, že (E45) „*v té němčině jsem to zkoušela řešit*“. Jak ale dodává, (E45) „*ta komunikace selhala*“. V důsledku toho měla v němčině omezený přístup k informacím. Nicméně dodala, že ne vždy ve výuce pracují jen s těmito materiály, takže podobná situace nenastává pokaždé.

Dále Elena uvádí, že v některých předmětech jim sice vyučující poskytnou studijní materiál, ale jedná se například o dvacetistránková skripta, která si musí nastudovat do druhého dne, takže je pro ni (E44) „*náročné to stihnout ...to prostě přečíst a připravit se na ten seminář*“.

Při dotazu, zda by v rámci této formy podpory navrhla nějakou změnu, řekla, že by chtěla, aby (E42) „*jakoby postižený student měl k dispozici ... skoro veškeré materiály jako vidící studenti*“.

Z **Pavlova** vyprávění bylo patrné, že má většinu studijních materiálů, které potřebuje, od vyučujících k dispozici. A pokud snad nikoliv, jsou ochotni mu poskytnout informace, kde si může studijní materiály obstarat. Například v mikroekonomii (P27) „*jsem si zařídil texty*“, neboť vyučující promítá prezentaci na tabuli či plátno. Respondent si proto za vyučujícím zašel a ten mu (P27) „*teda dal ty jeho prezentace*“. V dalších předmětech mu zase vyučující poradili (P25) „*co si mám stáhnout na internetu*“.

Z výpovědi **Kristýny** k této problematice vyplynulo, že studijní materiály dostává v předstihu zatím jen v matematice. Nic však proti této situaci nenamítá. Jak totiž uvedla (K31) „*ani nejsou potřeba*“. Pokud si potřebuje udělat poznámky při výuce, je schopna si je obstarat sama, protože (K32) „*zvládám psaní rukou*“.

Radek uvedl, že vyučující materiály (R48) „*ze začátku, když mě neznali, tak se snažili někteří jako posílat*“. Pak se ale zarazil a upřesnil (R48) „*ne! V předstihu ne. Protože ani oni sami to neměli zpracované*“. To mu však nikterak nevadí, protože teorii se do jednotlivých

předmětů učí spíše až na zkoušky. V průběhu semestru mu byly zadány spíše prakticky orientované úkoly, takže by zpracované materiály od vyučujících zřejmě nevyužíval.

Kryštof, stejně jako většina respondentů, řekl, že jemu a jeho spolužákům (K53) „někteří učitelé nám poskytují nějaké materiály, třeba slajdy z přednášek.“ On sám za sebe však (K53) „o nic takového nežádám“, protože (K53) „využívám pouze takové pomoci, kterou dostávají i všichni ostatní studenti“.

7.1.2.2 Průběh zkoušek a zápočtů

Tato subkategorie se zabývá zejména tím, jak hodnotí studenti se zrakovým a tělesným postižením průběh jejich zkoušek a zápočtů na UTB ve Zlíně, a byla vytvořena na základě následujících kódů:

	Zrakově postižení studenti	Tělesně postižení studenti
PRŮBĚH ZKOUŠEK A ZÁPOČTŮ	E35: Ústní formy zkoušek	B61: Rovnocenné plnění studijních povinností
	E35: Delší čas na vypracování písemných testů	K29: Rovnocenné podmínky při zk a zp
	P38: Rovnocenné plnění studijních požadavků	R38: Ústní forma zkoušek
		K54: Bezproblémový průběh zkoušek

Tabulka č. 8 : Seznam kódů k subkategorii F (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elena při dotazu, jakým způsobem dosud probíhaly její zkoušky a zápočty, uvedla, že velice kladně hodnotí přístup vyučujících, neboť (E35) „respektují jako plně mé potřeby“ a (E35) „jsou ochotni se přizpůsobit“. Znamená to, že některé předměty ukončuje ústní zkouškou namísto písemného testu anebo (E35) „pokud to vlastně píše, tak mívám často jako umožněné to psát delší dobu“. Myslí si ale, že ústní forma zkoušení je pohodlnější, protože jí vyučující (E53) „nemusí ... předávat zadání, nemusím mít víc času na vypracování“.

Pavel uvedl, že všechny jeho dosavadní zkoušky probíhaly standardním způsobem, tedy tak, jako u jeho spolužáků. Zmínil, že například při testu z psychologie (P38) „jsme dostali předtištěný text dvanáctkou písmem“, což mu ale zcela (P38) „vyhovuje“. Nadstandardní

časový limit při zkouškách (P38) „*nevyžadují*“ a s tímto plněním studijních povinností je spokojen. Ani v budoucnu neuvažuje nad nějakými změnami či úpravami.

Také **Beata** je s průběhem zkoušek a zápočtů zcela spokojená. Uvedla, že (B61) „*to probíhá úplně stejně jako u ostatních*“, ani si (B61) „*nic nedomlouvala*“ a (B62) „*nic bych neměnila*“. Důvod je ten, že (B61) „*to většinou mám rychleji, než ostatní*“, takže nadstandardní časový limit či další zvýhodnění podle ní vůbec nejsou zapotřebí.

Podobně to má i **Kristýna**, která uvedla, že při zkouškách či zápočtech (K29) „*nic speciálního jsem nepotřebovala*“, a to ani (K29) „*prodloužený čas na písemku*“ nebo (K29) „*asistenci*“. A to i přesto, že všechny dosavadní zkoušky probíhaly (K29) „*písemnou formou*“. Z toho tedy plyne, že si své studijní povinnosti plní stejným způsobem jako její spolužáci. Jako výhodu vnímá to, že všechny absolvované zkoušky (K30) „*byly napsané na budovu UHI*“, která je pro ni dobře dostupná.

Radek k této problematice uvádí, že (R38) „*vždycky jsem byl zkoušený ústně*“. Zkoušky dle jeho slov probíhaly tak, že (R38) „*jsem normálně hovořil na dané téma jako ostatní studenti*“. Když ostatní absolvovali test písemný, respondentovi byla vyučujícím řečena otázka, (R39) „*já jsem si ju třeba přečetl*“ a vyučující (R39) „*dal mi 10 minut na rozmyšlení a potom jsem mu to řekl místo psaní*“, případně vyučujícímu (R60) „*diktuju, jak bych to počítal a vysvětluju to i jako, jak se to počítá nebo proč to je tak*“.

Tento způsob zkoušek mu sice vyhovuje, nicméně dodává, že jsou náročnější v tom smyslu, že (R61) „*musím odůvodnit, třeba proč to tak je*“, což v případě písemných testů není nutné. Na závěr však podotýká, že si na ústní zkoušení již zvykl a vyhovuje mu.

Kryštof uvedl, že zkoušky a zápočty, které v prosinci absolvoval, se odehrávaly v budově U2. Většina zkoušek probíhala (K54) „*formou písemného testu*“, takže to bylo (K54) „*bez problémů*“. Na žádný problém tedy v tomto ohledu prozatím nenarazil.

7.1.2.3 Podpora studijního oddělení

Během studia na vysoké škole je mimo jiné klíčová také podpora studijního oddělení. Tato subkategorie tudíž odkryje názory respondentů na poskytovanou podporu ze strany studijních referentů, a byla vytvořena na základě těchto kódů:

	Zrakově postižení studenti	Tělesně postižení studenti
PODPORA STUDIJNÍHO ODDĚLENÍ	E64: Vstřícnost a ochota pracovníků studijního oddělení P47: Bezproblémová komunikace se studijním oddělením	B57: Absolutní spokojenost se studijním oddělením K34: Žádost o poskytování běžných studijních informací R71: Dobrá spolupráce se studijním oddělením K78: Vstřícnost studijního oddělení

Tabulka č. 9 : Seznam kódů k subkategorii G (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elena v rozhovoru zmínila, že než zahájila studium na UTB ve Zlíně, neinformovala studijní oddělení či vedení fakulty o svém handicapu. Přesto, když přišla na zápis do 1. ročníku, setkala se se vstřícným přístupem studijních referentek, které (E71) „byly ochotní se s tím vyrovnat“ a (E71) „dokázaly se přizpůsobit té situaci“.

Také v průběhu studia se jí ze strany studijního oddělení dostalo adekvátní podpory. Popisuje, že jí na začátku studia (E63) „paní vedoucí pomohla vyjednat přístup vodícího psa“, což znamená, že informovala správce všech univerzitních budov o tom, že Elenu bude doprovázet její vodící pes. Shrnuje tedy, že (E63) „s vedoucí studijního oddělení vycházím poměrně dobře“ a oceňuje, že se s ní (E63) „dá domluvit, co potřebuju“. Také chování dalších pracovníků studijního oddělení vůči její osobě hodnotí kladně, neboť s nimi řešila například zápis sportovní aktivity a (E64) „nebyl problém, že by mi nevyšly vstříc, že by mi nepomohly“.

Na druhou stranu však podotkla, že se na studijním oddělení necítí nejlépe. Důvodem je zejména to, že (E63) „je to takové náročné ... komunikovat s nimi“ a celkově s přístupem těchto pracovníků ke studentům (E64) „nejsem úplně spokojená“, protože by uvítala (E65) „trošku větší ochotu, trošku větší zájem o ty studenty“.

Pavel na základě svých dosavadních zkušeností uvedl, že je spokojen s komunikací ze strany studijního oddělení. O žádnou specifickou podporu (P46) „ještě jsem nežádal“, nicméně

oslovil studijní referentky ohledně individuálního vzdělávacího plánu a bylo mu řečeno, že (P46) *„si mám prvně vyzkoušet, jak mi to bude vyhovovat bez něj“* a později je případně možné (46) *„přizpůsobit se nějak ta výuka mně“*. Vzápětí však dodal, že studium probíhá bez problémů a na dotaz, zda ani nyní neuvažuje o požádání specifické podpory na studijním oddělení, zcela jednoznačně odpověděl, že (P48) *„ne“*.

Také **Beata** vyjádřila absolutní spokojenost s dosavadní podporou studijního oddělení. Zmínila, že vždy, když potřebovala, vyšla jí studijní referentka vstříc. Například jí (B55) *„dala vědět mejlem, že tam mám na studijním oddělení dopis“* a napsala jí (B55) *„ať si dojdu tam“*, díky čemuž nemusela absolvovat cestu na poštu. Uvedla rovněž, že jí studijní referentka (B54) *„napsala vlastně papír, že jsem jí pomáhala s nějakými náležitostmi na studijním oddělení“*, díky čemuž nemusela absolvovat pro ni náročnou sportovní aktivitu. Celkově tedy hodnotí přístup studijního oddělení velmi kladně, neboť (E57) *„tam je to opravdu v pořádku. Jako vstřícnost tam je a ... nesetkala jsem se opravdu s žádným problémem“*.

Kristýna nemůže podporu studijního oddělení tak docela zhodnotit, protože (K34) *„o nic speciálního jsem nežádala“* a jediné, kvůli čemu se na studijní referentky obrátila, byly (K34) *„běžné studentské záležitosti a informace ke studiu“*. Žádné výhrady však k této problematice neměla.

Radek spolupráci se studijním oddělení označil za dobrou, nicméně není zcela spokojen. Uvedl, že když (R65) *„tam přijedu já, tak je to tuťu nuňu“*, zatímco k některým jiným studentům se (R73) *„chovají, jak kdyby je chtěli zastřelit ve dveřích“*. To ilustroval na příkladu, kdy kolegu poslal na studijní oddělení, aby mu vyzvedl dokumenty k individuálnímu vzdělávacímu plánu. Ty ale nemohl v boxu najít, a tak (R65) *„zaklepal a tedkaj zeptal se, jestli jako nemá ten studijní plán. A tedka se spustilo a: ‚Dyť to máte venku v tom regálu.‘ A tedka začala vyvolávat a kolega se začal bránit: ‚Ale to opravdu není.‘ A ona říkala: ‚Na co to ale potřebujete?‘ a tedkaj říkal on: ‚Já to mám pro pana Železného, on je na vozíku.‘ A tedka se úplně změnil ten její přístup a najednou: ‚No, tak pojdte, pojdte dovnitř, já Vám vytisknu jeden výtisk.‘ “*. Dodává tedy, že chování vůči studentům na studijním oddělení je velmi individuální.

Uvítal by proto rovnocenný přístup ke všem studentům a doplňuje, (R73) „*když udělám já chybu, tak prostě chovat se, jak k těm ostatním*“, a (R73) „*integrace se musí provádět nejen ta pozitivní, ale aj ta druhá. Je potřeba umět tomu člověka aj vynadat*“.

Na druhou stranu je třeba říci, že Radek oceňuje ochotu studijních referentek, kdy mu dodatečně provedly předzápis či připravily potřebné dokumenty, ale rozhodně tohoto jejich kladného přístupu nezneužívá.

Kryštofovy zkušenosti s přístupem studijního oddělení jsou prozatím jen pozitivní. Při jakémkoliv problému, např. kdy byla výuka narozvrhována v nevyhovující budově, se mohl obrátit na studijní oddělení, kde mu (K78) „*vyšli vstříc*“. Byl mimo jiné příjemně překvapen, když mu byl nabídnut individuální vzdělávací plán. Ten však (K58) „*odmítl*“, neboť mu dojíždění do Zlína nečiní problémy. Od studijních referentek nevyžaduje žádnou specifickou podporu, jelikož zde (R59) „*vystupuji jako běžný řadový student*“.

7.1.2.4 Vybudování centra podpory

Tato subkategorie se zabývá tím, jak se zrakově a tělesně postižení studenti staví k případnému vybudování centra podpory na UTB ve Zlíně a co by podle jejich názorů mělo být jeho náplní. Subkategorie vznikla na základě těchto kódů:

	Zrakově postižení studenti	Tělesně postižení studenti
VYBUDOVÁNÍ CENTRA PODPORY	E41: Chybění podpůrného střediska P54: Aktuální nepotřebnost centra podpory	B63: Osobní nepotřebnost centra podpory K37: Osobní nevyužití centra podpory R83: Osobní nepotřebnost centra podpory K67: Nevyužití centra podpory na univerzitě

Tabulka č. 10 : Seznam kódů k subkategorii H (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elena v průběhu rozhovoru několikrát zmínila, že jí na univerzitě, vzhledem k jejím speciálním potřebám, podpůrné středisko schází. Na druhou stranu však podotkla, že vidí problém v tom, (E77) „*jak by bylo využité*“, protože (E77) „*na UTB těch studentů tolik není*“. I přesto se ale domnívá, že by centrum podpory (E77) „*zjednodušovalo život těm studentům*

a zjednodušovalo by to život i těm vyučujícím, že prostě by mohli se cítit tak nějak jistěji a těch bariér by bylo méně“.

Při dotazu, jaká by podle ní měla být náplň tohoto centra, odpověděla, že by mělo pomáhat zejména s (E77) *„digitalizací těch materiálů a celkově se zpřístupněním materiálů“*, dále by (E77) *„zajišťovalo technickou podporu těch studentů, kteří používají přenosné pomůcky s hlasovým výstupem, případně by byla tím centrem zajištěna prostorová orientace“*. V neposlední řadě by Elena uvítala, kdyby pracovníci centra podpory (E72) *„zajišťovali tu komunikaci s těmi vyučujícími“*. Z těchto výpovědi tedy plyne, že by respondentka vybudování centra podpory vnímala jako pozitivum.

Tento názor s ní však zbylí respondenti sdílí jen částečně. **Pavel** sice tvrdí, že kdyby bylo centrum podpory na univerzitě vybudováno, tak (P54) *„bych se tomu nebránil“*, ale není si jistý, (P52) *„kdyby bylo ve Zlíně“*, tak (P52) *„jak by to fungovalo potom také v Hradišti“*.

K této otázce mimo jiné dodává, že prozatím studijní povinnosti zvládá standardním způsobem, takže centrum podpory (P54) *„momentálně ... není potřeba pro mě“*.

Podobný názor jako Pavel zastává taktéž **Beata**. Ta o centru podpory tvrdí, že by bylo (B63) *„přínosné ... pro nějaké lidi, kteří jsou více handicapovaní, ještě víc než já. Když mají třeba nějaké potíže s viděním nebo tak“*, nicméně ona sama by jeho služeb nevyužila.

Velmi podobné stanovisko k této problematice vyjádřila i **Kristýna**, jež uvedla, že by vybudování centra podpory (K37) *„bylo ... trošku zbytečné“*, protože (K37) *„u nás těch studentů asi není tolik“*. Uvědomuje si ale, že by mohlo být přínosné pro studenty, kteří mají více specifických potřeb. Jeho náplň by dle respondentčiny slov tedy mohla spočívat například v pomoci při hledání asistentů. Ona sama by však (K37) *„jeho služby asi moc nevyužívala“*.

Radek tvrdí, že (R83) *„já si vystačím sám“*, čímž v podstatě vyjadřuje to, že by služeb centra podpory nevyužil. Na druhou stranu, (R83) *„kdyby bylo těch studentů víc“*, tak by toto centrum podle něho přínosné být mohlo.

Ani **Kryštof** by univerzitní centrum podpory zřejmě nevyužil, protože (K67) „*pro mě osobně zatím nevidím důvod, proč by se takové centrum mělo zakládat*“. Myslí si ale, že by se o tom (K67) „*mělo přemýšlet a v momentě, kdy by tělesně postižených studentů, nebo i zrakově a sluchově postižených studentů, mělo být víc na té škole*“. Nyní by podle jeho názorů mohl specifické služby pro handicapované studenty poskytovat třeba některý z univerzitních pracovníků. Mohl by být (K68) „*v kontaktu s těmi ... handicapovanými a vlastně ptal se jich, jestli třeba nepotřebují s něčím pomoci*“.

7.1.2.5 Ideální studijní podmínky

Jaké ideální studijní podmínky by chtěli handicapovaní studenti na UTB ve Zlíně mít? Co by změnili a s čím jsou naopak spokojeni? Na tuto otázku odpoví tato subkategorie, jež byla vytvořena na základě následujících kódů:

	Zrakově postižení studenti	Tělesně postižení studenti
IDEÁLNÍ STUDIJNÍ PODMÍNKY	E39: Pozdější odevzdávání úkolů	B59: Zvyknutí si na aktuální studijní podmínky
	E41: Potřeba zvětšených textů	B41: Absence "rezervních plánů"
	E25: CD s načtenými knihami	K33: Vyhovující studijní podmínky
	P26: Spokojenost s aktuálními studijními podmínkami	R80: Spokojenost s dosavadním průběhem studia K58: Bezproblémové studijní podmínky

Tabulka č. 11 : Seznam kódů k subkategorii I (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elena sice uvedla, že jí aktuální studijní podmínky (E39) „*víceméně ... vyhovují tak, jak jsou*“, nicméně i tak si vzpomněla na několik záležitostí, které by jí v pozitivním slova smyslu ulehčily studium. Konkrétně uvedla, že by uvítala (E39) „*možnost ... později odevzdávat nějaké ty seminárky a eseje*“, případně poskytování studijních materiálů v předstihu od všech vyučujících, aby (E41) „*to mamka upravila*“. Zmínila totiž, že se jí špatně pracuje například s texty ve formátu PDF.

Dále by si přála, aby se rozšířila nabídka literatury v knihovně, zejména pak upozorňuje, že (E25) „*není velké množství literatury v angličtině*“. Zcela ideální by však podle ní bylo, kdyby byla větší (E25) „*dostupnost různých cédéček, vlastně načtených knih*“.

Pavel studuje na UTB ve Zlíně teprve krátce, přesto je s aktuálními studijními podmínkami spokojen. Uvádí, že (P74) „*budu rád, když prostě budu mít k dispozici tady ty materiály ... nebo tady ty prezentace, když nám vyučující pouští na tabuli nebo na to plátno tabule*“, a žádné další výtky či projevy nespokojenosti u něj shledány nebyly.

Beata sice uvedla, že si na aktuální studijní podmínky již zvykla a (B59) „*už je to v klidu*“ a (E59) „*už nepotřebuju nic měnit*“, nicméně během vyprávění zmínila, že se díky zdravotnímu omezení v prvním ročníku nemohla účastnit laboratoří a vyučující neměl žádné (B41) „*rezervní plány, co tady s tímto lidma dělat*“. Myslí si, že (B42) „*tohle by se určitě mělo zlepšit*“.

Také **Kristýna**, podobně jako předchozí respondentka, uvedla, že (K33) „*podmínky, které mám letos, mi docela vyhovují*“. Jedinou výtku, kterou uvedla, směřovala k náplni některých předmětů. Tvrdí, že (K53) „*měla trošku jinou představu o tom oboru, co teď studuju*“, takže se rozhodla studovat také obor ovládání rizik. Další připomínky či návrhy na změnu ale již neuvedla.

Radek studuje na univerzitě již několik let, nicméně uvádí, že žádné změny ohledně studijních podmínek nevyžaduje, což vystihují slova: (R80) „*nechybí mi nic, já su spokojený člověk*“.

Kryštof tvrdí, že během prvního semestru nenarazil ze studijního hlediska (K58) „*na nějaký zásadní problém*“. Pokud na jakoukoliv bariéru narazil, vyřešil ji za pomoci pedagogů a dalších pracovníků. Má tedy takřka ideální studijní podmínky. Věří navíc, že kdyby byl konfrontován s nějakou nesnází, univerzitní pracovníci (K58) „*by mi pomohli*“.

7.1.3 Psychická podpora

Pro studenty s handicapem je důležitá nejen studijní podpora, ale také podpora psychická. Pokud jsou totiž obklopeni ochotnými lidmi, kteří jim nabídnou pomocnou ruku, když narazí na nějaký problém, mnohem lépe se různé bariéry překonávají. V rámci výzkumu jsem se

proto zabývala také tím, jakou podobu má psychická podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením na UTB ve Zlíně, a to zejména ze strany vyučujících.



7.1.3.1 Přístup a chování pedagogů

Tato subkategorie se zabývá tím, jaké chování ze strany vyučujících zaznamenali studenti se zrakovým a tělesným handicapem při svém studiu na univerzitě, a vznikla na základě těchto kódů:

	Zrakově postižení studenti	Tělesně postižení studenti
PŘÍSTUP A CHOVÁNÍ PEDAGOGŮ	E41: Rozporuplný přístup vyučujících P35: Snaživí vyučující	B40: Vstřícnost vyučujících B54: Neadekvátní přístup tělocvikaře K21: Spokojenost s přístupem vyučujících R51: Spokojenost s přístupem vyučujících R48: Standardní chování části pedagogů

Tabulka č. 12 : Seznam kódů k subkategorii J (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elena při rozhovoru poukázala na rozporuplný přístup vyučujících k její osobě. Nejprve podotýká, že se u vyučujících setkává se vstřícností, což se projevu například tím, že (E34) „se snaží mně vyhovět, snaží se mi pomoci“ a (E35) „respektují plně jako mé potřeby“. Toto tvrzení doložila příkladem, že jakmile se ve výuce promítá film, (E53) „většinou mě vyučující jako nenutí, abych tam byla“, takže jí (E54) „dali volno“.

Se shovívavostí se setkala také tehdy, když si na přednášky s sebou přivedla vodícího psa. Řekla, že to pro vyučující (E31) „není problém.“ Výjimkou byl snad pouze jeden vyučující,

u nějž bylo znát (E55) „že možná z toho psa má respekt“. Celkově tedy nenarazila na žádný výraznější problém či konflikt kvůli doprovodu vodícího psa na výuku.

Respondentka však mimo jiné uvedla, že se zhruba dvakrát setkala s neochotou vyučujících. V první řadě se jednalo o němčinu, kdy (E46) „mně vyučující odmítla poskytovat materiály dopředu“ a ani při snaze situaci řešit, nenalezly s vyučující kompromis.

Další rozčarování zažila v době, kdy řešila s vyučujícím povinnou sportovní aktivitu. Uvedla, že (E67) „jsem předpokládala, že pokud dám papír o tom, že nemohu vlastně vykonávat sportovní aktivitu, že to bude respektováno a bude to tím vyřešeno“, ale (E67) „žel, se tak nestalo“. Na místo toho tedy musela přednášet studentům, což pro ni nebylo zcela příjemné, protože (E69) „nevyhledávám tyhle aktivity.“ Doplnila také, že ani zápis předmětu neproběhl bezproblémově, protože (E67) „bylo to takové tam u té komunikace trochu problematické.“

Pavel sice uvedl, že pokaždé byl on tím, který poprvé oslovil vyučující, aby jim vysvětlil svá omezení, nicméně dodává, že (P35) „někteří se snažili se mnou nějak domluvit“ a slíbili mu, že pokud bude mít problémy se zaznamenáváním poznámek ve výuce (P37) „přeošlou ty texty.“ Také v angličtině či informatice zaznamenal kladný přístup, kdy vyučující projeví ochotu poskytnout Pavlovi zpětnou vazbu k zaznamenaným poznámkám. I přesto však zaznamenal u některých vyučujících neochotu, a to zejména, když přišel na konzultace. Tvrdí totiž, že na některých vyučujících je znát, že je to (P61) „obtěžuje“.

Beata stejně jako Elena tvrdí, že (B40) „co se týká těch vyučujících, tak jako v klidu“, nicméně vzápětí popsala situaci, kdy byla v prvním ročníku na operaci, v důsledku čehož se pohybovala za pomoci francouzských holí, což zejména vyučující v laboratořích neradi viděli. Respondentka si však myslí, že kdyby ji (B42) „v těch laborkách nechali“, tak by se vůbec nic nestalo, protože (B42) „bych zase pracovala s někým ve dvojici“. Strach vyučujících ze zranění respondentky byl však tak velký, že do laboratoří nechodila a místo toho plnila jiné zadané úkoly. Celkově však přístup vyučujících hodnotí jako (B44) „úplně v pohodě“.

Během rozhovoru však ještě začala hovořit o povinné sportovní aktivitě a s tím souvisejícím chování vyučujících. Snažila se mu sice vysvětlit omezení, vyplývající z jejího handicapu, ale

(B54) „*to se mi jako ten první rok úplně nepovedlo*“, takže musela po dobu šesti hodin zapisovat výsledky na sportovním dni, aniž by měla příležitost si tam sednout a chvíli odpočínout. Kromě toho jí tento vyučující (B54) „*dal za příklad, že jako i lidi na vozíku ... sportují a věnujou se sportu*“, takže (B54) „*tam ze mě udělal úplněho magora tím způsobem, že já prostě necvičím, i když můžu normálně chodit v podstatě, kdežto vozíčkáři jako hrajou vrcholově nějaké volejbal a podobně*“. Nutno podotknout, že tento přístup Beatu velmi zklamal.

Naopak vyzdvihla přístup vedoucí své diplomové práce, která jí připravila předem vzorky ke měření, abych mohla následně provést jen měření a zanalyzovat výsledky. Dodává, že (B68) „*je podpora z její strany velká*“ a velmi to oceňuje.

Kristýna je s přístupem vyučujících velmi spokojena a tvrdí, že má s nimi bezproblémové vztahy. Říká, že (K21) „*ze strany učitelů si myslím, že je to všechno v pohodě*“ a když skončí výuka dříve, projeví ochotu zavést ji na chodbu, než ji vyzvednou asistenti. Na druhou stranu ale dodává, že když se nedostane na přednášky (K21) „*učitelé mi většinou nesdělí, co bylo na přednáškách*“, takže si musí poshánět informace z přednášek jinou cestou.

Vyučující v laboratořích akceptuje, že Kristýně vypomáhá její asistentka, a když zjistila, že by měla zkoušku z matematiky absolvovat na nevyhovující budově, s vyučujícím se (K39) „*domluvili, že to přesuneme jinam*“. Pohotovost a ochotu prokázal taktéž další vyučující, který poté, co se pokazila plošina (K39) „*přesunul zkoušení ...do přízemí*.“ Co se tedy týče psychické podpory ze strany vyučujících, (K34) „*vše je v pořádku*“.

Radek uvedl, že přístup vyučujících k jeho osobě by ohodnotil na výbornou. Z rozhovoru bylo patrné, že se mu většina z nich snažila vyjít vstříc a akceptovali jeho speciální potřeby. Podotkl sice, že obvykle musel oslovit vyučující jako první, ale vždy se s nimi dohodl na přijatelném kompromisu. Někdy (R41) „*někomu to chvílku trvalo, než to trochu pochopil*“, čímž měl na mysli to, že nemůže psát rukou, ale práci s PC zvládá. Každému se to tedy (R41) „*vysvětlovalo zvlášť*“, ale nyní už s tím nemá problém, neboť jej všichni vyučující dobře znají.

Velmi kladně hodnotí také přístup proděkana, který vždycky projevil ochotu mu pomoci. Tvrdí, že když je třeba, zajde za ním, ten (R69) „zvedl telefon, obvolal prostě deset lidí a bylo vyřízené“. Taktéž chválí přístup vyučujícího, který byl ochoten zařídit výuku matematiky na bezbariérové budově.

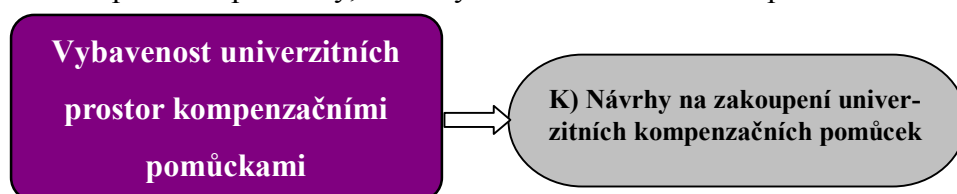
Také **Kryštof** zaznamenal jak kladný, tak poněkud zvláštní přístup pedagogů ke své osobě. Tvrdí, že se setkal s pedagogy, kteří (K48) „se ke mně chovají úplně normálně“. Oceňuje, že se (K51) „mě možná sedmdesát, osmdesát procent z učitelů na začátku zeptalo, jestli mám třeba nějaké zvláštní omezení nebo něco takového, co bych oproti ostatním nemohl dělat, nebo s čím bych potřeboval pomoci“, z čehož vycítil podporu a sounáležitost.

Rovněž ale vzpomněl, že narazil na jednoho vyučujícího, na němž je vidět, že má problém, aby (K48) „se ke mně choval stejně jako k ostatním“. Kryštof následně přiblížil, že je z jeho projevu znát, že s ním mluví jinak, než s ostatními spolužáky, což se projevuje například tím, že (K49) „neví, jak mě ... má oslovit, když mám přijít k tabuli: jestli mám přijít k tabuli nebo přijet k tabuli“. Dodává však, že to není nic (K49) „co by mě nějak omezovalo nebo vyvádělo z míry“ a naopak se podobným situacím se spolužáky mnohdy i zasmějí.

7.1.4 Vybavenost univerzitních prostor kompenzačními pomůckami

Tento výzkum si kromě jiného kladl za cíl zjistit, jestli studenti se zrakovým a tělesným postižením narazili na nějakou kompenzační pomůcku v interiéru univerzitních budov. Jejich odpovědi na tuto otázku však byly takřka „na chlup“ stejné. **Elena** uvedla (E88) „nedomnívám se, že bych se setkávala s nějakou kompenzační pomůckou“, **Pavel** na tuto otázku odpověděl jednoznačně (P68) „ne“, **Beata** se s univerzitními kompenzačními pomůckami také (B72) „nesetkala“. **Kristýna** uvedla, že na univerzitě (K49) „žádná kompenzační pomůcka není“, **Radek** tvrdí, že univerzitní kompenzační pomůcky na fakultě (R93) „nemáme“, ale podotkl, že fakulta před několika lety z grantu zakoupila unikátní PC, které se dá ovládat očima a má ho nyní u sebe v úschově. Ani **Kryštof** si univerzitní kompenzační pomůcky (K71) „nevšiml“.

Z toho důvodu jsem se rozhodla v této subkategorii uvést pouze případné návrhy studentů na univerzitní kompenzační pomůcky, které by ve škole rádi měli k dispozici.



7.1.4.1 Návrhy na zakoupení univerzitních kompenzačních pomůcek

Subkategorie byla vytvořena na základě těchto kódů:

	Zrakově postižení studenti	Tělesně postižení studenti
NÁVRHY NA ZAKOUPENÍ UNIVERZITNÍCH KOMPENZAČNÍCH POMŮCEK	E86: Univerzitní Braillská tiskárna	B73: Osobní nepotřebnost kompenzačních pomůcek
	E86: Zařízení Fuser P69: Preference vlastních kompenzačních pomůcek	K50: Speciální lavice R94: Individuální využití kompenzačních pomůcek K72: Nepotřebnost univerzitních kompenzačních pomůcek

Tabulka č. 13 : Seznam kódů k subkategorii K (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elena uvedla, že při studiu používá několik vlastních kompenzačních pomůcek. Jedná se o notebook s hlasovým výstupem, o diktafon a o braillský řádek. Při dotazu, zda by uvítala nějaké univerzitní kompenzační pomůcky, uvedla, že by nebyla špatná (E86) „*ta Braillská tiskárna*“, která by materiály převáděla do digitální podoby. Zmínila také zařízení Fuser, které (E86) „*umožňuje vlastně tisknout nebo vytvářet reliéfní obrázky*“. Kromě toho by v U13 v budoucnu ráda našla speciální PC s hlasovým výstupem, který by byl k dispozici právě zrakově postiženým studentům.

Naproti tomu **Pavel** preferuje pouze vlastní kompenzační pomůcky, mezi něž se řadí notebook, lupa a centropen. Také on tyto pomůcky vlastní. K univerzitním kompenzačním pomůckám dodává, že by nebylo vhodné je zakoupit, protože (P69) „*každý potřebuje něco specifického*“. Díky tomu ani nepodal návrh na kompenzační pomůcky, jejichž koupi by v průběhu studia uvítal.

Beata žádné kompenzační pomůcky (B73) „*nepotřebuju*“. Při dotazu, zda si myslí, že by bylo přínosné nějaké univerzitní kompenzační pomůcky v budoucnu zakoupit, odpověděla, že (B73) „*je to úplně jedno*“, protože (B73) „*tam žádného handicapovaného nemáme*“. Nicméně podotýká, že kdyby tam handicapovaný student začal studovat, bylo by dobré nějaké pomůcky pořídit. Blíže však své stanovisko nerozvedla.

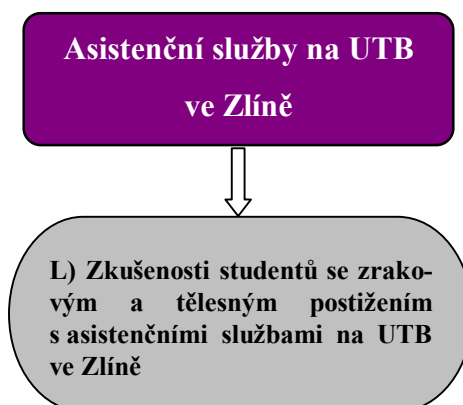
Kristýna žádné specifické kompenzační pomůcky při studiu nevyužívá, nicméně by uvítala speciální lavici a dodává, že (K44) „*by se to poměrně hodilo*“. Podotkla ale, že by musela tuto lavici stěhovat z jedné místnosti do druhé, což by (K47) „*byl problém*“.

Radek zmínil, že při studiu využívá notebook, který dostal jako dárek od babičky. K této problematice uvedl, že ho (R72) „*nenapadá, jaká pomůcka by tam mohla být, která by mně nějak pomohla*“, a celkově zastává názor, že s (R94) „*kompenzačníma pomůckama je to hodně individuální*“, takže není schopen říci, která kompenzační pomůcka by mohla být užitečná pro všechny tělesně postižené studenty.

Kryštof při studiu občas využívá notebook. Tvrdí, že pokud potřebuje pracovat na PC, využívá raději studoven v U2 či PC v U13. Uznává sice, že za určitých okolností by se mu hodil diktafon, nejde však o pomůcku, kterou by pravidelně používal. Dodává ale, že (K74) „*pro zrakově postižené určitě může mít smysl*“. On sám však žádnou univerzitní kompenzační pomůcku nevyžaduje, protože by to pro něj (K75) „*nebylo přínosné*“.

7.1.5 Asistenční služby na UTB ve Zlíně

Tato kategorie odpoví na otázky, zda UTB ve Zlíně zajišťuje handicapovaným studentům asistenční služby a také, zda respondenti asistenta při studiu využívají.



7.1.5.1 Zkušenosti studentů se zrakovým a tělesným postižením s asistenčními službami na UTB ve Zlíně

Pro subkategorii byly vybrány následující kódy:

	Zrakově postižení studenti	Tělesně postižení studenti
ASISTENČNÍ SLUŽBY NA UTB VE ZLÍNĚ	E91: Asistence maminky	B74: Neznalost s asistenčními službami
	E92: Povinnost využívat při studiu tutorku	K41: Pomoc asistentů na přesuny
	E100: Neposkytování asistenčních služeb	R99: Asistence od spolužáků
	P79: Neinformovanost o asistenčních službách	R98: Neposkytování univerzitních asistenčních služeb
		K76: Neinformovanost o asistenčních službách

Tabulka č. 14 : Seznam kódů k subkategorii L (Zdroj: Vlastní výzkum).

Elena během rozhovoru uvedla, že jí během studia pomáhá její maminka. Zmínila však také, že univerzitní směrnice vymezuje, že zrakově postižení studenti musí mít k dispozici tutorku. Tvrdí ale, že se s tutorkou (E91) „*nejedná o nějak intenzivní spolupráci*“ a osloví ji pouze tehdy, (E91) „*když něco potřebuju*“ nebo (E91) „*ji sdělím, že jsem nemocná*“. Z Eleniných dalších výpovědí je patrné, že spolupráce s tutorkou nenaplnila její představy. Přiznává sice, že (E95) „*vnímám to jako pozitivní krok z pohledu, že jako nejsem sama, že mě zaštituje*“, na druhou stranu jí vadí, že (E95) „*ten člověk neví, co tam má dělat a jak to má fungovat*“. Asistenční služby jako takové dle slov respondentky (E100) „*Univerzita Tomáše Bati vlastně neposkytuje*“.

Pavel vypověděl, že neví o tom, že by na univerzitě fungovaly asistenční služby. Ale i kdyby k dispozici byly, (P79) „*nevyužíval bych je*“. Z jeho výpovědí je totiž patrné, že je pohybově zcela samostatný a vystačí si bez asistence další osoby.

Podobné stanovisko zastává také **Beata**. Zkušenosti s univerzitními asistenčními službami nemá, nicméně udává, že (B75) „*asistenta nepotřebuji*“. Zmínila, že když se vyskytne nějaký problém (B75) „*pomáhá mi kolegyně*“, se kterou (B75) „*pracuju*“, případně „*ostatní*“.

lidi když tak od nás ze skupiny“. Zdůrazňuje totiž, že jejich třídní kolektiv je (B75) *„docela dobrý“*, takže jsou schopni případné obtíže společnými silami vyřešit.

Kristýna by se bez pomoci dvou asistentů, tj. jejich rodičů, na vysoké škole neobešla. Ti jí pomáhají zejména s přesuny mezi budovami a na toaletě. Tento stav jí (K42) *„zatím vyhovuje“*, takže odmítla nabídku příspěvku na asistenta, o němž ji informovalo studijní oddělení. Své rozhodnutí odůvodňuje tak, že (K42) *„pokud to rodiče budou zvládat, tak nevidím důvod, proč to měnit“*. O univerzitních asistenčních službách jako takových respondentka nemá žádné informace.

Také **Radek** má s asistenčními službami poměrně bohaté zkušenosti, a to i přesto, že univerzita asistenční služby (R98) *„neposkytuje“*. Během prvního ročníku mu asistenci dělala dívka, kterou si zajistil přes úřad práce. Po roce však (R99) *„už se mě ujali spolužáci“*, protože zastávali názor, že (R99) *„je zbytečný další člověk ve třídě“*. Tato jejich ochota je finančně oceněna, neboť dostávají (R100) *„mimořádné stipendium“*.

Kryštof přiznal, že netuší (K76) *„co to asistenční služby na UTB jsou a co to znamená“*, tudíž ani neví, (K77) *„že by taková služba fungovala“*. Jak totiž dodává, pro něj je prioritou, aby měl výuku v bezbariérové budově a poté už je schopen samostatnosti. Žádnou asistenční službu proto (K77) *„nevyhledával“*, a dokonce ho ani nenapadá, (K77) *„jakým způsobem bych toho asistenta mohl využít“*.

8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumná část této bakalářské práce se zaměřuje na zmapování podpory studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na UTB ve Zlíně, na identifikaci problematických oblastí podpory a na poskytnutí doporučení a návrhů na změnu.

Pozornost byla na základě stanovených cílů a výzkumných otázek nejprve věnována **architektonické podpoře**. Z výpovědí všech šesti respondentů je patrné, že dostupnost univerzitních budov a dalších významných prostor (menzy, knihovny, toalety) je sice relativně dobrá, nicméně i přes převažující názor, že budovy jsou veskrze bezbariérové, každý z nich identifikoval hned několik problematických oblastí (např. problematická orientace v U13, malé prostory knihovny či nevhodné rozmístění stolů v menze), které musí překonávat. Na základě toho byly tedy z jejich strany vysloveny různé návrhy, jak tyto bariéry odstranit, a jsem přesvědčená, že některé z nich by mohly být realizovány v praxi. Jako velmi zajímavá a přínosná se mi jeví také stanoviska zrakově postižených studentů k hodnocení budov z hlediska zrakové percepce a hygieny, neboť právě z jejich výpovědí vyplývá, že i v tomto směru je stále co zlepšovat. Je pochopitelné, že si vidící člověk nevšimá detailů, jako např. označení toalet a dveří, které naopak zrakově postižený student vnímá velice intenzivně. Těší mě tedy, že výzkum zajistil také data tohoto charakteru, a rozšiřuje se tak jeho aplikační rozměr.

Nedílnou součástí výzkumného šetření byly také otázky týkající se **studijní a psychické podpory**. Všichni respondenti uvedli, že se setkali jak s pozitivní, tak negativní formou podpory a nutno podotknout, že zejména Eleny a Beaty neochota některých vyučujících, zejména pak tělocvikáře, zaskočila. Ostatní účastníci výzkumu však podotkli, že se v případně nutnosti s vyučujícími vždy dokázali dohodnout na přijatelném kompromisu, který vyhovoval oběma stranám, a negativní zkušenosti jsou spíše ojedinělé. Všichni se naopak shodují na tom, že se setkali se vstřícným přístupem na studijním oddělení, byť Radek a Elena upozorňují na neadekvátní chování studijních referentek k ostatním, intaktním, studentům.

Ačkoliv to nebylo primárním cílem výzkumu, data podkryla také podporu dalších univerzitních pracovníků, jako například recepční či vedoucí menzy. Kromě toho bylo zejména u Beaty a Radka zjištěno, že se jim dostává podpory taktéž od spolužáků.

V rámci této podpory považuji za velmi cenná data, která se zabývají postoji respondentů k vybudování **centra podpory** na univerzitě. Již před zahájením výzkumu jsem se totiž dozvěděla, že se vybudování tohoto centra na UTB ve Zlíně v minulosti zvažovalo, ale zatím nedošlo k realizaci. Z toho důvodu mne velmi zajímaly názory respondentů na tuto problematiku. Výsledky pro mě byly poněkud překvapující. Kromě Eleny totiž všichni respondenti vypověděli, že by za okolností, kdy na univerzitě studuje 8 handicapovaných studentů, nemělo smysl podobné centrum zakládat. Na druhou stranu je však třeba podotknout, že Kryštof uvedl velmi originální alternativní řešení situace a také další studenti vyslovili velmi zajímavé názory k této problematice, které, jak doufám, by mohly být pro vedení univerzity inspirací.

V neposlední řadě výzkum přinesl data související s **vybaveností univerzitních prostor kompenzačními pomůckami** a s poskytováním **asistenčních služeb**. Na základě výpovědi respondentů lze říci, že univerzitní prostory nejsou vybaveny žádnými kompenzačními pomůckami. Jako velmi zajímavé se mi ale jeví rozličné názory respondentů na využití a zakoupení univerzitních kompenzačních pomůcek. Nutno však podotknout, že zejména Kristýna a Elena přinesly konkrétní návrhy (Fuser, speciální lavice, Braillovská tiskárna aj.), jejichž zvážení by podle mého názoru mohlo být přínosné.

Z výzkumu taktéž vyplynulo, že polovina respondentů využívá **asistenčních služeb**. Ty však nejsou zprostředkovány ani realizovány univerzitou. Radkovi asistují spolužáci, Eleně maminka a tutorka a Kristýně oba rodiče, a to i přesto, že jí byl fakultou nabídnut příspěvek na asistenta. Ani jeden z respondentů nemá informace o tom, že by na UTB ve Zlíně fungovaly asistenční služby, nicméně se všichni shodli na tom, že i kdyby tomu tak bylo, nevyužívali by jich.

Na úplný závěr tedy mohu říci, že zrakově a tělesně postižení studenti identifikovali jak pozitivní, tak negativní aspekty podpory na UTB ve Zlíně. Uměli náležitě ocenit ochotu a vstřícnost univerzitních pracovníků, stejně jako dostupnost univerzitních budov a dalších

prostor. Pokud ale byli s něčím nespokojeni, zcela otevřeně na problém poukázali a navrhli jeho řešení. Z toho důvodu věřím, že výzkum bude alespoň prvním krokem k tomu, aby se zmíněné nedostatky postupně eliminovaly a zrakově a tělesně postižení studenti se tak mohli plnohodnotně věnovat studiu. Výsledky výzkumu by však podle mého názoru mohly posloužit také při přípravě propagačních materiálů univerzity a nebo by mohly být uvedeny na webových stránkách příslušných fakult, kde by si handicapovaný uchazeč mohl přečíst bližší informace o podpoře znevýhodněných osob na UTB ve Zlíně. Jsem tedy přesvědčena, že výzkum může posloužit dobré věci, a doufám, že jeho využití v praxi bude co největší.

ZÁVĚR

V bakalářské práci je zpracováno téma týkající se podpory studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na vysoké škole. Toto téma jsem si zvolila proto, že mám sama tělesný handicap a zajímá mne, jakým způsobem a zda vůbec jsou studenti se zrakovým nebo tělesným handicapem podporováni při terciárním vzdělávání.

Teoretická část se v prvních dvou kapitolách zabývá specifiky studenta se zrakovým či tělesným postižením. Velký důraz je přitom kladen zejména na deskripci specifik psychického vývoje těchto jedinců a také na vliv tělesného nebo zrakového postižení na terciární vzdělávání. Třetí kapitola se pak zabývá dokumenty, jež ukotvují nárok zrakově či tělesně postižených studentů vzdělávat se na vysoké škole, dále vymezuje formy jejich podpory a v neposlední řadě přináší informace o střediscích podpory, která v současné době fungují na mnoha vysokých školách. Uvedené kapitoly však nejsou pojímány pouze z hlediska teoretického, ale bylo mou snahou přinést také praktické rady a doporučení, které je možné aplikovat v praxi.

Praktická část práce přibližuje, s jakou formou podpory se setkávají zrakově a tělesně postižení studenti během jejich studia na UTB ve Zlíně. Zabývá se zejména architektonickou, psychickou a studijní podporou a v neposlední řadě byly objasněny otázky dotýkající se vybavenosti univerzitních prostor kompenzačními pomůckami, a poskytování asistenčních služeb. Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů se dvěma zrakově a čtyřmi tělesně handicapovanými studenty. Jako metodu zpracování jsem zvolila zakotvenou teorii. Výsledky byly interpretovány na základě pěti kategorií a četných subkategorií, které detailně popisují pozitivní i negativní aspekty poskytované podpory, včetně návrhů na změnu. Komplexnost získaných dat pak podtrhuje školní anamnéza jednotlivých respondentů, která přibližuje jejich „studijní kroky“ od mateřské až po vysokou školu.

Domnívám se, že bakalářská práce může být přínosná nejen proto, že může být inspirací při zkvalitňování podpory handicapovaných studentů na naší univerzitě, ale taktéž proto, že se jedná o téma velmi aktuální, jenž je po odborné stránce nedostatečně propracované. Doufám tedy, že tato práce napomůže tomu, aby se o této problematice začalo otevřeněji hovořit, a studenti se speciálními potřebami se tak mohli kvalitně vzdělávat a následně nalézat uplatnění na trhu práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Podmínky integrativního / inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- [3] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- [4] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [5] HÁJKOVÁ, Vanda. Potřeby studentů s tělesným postižením při studiu na vysoké škole a formy jejich podpory. In KVĚTOŇOVÁ, Lea (ed.). *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálněpedagogických potřeb*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-141-6.
- [6] HAMADOVÁ, P., L. KVĚTOŇOVÁ a Z. NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.
- [7] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [8] JONÁŠKOVÁ, Vlasta. Dítě s poruchou mobility. In MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9.
- [9] KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-051-6.
- [10] KEBLOVÁ, Alena. K problematice výchovy zrakově postižených dětí. In KEBLOVÁ, Alena. *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ*. 2. upravené vydání. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-104-0.

- [11] KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 1998. ISNB 80-85931-58-8.
- [12] KVĚTOŇOVÁ, Lea. Studenti se zrakovým postižením. In KVĚTOŇOVÁ, Lea (ed.). *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálněpedagogických potřeb*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-141-6.
- [13] LUDÍKOVÁ, Libuše. Dítě se zrakovým postižením. In MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9.
- [14] LUDÍKOVÁ, Libuše. Integrace žáků se zrakovým postižením. In VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- [15] LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedie I*. Olomouc: RUP, 1988.
- [16] NOVÁKOVÁ, Zita. *Oftalmopedie*. In PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- [17] NOVÁKOVÁ, Zita. Edukace žáků se zrakovým postižením. In VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- [18] NOVOSAD, Libor. *Některé aspekty socializace lidí se zdravotním postižením: Kapitoly ze sociologie handicapu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1997. ISBN 80-7083-268-1.
- [19] NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: Struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-174-3.
- [20] PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- [21] RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ a kol.. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1073-7.
- [22] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6., revidované a doplněné vydání. Praha: Grada publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

- [23] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [24] SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-691-9.
- [25] SOVÁK, Miloš a kolektiv. *Defektologický slovník*. 3. upravené vydání. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- [26] ŠEĐOVÁ, Klára. Analýza kvalitativních dat. In ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [27] ŠVARŤÍČEK, Roman. Metody sběru dat. In ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [28] VÁGNEROVÁ, M., Z. HADJ-MOUSSOVÁ a S. ŠTECH. *Psychologie handicapu*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-929-4.
- [29] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie pro pomáhající profese: Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 1999. 80-7178-214-9.
- [30] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I : dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [31] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II: Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie. Specifické znaky vývoje zrakově postižených dětí. In KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-051-6.
- [33] VITÁSKOVÁ, K., L. LUDÍKOVÁ a E. SOURALOVÁ. *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. Olomouc: UP, 2003. (CD-ROM).
- [34] VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

[35] VÍTKOVÁ, Marie. Integrace dětí s tělesným postižením. In VALENTA, Milan a kolektiv. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

[36] VÍTKOVÁ, Marie. Somatopedie – Klasifikace pohybových vad. In PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

Zákony a dokumenty

[37] MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR. *Vyhláška Ministerstva pro místní rozvoj ČR č. 398/2009 Sb. o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb*. 2009, 23 s. Dostupné z: <http://www.mmr.cz/Uzemni-planovani-a-stavebni-rad/Pravo-Legislativa/Pravni-predpisy/Dalsi-predpisy/Vyhlaska-c--398-2009-Sb--o-obecných-technických-po>

[38] MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Sbírka mezinárodních smluv Česká republika: Sdělení Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením*. 2010, 66 s. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Umluva-ve-sbirce.pdf>

[39] SLEZSKÁ UNIVERZITA V OPAVĚ. *Příručka pro pedagogy a studenty: Jak pomáhat studentům se smyslovým postižením, tělesným postižením, se specifickými poruchami učení, s psychickými poruchami, s dlouhodobou nemocí*. 2010, 24 s. Dostupné z: <http://www.slu.cz/slu/cz/poradenska-centra/dokumenty-1/prirucka-pro-pedagogy-a-studenty>

[40] UNIVERZITA PARDUBICE. *Program osobní asistence pro zdravotně postižené studenty*. 2010, 2 s. Dostupné z: <http://www.upce.cz/studium/handicap/asistence.pdf>

[41] ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY, Vládní výbor pro zdravotně postižené občany. *Kodex zajištění akademické kvality a standardů ve vysokoškolském vzdělávání: The Quality Assurance Agency for Higher Education*. 2010, 70 s. ISBN 978-80-7440-038-4.

[42] VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením*. 1998, 36 s.

[43] VLÁDNÍ VÝBOR PRO ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ OBČANY. *Národní plán podpory a integrace občanům se zdravotním postižením na období 2006-2009*. 2005, 33 s. ISBN 80-86734-66-8. Dostupné z: <http://www.nrzp.cz/dokumenty/nppi2007.pdf>

[44] ÚZIS ČR. *Analýza: Mezinárodní klasifikace nemocí a její aktualizace*. 2009, 7 s. Dostupné z: http://www.uzis.cz/cz/mkn/MKN-10_aktualizace.pdf

Internetové odkazy

[45] Analýza současné situace studentů se specifickými nároky na vysokých školách. *MŠMT ČR* [online]. 2011 [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/analyza-soucasne-situace-studentu-se-specifickymi-naroky-na>

[46] Centrum pomoci handicapovaným. *Centrum pomoci handicapovaným: Ústav speciálněpedagogických studií - Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého Olomouc* [online]. 2000 [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://www.ksp.upol.cz/cz/centrum-pomoci-handicapovanym/>

[47] Evropská sociální charta Rady Evropy. *Untitled* [online]. duben 2001 [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://www.cpkp.cz/jc/esch.html>

[48] ICT kompenzační pomůcky pro zrakově postižené: Pomůcky. *Helpnet* [online]. 2.8.2008 [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://www.helpnet.cz/kompenzacni-pomucky/online-katalogy-a-prodejny/18076-3>

[49] Počítače se speciální úpravou pro těžce zrakově postižené uživatele. *IS BrailNet: počítače* [online]. 2011 [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://is.brailnet.cz/pocitace.php>

[50] SLUNEČNICE: centrum pro studenty se specifickými nároky. *O nás: Slunečnice - centrum pro studenty se specifickými nároky při Ekonomické fakultě, VŠB-TU Ostrava* [online]. 2009 [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://www.ekf.vsb.cz/slunecnice/cs/>

[51] Teiresiás: Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky. *Středisko Teiresiás* [online]. 2009, 13.2.2012 [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://www.teiresias.muni.cz/>

[52] TEREZA: centrum podpory samostatného studia zrakově postižených Katedra matematiky, FJFI ČVUT v Praze. *Centrum TEREZA* [online]. 2005 [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://www.tereza.fjfi.cvut.cz/>

[53] Úpravy interiéru pro nevidomé a slabozraké. *Tyflonet: informační portál pro zrakově postižené* [online]. 2009 [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://www.tyflonet.cz/socialni-sluzby/upravy-interieru-pro-nevidome-a-slabozr-ke?highlightWords=jak+vid%C3%AD+nevidom%C3%AD>

[54] Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (obecné informace). *MŠMT ČR* [online]. 2009 [cit. 2012-02-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>.

Novinový příspěvek

[55] MERTIN, Václav. Co potřebují vysoké školy od lékařů. *Zdravotnické noviny: Odborné fórum zdravotnictví a sociální péče*. 2011, roč. 60, č. 17, s. 6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CNS - Centrální nervová soustava

ČVUT Praha - České vysoké učení technické Praha

(E1) - Počáteční písmeno jména respondentky (Eleny) a číslo řádku transkripce

FAI – Fakulta aplikované informatiky

FF UK Praha – Filozofická fakulta Univerzity Karlovy Praha

FSV – Fakulta sociálních věd

FT – Fakulta technologická

IT – informační technologie

kg - kilogram

MHD - Městská hromadná doprava

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

mm - milimetr

MUNI - Masarykova univerzita v Brně

MŠ – Mateřská škola

MUP - Metropolitní univerzita v Praze

NPVP - Národní plán vyrovnávání příležitostí pro občany se zdravotním postižením

NPPI - Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006 – 2009

OSP – Obecné studijní předpoklady

SN – Specifické nároky

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPŠ Zlín – Střední průmyslová škola Zlín

UHK - Univerzita Hradec Králové

ÚPV – Ústav pedagogických věd

UTB ve Zlíně - Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

VŠ – Vysoká škola

ZŠ – Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 Komplexní model systému podpory.....	113
Obr. č. 2 Rozdíl mezi přirozeným zorným úhlem stojícího člověka a člověka na ortopedickém vozíku.....	119

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Charakteristika základního souboru.....	50
Tabulka č. 2: Charakteristika respondentů v rámci předvýzkumu	52
Tabulka č. 3 : Seznam kódů k subkategorii A.....	68
Tabulka č. 4 : Seznam kódů k subkategorii B.....	75
Tabulka č. 5 : Seznam kódů k subkategorii C.....	77
Tabulka č. 6 : Seznam kódů k subkategorii D.....	78
Tabulka č. 7 : Seznam kódů k subkategorii E.....	80
Tabulka č. 8 : Seznam kódů k subkategorii F.....	82
Tabulka č. 9 : Seznam kódů k subkategorii G.....	84
Tabulka č. 10 : Seznam kódů k subkategorii H.....	86
Tabulka č. 11 : Seznam kódů k subkategorii I.....	88
Tabulka č. 12 : Seznam kódů k subkategorii J.....	90
Tabulka č. 13 : Seznam kódů k subkategorii K.....	94
Tabulka č. 14 : Seznam kódů k subkategorii L.....	96
Tabulka č. 15: Údaje o realizovaném dotazníkovém šetření pro účely původně plánovaného smíšeného výzkumu.....	122

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Komplexní model systému podpory.

P II: Obecné technické požadavky zabezpečující bezbariérové užívání staveb.

P III: Rozdíl mezi přirozeným zorným úhlem stojícího člověka a člověka na ortopedickém vozíku.

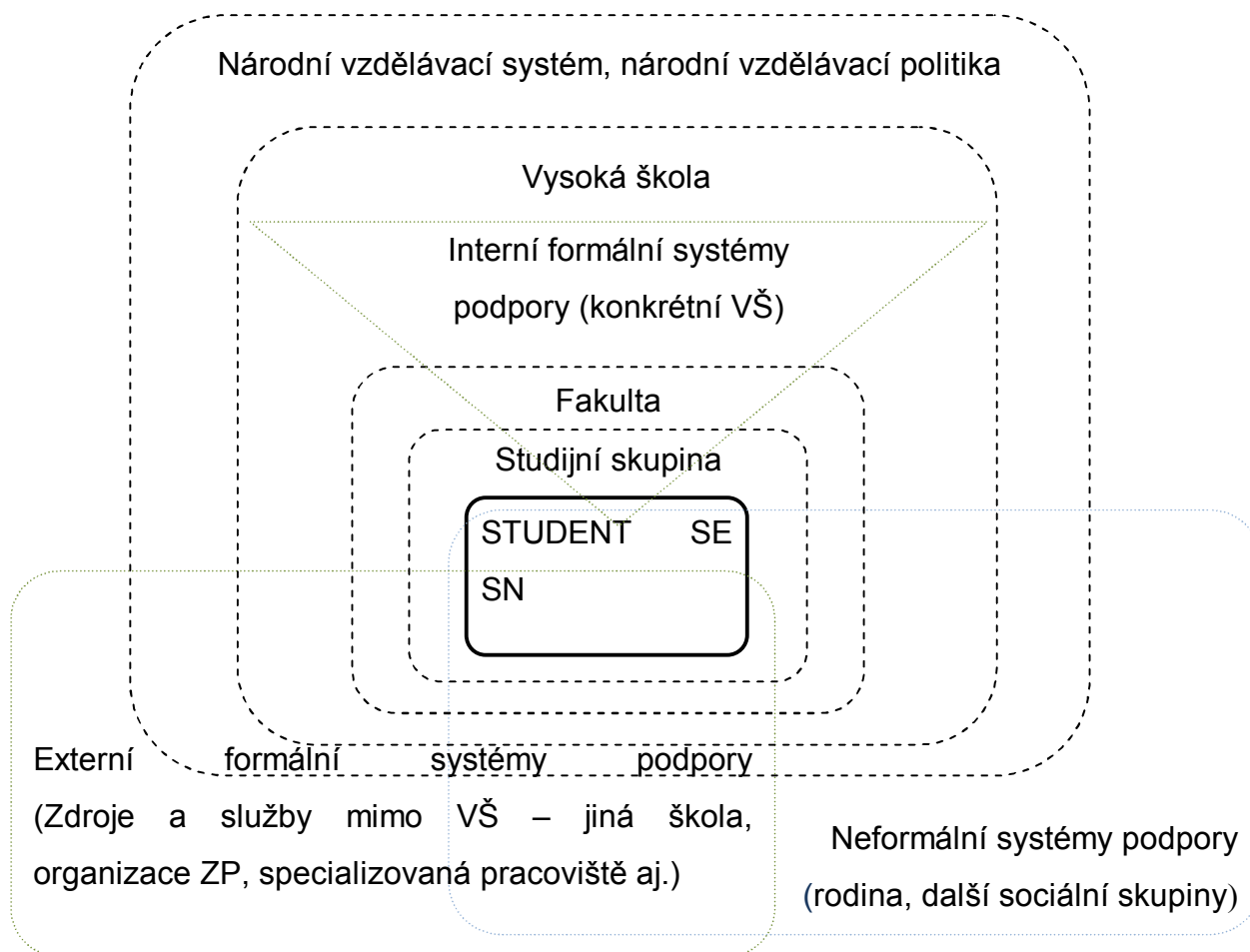
P IV: Deskripce původního výzkumného záměru.

P V: Otázky k polostrukturovanému hloubkovému rozhovoru.

P VI: Anamnestický dotazník.

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA P I: KOMPLEXNÍ MODEL SYSTÉMU PODPORY



Obr. č. 1: Komplexní model systému podpory (Zdroj: www.msmt.cz [online]).

PŘÍLOHA P II: OBECNÉ TECHNICKÉ POŽADAVKY ZABEZPEČUJÍCÍ BEZBARIÉROVÉ UŽÍVÁNÍ STAVEB

Technické požadavky na schodiště a vyrovnávací stupně

I. Řešení pro jedince s omezenou schopností pohybu:

- Sklon schodišťového ramene nesmí být větší než 28° a výška schodišťového nebo vyrovnávacího stupně větší než 160 mm.
- Stupnice a podstupnice musí být k sobě kolmé. U změn dokončených staveb v případě šikmé podstupnice může být přesah stupnice nejvýše 25 mm.

- Schodišťová ramena a vyrovnávací stupně musí být po obou stranách opatřeny madly ve výši 900 mm, která musí přesahovat nejméně o 150 mm první a poslední stupeň s vyznačením v jejich půdorysném průmětu. Madlo musí být odsazeno od svislé konstrukce ve vzdálenosti nejméně 60 mm. Tvar madla musí umožnit uchopení rukou shora a jeho pevné sevření.

II. Řešení pro osoby se zrakovým postižením

- Stupnice nástupního a výstupního schodišťového stupně každého schodišťového ramene nebo vyrovnávacích schodů musí být výrazně kontrastně rozeznatelná od okolí.
- Schodiště vybíhající do prostoru musí mít buď pevnou zábranu či sokl výšky nejméně 300 mm, nebo ve výši 100 až 250 mm pevnou zářezku pro bílou hůl (jako je spodní tyč zábradlí nebo podstavec) a ve výši 1100 mm nad pochozí plochou pevnou ochranu, jako je tyč zábradlí nebo horní díl oplocení. Pevná zábrana nebo zářezka musí být umístěna tak, aby bylo zabráněno možnosti vstupu zrakově postižených osob do průmětu prostoru s nižší výškou než 2200 mm v exteriéru a 2100 mm v interiéru.

Technické požadavky na výtahy, zdvihací plošiny, pohyblivé schody a pohyblivé chodníky

I. Řešení pro jedince s omezenou schopností pohybu:

- Volná plocha před nástupními místy do výtahů musí být nejméně 1500 mm x 1500 mm.
- Šachetní a klecové dveře výtahu musí být provedeny jako samočinné vodorovně posuvné dveře. Klec výtahu musí mít šířku nejméně 1100 mm a hloubku nejméně 1400 mm. Šířka vstupu musí být nejméně 900 mm.
- Sklopné sedátko v kleci výtahu musí být v dosahu ovladačů.
- Volná plocha před nástupními místy na zdvihací plošiny musí být nejméně 1500 mm x 1500 mm.

- Nosnost svislé zdvihací plošiny se stanoví z měrného zatížení nejméně 250 kg/m² čisté nosné plochy. Nosnost plošiny pro vozík musí být nejméně 250 kg.
- Nosnost šikmé zdvihací plošiny se stanoví z měrného zatížení nejméně 250 kg/m² čisté nosné plochy. Nosnost plošiny pro vozík musí být nejméně 150 kg.

II. Řešení pro jedince se zrakovým postižením

- Ovladače v kleci výtahu a na nástupních místech do výtahu musí vyčnívat nad povrch okolní plochy nejméně o 1 mm. Reliéfní značky nesmí být ryté a vpravo od ovladače musí být příslušný Braillův znak s parametry standardní sazby. Pouze na klávesnicové ovladačové kombinaci se Braillův znak nemusí provádět.
- Tam, kde před vstupem do klece výtahu řídicí systém signalizuje směr budoucí jízdy výtahu, musí být zajištěna informace také pro osoby se zrakovým postižením, zejména využitím hlasové fráze.
- Chod pohyblivých schodů a pohyblivých chodníků s určením jejich polohy a směru jízdy musí být signalizován hlasovým zařízením, které mohou pomocí dálkového ovládání spouštět osoby se zrakovým postižením.
- Hřeben na vstupu i výstupu z pásu pohyblivých zařízení musí být proveden v kontrastní žluté barvě.

Technické požadavky na vstupy do budov

I. Řešení pro jedince s omezenou schopností pohybu:

- Před vstupem do budovy musí být plocha nejméně 1500 mm x 1500 mm. Při otevírání dveří ven musí být šířka nejméně 1500 mm a délka ve směru přístupu nejméně 2000 mm.
- Sklon plochy před vstupem do budovy smí být pouze v jednom směru a nejvýše v poměru 1:50 (2,0%).
- Vstup do objektu musí mít šířku nejméně 1250 mm. Hlavní křídlo dvoukřídlových dveří musí umožňovat otevření nejméně 900 mm.

- Otevíraná dveřní křídla musí být ve výši 800 až 900 mm opatřena vodorovnými madly přes celou jejich šířku, umístěnými na straně opačné než jsou závěsy, s výjimkou dveří automaticky ovládaných.
- Dveře smí být zaskleny od výšky 400 mm, nebo musí být chráněny proti mechanickému poškození vozíkem.
- Horní hrana zvonkového panelu smí být nejvýše 1200 mm od úrovně podlahy s odsazením od pevné překážky nejméně 500 mm.

II. Řešení pro jedince se zrakovým postižením

- Vstupy musí být snadno vizuálně rozeznatelné vůči okolí.
- Prosklené dveře, jejichž zasklení zasahuje níže než 800 mm nad podlahou, musí být ve výšce 800 až 1000 mm a zároveň ve výšce 1400 až 1600 mm kontrastně označeny oproti pozadí. Zejména musí mít výrazný pruh šířky nejméně 50 mm nebo pruh ze značek o průměru nejméně 50 mm vzdálenými od sebe nejvíce 150 mm, jasně viditelnými oproti pozadí.

Technické požadavky na bezbariérové rampy

I. Řešení pro jedince s omezenou schopností pohybu:

- Bezbariérové rampy musí být široké nejméně 1500 mm a jejich podélný sklon smí být nejvýše v poměru 1:16 (6,25%) a příčný sklon nejvýše v poměru 1:100 (1,0%)
- Bezbariérová rampa delší než 9000 mm musí být přerušena podestou v délce nejméně 1500 mm. Podesty musí mít i kruhová nebo jinak zakřivená bezbariérová rampa.
- Podesty bezbariérových ramp smí mít sklon pouze v jednom směru a nejvýše v poměru 1:50 (2,0%).
- Přejít mezi bezbariérovou rampou a navazující komunikací musí být bez výškových rozdílů.
- Bezbariérové rampy musí být po obou stranách opatřeny madly ve výši 900 mm. Doporučuje se druhé madlo ve výši 750 mm, které musí přesahovat nejméně o 150

mm začátek a konec šikmé rampy s vyznačením v jejich půdorysném průmětu. Madlo musí být odsazeno od svislé konstrukce ve vzdálenosti nejméně 60 mm. Tvar madla musí umožnit uchopení rukou shora a jeho pevné sevření.

II. Řešení pro osoby se zrakovým postižením

- Bezbariérové rampy vybíhající do prostoru musí mít buď pevnou zábranu či sokl výšky nejméně 300 mm, nebo ve výši 100 až 250 mm pevnou zádržku pro bílou hůl, jako je spodní tyč zábradlí nebo podstavec. A ve výši 1100 mm nad pochozí plochou pevnou ochranu, jako je tyč zábradlí nebo horní díl oplocení. Pevná zábrana nebo zádržka musí být umístěna tak, aby bylo zabráněno možnosti vstupu zrakově postižených osob do průmětu prostoru s nižší výškou než 2200 mm v exteriéru a 2100 mm v interiéru.

Technické požadavky na dveře

I. Řešení pro jedince s omezenou schopností pohybu:

- Dveře musí mít světlou šířku nejméně 800 mm
- Otvíravá dveřní křídla musí být ve výši 800 až 900 mm opatřena vodorovnými madly přes celou jejich šířku, umístěnými na straně opačné než jsou závěsy, s výjimkou dveří automaticky ovládaných.
- Dveře smí být zaskleny od výšky 400 mm nebo musí být chráněny proti mechanickému poškození vozíkem.

II. Řešení pro jedince se zrakovým postižením

- Okna s parapetem nižším než 500 mm v komunikačních prostorech a prosklené stěny musí mít spodní části do výšky 400 mm nad podlahou opatřeny proti mechanickému poškození. Ve výšce 800 až 1 000 mm a zároveň ve výšce 1 400 až 1 600 mm musí být kontrastně označeny oproti pozadí. Zejména musí mít výrazný pruh šířky nejméně 50 mm nebo pruh ze značek o průměru nejméně 50 mm vzdálenými od sebe

nejvíce 150 mm, jasně viditelnými oproti pozadí. U požadovaného výhledu může uvedenou funkci plnit vizuálně kontrastní madlo ve výši 1100 mm.

Technické požadavky na toalety

I. Řešení pro jedince s omezenou schopností pohybu:

- Záchodová kabina musí mít šířku nejméně 1800 mm a hloubku nejméně 2150 mm.
- Záchodová kabina s využitím asistence musí mít šířku nejméně 2200 mm a hloubku nejméně 2150 mm.
- Šířka vstupu musí být nejméně 800 mm, dveře se musí otevírat směrem ven a musí být opatřeny z vnitřní strany vodorovným madlem ve výšce 800 až 900 mm. Zámek dveří musí být odjistitelný zvenku.
- Záchodová mísa musí být osazena v osové vzdálenosti 450 mm od boční stěny. Mezi čelem záchodové mísy a zadní stěnou kabiny musí být nejméně 700 mm. Prostor okolo záchodové mísy musí umožnit čelní, diagonální nebo boční nástup. Kabiny s využitím asistence musí mít záchodovou mísu osazenou v ose stěny, která je naproti vstupu.
- Horní hrana sedátka záchodové mísy musí být ve výši 460 mm nad podlahou. Ovládnání splachovacího zařízení musí být umístěno na straně, ze které je volný přístup k záchodové míse, nejvýše 1200 mm nad podlahou. Splachovací zařízení umístěné na stěně musí být v dosahu osoby sedící na záchodové míse.
- V dosahu ze záchodové mísy, a to ve výšce 600 až 1200 mm nad podlahou a také v dosahu z podlahy, a to nejvýše 150 mm nad podlahou, musí být ovladač signalizačního systému nouzového volání.
- Umyvadlo musí být opatřeno stojánkovou výtokovou baterií s pákovým ovládním. Umyvadlo musí umožnit podjezd osoby na vozíku, jeho horní hrana musí být ve výšce 800 mm.
- Po obou stranách záchodové mísy musí být madla ve vzájemné vzdálenosti 600 mm a ve výši 800 mm nad podlahou.

- U záchodové mísy s přístupem jen z jedné strany musí být madlo na straně přístupu sklopné a záchodovou mísu musí přesahovat o 100 mm; madlo na opačné straně záchodové mísy musí být pevné a záchodovou mísu musí přesahovat o 200 mm.
- U záchodové mísy s přístupem z obou stran (záchodová kabina s využitím asistence) musí být obě madla sklopná a obě musí přesahovat záchodovou mísu o 100 mm.
- Vedle umyvadla musí být alespoň jedno svislé madlo délky nejméně 500 mm.
- U pevného zrcadla na toaletě musí být spodní hrana ve výši maximálně 900 mm nad podlahou a horní hrana ve výši minimálně 1800 mm nad podlahou. Sklopné zrcadlo nesmí mít ovládací páku vystupující do prostoru.

II. Řešení pro jedince se zrakovým postižením

- Dveře toalet musí mít na vnější straně ve výši 200 mm nad klikou umístěn štítek s hmatným orientačním znakem a s příslušným nápisem v Braillově písmu, jako je text „WC muži“. Braillovo písmo musí mít parametry standardní sazby.

PŘÍLOHA P III: ROZDÍL MEZI PŘIROZENÝM ZORNÝM ÚHLEM STOJÍCÍHO ČLOVĚKA A ČLOVĚKA NA ORTOPEDECKÉM VOZÍKU



Obrázek č. 2: Rozdíl mezi přirozeným zorným úhlem stojícího člověka a člověka na ortopedickém vozíku (Zdroj: Slowík, 2010, s. 38).

PŘÍLOHA P IV: DESKRIPTIVE PŮVODNÍHO VÝZKUMNÉHO ZÁMĚRU

Jak jsem zmiňovala v kapitole 4.1, můj původní výzkumný záměr se plně neshoduje s realizovaným výzkumným šetřením, které jsem popsala v druhé části této bakalářské práce.

Původní výzkumný záměr měl mít následující podobu:

- **Výzkumný problém:** Jakou podobu má podpora studentů se zrakovým a tělesným postižením při studiu na vybraných VŠ v ČR?
- **Cílem výzkumu** mělo být zjištění a popis toho, s jakou formou podpory se setkávají studenti se zrakovým a tělesným postižením na humanitně orientovaných oborech na vybraných VŠ v České republice, a odhalit tak klady i zápory poskytované podpory. Dílčím cílem výzkumu mělo být zjištění, jaká stanoviska zastávají akademičtí pracovníci (vyučující příslušných fakult, na kterých vybraní studenti s handicapem studují) k podpoře handicapovaných studentů na jejich univerzitě a jakým způsobem přispívají k zabezpečení bezproblémového studia těchto jedinců.
- **Výzkumné metody a druh výzkumu:** S ohledem na stanovený výzkumný cíl jsem zvolila dvě výzkumné metody – dotazníkové šetření a hloubkové rozhovory. Jednalo se tedy o smíšený výzkum.
- **Výzkumný soubor:** Prostřednictvím dotazníkového šetření jsem zamýšlela získat data od cca 70 studentů se zrakovým a tělesným postižením na Masarykově univerzitě v Brně, Metropolitní univerzitě v Praze, Univerzitě Hradec Králové, Univerzitě Karlově v Praze a na Univerzitě Palackého Olomouc. Prostřednictvím 4 hloubkových rozhovorů jsem zamýšlela získat data od tělesně a zrakově postižených studentů UTB ve Zlíně. Přibližný počet těchto studentů jsem v obou případech ověřila v únoru 2011 na příslušných studijních odděleních.

V rámci přípravné fáze jsem v září 2011 vytvořila tři typy dotazníků. Jednalo se o dotazník určený zvláště pro studenty se zrakovým postižením, dále o dotazník pro studenty s tělesným postižením a následně také pro jejich vyučující. Po sestavení dotazníků a konzultaci s vedoucí bakalářské práce, jsem v říjnu 2011 oslovila studijní oddělení vybraných vysokých škol s žádostí, zda mi poskytnou aktuální informace o počtu zrakově a tělesně handicapova-

ných studentů na jejich fakultách a zároveň jsem je požádala o kontakt na dané studenty, abych jim mohla dotazníky zaslat.

Většina studijních oddělení projevila ochotu mi příslušné informace poskytnout a nabídla se, že studentům mé dotazníky zašle, protože nemají povoleno poskytovat kontaktní údaje třetím osobám. Některé fakulty však na mé e-maily vůbec nezareagovaly a nebo odpověděly jen velmi stroze slovy „*vedení si nepřeje studentům rozesílat podobné e-maily, všechny potřebné informace naleznete na webu univerzity*“.

Jak ilustruje tabulka č. 15, s kladnými odezvami jsem se setkala zejména u studentů MUNI, MUP a UHK. To přisuzuju faktu, že se mi dostalo podpory ze strany pracovníků příslušných středisek podpory, případně studijních oddělení, kde byli ochotní stát se „prostředníky“ mezi mnou a studenty. Této skutečnosti odpovídá počet navracených dotazníků, který je v případě těchto tří vysokých škol nejvyšší.

Nejnižší návratnost naopak byla zaznamenána u Karlovy univerzity a Univerzity Palackého v Olomouci. V případě první jmenované univerzity nízkou návratnost přisuzuji faktu, že se mi při oslovení Laboratoře Carolina o spolupráci nedostalo jakékoliv zpětné vazby. Ochotu spolupracovat a rozeslat dotazníky vyučujícím sice projevily pracovnice studijních oddělení některých fakult, ale bylo tomu tak až v období, kdy jsem se rozhodla realizovat pouze kvalitativní výzkum. Co se týče kontaktů na studenty, podařilo se mi získat pouze dva kontakty na studenty FSV. Od dalších oslovených studijních oddělení se mi nedostalo žádné zpětné vazby. I z toho důvodu v tabulce není uveden přesný počet studentů se zrakovým a tělesným postižením na Karlově univerzitě. Nutno podotknout, že příslušný číselný údaj není uveden ani ve výročních zprávách.

Studentům se zrakovým a tělesným postižením na Univerzitě Palackého byly dotazníky zaslány prostřednictvím pracovnice Centra pomoci handicapovaným. Celkově mi byl však nazpět zaslán pouze jeden vyplněný dotazník. Ani v tomto případě se mi tedy nepodařilo získat alespoň přibližné údaje o počtu zrakově a tělesně postižených studentů na této vysoké škole.

Jak lze vidět z tabulky, celkově mi bylo zpět zasláno pouze 50 dotazníků, což je vzhledem k rozsahu výběrového souboru, o němž jsem získala platné údaje, nedostačující. V listopadu 2011 jsem se ještě pokoušela oslovit další respondenty prostřednictvím informačního systé-

mu MUNI a sociální síť Facebook, ale ani pomocí nich se mi nepodařilo získat respondenty do výběrového souboru.

Část výzkumu, která měla být zaměřená na vyučující daných fakult, nakonec vůbec realizována nebyla. Důvodem byl především fakt, že jsem nakonec nezískala dostatek kontaktů na vyučující, takže by návratnost byla pro výzkum nedostačující.

Konkrétné údaje nabízí následující tabulka. V té uvádím jednak počet navrácených dotazníků s ohledem na typ postižení, které mi byly doručeny v období od října do prosince 2011 (dotazníky mi mnozí studenti zasílali ještě v době, kdy už jsem oficiálně změnila své výzkumné záměry). Rovněž zde nabízím údaje o počtu získaných kontaktů na vyučující a poznámky k průběhu sběru dat.

Název vysoké školy	Počet zrakově postižených studentů	Počet tělesně postižených studentů	Způsob distribuce dotazníků	Celkový počet navrácených dotazníků	Počet kontaktů na vyučující	Poznámky
Univerzita Karlova v Praze	Nezjištěno	Nezjištěno	E-mail	2 (těl.postižení)	0	Kontakty na respondenty získány od známých
Masarykova univerzita Brno	82	47	E-mail / paní Vojáčková, vedoucí Teirésias	10 (těl.postižení) + 13 (zrak.postižení)	2	Studenti nebyli ochotni mi poskytnout kontakty na vyučující
Metropolitní univerzita Praha	0	75	E-mail / paní Kněnická, jež pečuje o handicapované na MUP	18 (těl.postižení)	23	Na škole jsou v rámci programu "Škola bez bariér" integrováni jen těl.postižení studenti
Univerzita Hradec Králové	8	6	E-mail/ paní Misařová, pracovnice střediska Augustin	3 (těl. postižení) + 3 (zrak.postižení)	2	
Univerzita Palackého v Olomouci	Nezjištěno	Nezjištěno	E-mail	1 (zrak.postižení)	2	Studentům byly zaslány e-maily přes pracovníci centra

Tabulka č. 15: Údaje o realizovaném dotazníkovém šetření pro účely původně plánovaného smíšeného výzkumu (Zdroj: Vlastní výzkum).

PŘÍLOHA P V: OTÁZKY K POLOSTRUKTUROVANÉMU HLOUBKOVÉMU ROZHOVORU

ARCHITEKTONICKÁ PODPORA

- Jaké jsou z hlediska architektonického, tj. bezbariérovosti, univerzitní prostory, kde probíhají Vaše přednášky, cvičení a semináře?
- Co byste Vaší škole vytkla/a z hlediska bezbariérovosti?
- Jakým způsobem by se podle Vás dala škola z hlediska architektonického vylepšit?
- Jak se Vám daří orientovat a pohybovat po univerzitních budovách?
- Jsou nějaké architektonické bariéry, které Vám činí během Vašeho studia potíže?
- Jak hodnotíte přístupnost univerzitní knihovny a pohyb v jejích prostorech?
- Jak hodnotíte přístupnost menzy a pohyb v jejích prostorech?

PSYCHICKÁ A STUDIJNÍ PODPORA

- Jak vnímáte svou pozici vůči ostatním „nehandicapovaným“ studentům?
- Jak hodnotíte přístup pedagogů k Vaším specifickým potřebám?
- Jakou formu podpory jste zaznamenal/a ze strany pedagogů v předmětech, které Vás vyučují?
- Jak hodnotíte přístup pedagogů k Vaší osobě?
- O jakou podporu během studia žádáte své vyučující či jiné pracovníky fakulty, např. pracovníků studijního oddělení, menzy či knihovny?
- Jaké jsou Vaše představy o ideálních studijních podmínkách, které byste s ohledem na Váš handicap chtěl/a během studia mít?
- Na mnoha VŠ existují tzv. centra podpory, která reagují na specifické potřeby studentů a pomáhají jim je překonávat. **Myslíte si, že by bylo dobré vybudovat pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami na UTB ve Zlíně centrum podpory?**
- Jakým způsobem probíhají Vaše zápočtové testy, případně zkoušky?

- Jak vnímáte současný průběh zkoušek a zápočtů?

KOMPENZAČNÍ POMŮCKY, ASISTENČNÍ SLUŽBY

- S jakými kompenzačními pomůckami se setkáváte v prostorech, kde probíhají Vaše přednášky, semináře nebo cvičení?
- Jak hodnotíte vybavenost univerzitních prostor kompenzačními pomůckami?
- Jaké kompenzační pomůcky by Vám podle Vás usnadnily studium a Vy byste je ve škole uvítal/a?
- Jakým způsobem jsou Vám zajištěny kompenzační pomůcky do výuky?
- Jaké máte zkušenosti s asistenčními službami UTB ve Zlíně?
- Je něco, co byste v oblasti asistenčních služeb na UTB ve Zlíně uvítal/a?

PŘÍLOHA P VI: ANAMNESTICKÝ DOTAZNÍK

MATEŘSKÁ ŠKOLA

- V jakém věku jste začal/a chodit do MŠ
- Chodila jste do speciální MŠ nebo do běžné MŠ?
- Byla MŠ bezbariérová?
- Byl/a jste v MŠ integrován/a?
- Byla učiněna nějaká speciální opatření během doby, kdy jste chodil/a do MŠ (např. úprava prostoru, speciální pomůcky, zkrácená doba pobytu ve školce, asistence apod.)?
- Pamatujete si na nějaké zážitky ze školy, příp. jak se k vám chovaly děti nebo paní učitelky?

ZÁKLADNÍ ŠKOLA

- V kolikati letech jste začal/a chodit na ZŠ (myšleno tím do 1. třídy; byl potřeba odklad?)
- Chodil/a jste do speciální či běžné ZŠ?
- Byla ZŠ bezbariérová?
- Jakým způsobem proběhla integrace na ZŠ? (přijetí spolužáků, vyučujících)
- Využíval/a jste během základní školní docházky nějaké kompenzační pomůcky?
- Jakým způsobem probíhaly testy, zkoušení atd.? (vše ústně? „půl na půl“ či jinak?, delší doba při vypracování aj.)
- Využíval/a jste během ZŠ asistenta?
- Jak celkově hodnotíte docházku na ZŠ? (klady, zápory)

STŘEDNÍ ŠKOLA

- Jakou SŠ jste studoval/a?
- Proč jste si vybral/a právě tuto SŠ?
- Chodil/a jste do speciální či běžné SŠ?
- Byla SŠ bezbariérová?
- Jakým způsobem proběhla integrace na SŠ? (přijetí spolužáků, vyučujících)
- Využíval/a jste během střední školy nějaké kompenzační pomůcky?
- Jakým způsobem probíhaly testy, zkoušení atd.? (vše ústně? „půl na půl“ či jinak?, delší doba při vypracování aj.)
- Využíval/a jste během SŠ asistenta?
- Jak celkově hodnotíte docházku na SŠ? (klady, zápory)

VYSOKÁ ŠKOLA

- Jakým způsobem probíhaly přijímací zkoušky na UTB ve Zlíně?

- Jde o první VŠ, na které studujete? (pokud ne, popište, prosím, stručně i předešlou VŠ)