

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Student se zrakovým postižením na VŠ a jeho postavení mezi  
intaktními studenty v kolektivu

Jana Indráková

Olomouc 2024

Mgr. Lucie Flekáčová, Ph.D.

**Prohlášení:**

*Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Student se zrakovým postižením na VŠ a jeho postavení mezi intaktními studenty v kolektivu“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité zdroje.*

*V Olomouci*

*Podpis:*

## **Poděkování**

V první řadě děkuji své vedoucí práce Mgr. Lucii Flekáčové, Ph.D. za odborné rady a směřování při tvorbě této bakalářské práce. Zároveň bych chtěla poděkovat svým rodičům a partnerovi za podporu při studiu a obzvláště pak během psaní bakalářské práce.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Jana Indráková
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Lucie Flekáčová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Student se zrakovým postižením na VŠ a jeho postavení mezi intaktními studenty v kolektivu
<b>Název práce v angličtině:</b>	University student with visual impairment and their status among other students
<b>Zvolený typ práce</b>	Bakalářská práce
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce je věnovaná společenskému vnímání studentů se zrakovým postižením na vysoké škole ze strany jejich intaktních spolužáků a vyučujících. V centru pozornosti teoretické části práce stojí vymezení a charakteristika zrakového postižení, definování osobnost člověka a popis jejich fází vývoje u intaktního člověka i jedince se zrakovým postižením a možnosti podpory studia poskytované studentům se zrakovým postižením na vysoké škole. Praktická část, která je tvořena kvalitativním výzkumem v podobě

	<p>polostrukturovaných rozhovorů se čtyřmi studenty na vysoké škole, odpovídá na výzkumné otázky týkající se vnímání respondentů ze strany jejich intaktních spolužáků a vyučujících. Semistrukturované rozhovory byly analyzovány metodami prostého výčtu, vytváření trsů a zachycení vzorců.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Zrakové postižení, student, vysoká škola
<b>Anotace v angličtině</b>	<p>The bachelor's thesis is devoted to the social perception of visually impaired students at university by their intact classmates and teachers. The theoretical part is focused on the definition and characteristics of visual impairment, the definition of human personality and the description of their stages of development in an intact person and an individual with a visual impairment and the possibilities of study support provided to students with a visual impairment at university. The empirical part, which consists of qualitative research in the form of semi-structured interviews with four students at the university, answers research questions regarding the perception of the respondents by their intact classmates and teachers. Semi-structured interviews were analyzed by using methods of simple listing, creating clusters and pattern capture.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině</b>	Visual impairment, student, university
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<b>Příloha č. 1:</b> Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce
<b>Rozsah práce:</b>	60 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Pedagogická fakulta  
Akademický rok: 2022/2023

Studijní program: Speciální pedagogika  
Forma studia: Prezenční  
Specializace/kombinace: Speciální pedagogika –  
intervence (SPINT)

## Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Jana INDRÁKOVÁ**  
Osobní číslo: **D21063**  
Adresa: **Obora 299/21, Valašské Meziříčí – Krásno nad Bečvou, 75701 Valašské Meziříčí 1, Česká republika**  
Téma práce: **Student se zrakovým postižením na VŠ a jeho postavení mezi intaktními studenty v kolektivu**  
Téma práce anglicky: **University student with visual impairment and their status among other students**  
Jazyk práce: **Čeština**  
Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Flekačová, Ph.D.**  
**Univerzita Palackého v Olomouci**

### Zásady pro vypracování:

1. Konzultace s vedoucím práce.
2. Stanovení cíle/ů práce, studium odborné literatury.
3. Vypracování teoretické části.
4. Vypracování praktické části.
5. Kompletace, stanovení závěrů práce.

### Seznam doporučené literatury:

BENEŠ, Pavel. *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2110-6.  
MAJEROVÁ, Hana. *Vnímání osoby se zrakovým postižením v kontextu specifik představitelosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5052-0.  
FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.  
SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4054-6.  
BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

BAŠTECKÁ, Bohumila. *Klinická psychologie o praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-735-3.

Stav schvalování: Vedoucím katedry schválen studentův podklad VŠKP

Podpis studenta:



Datum: 16.4.2024

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Podpis vedoucího pracoviště:

Datum:

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>1. ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ A JEHO POJETÍ VE VZTAHU KE STUDIU NA VYSOKÉ ŠKOLE</b> .....	<b>2</b>
1.1.    DEFINICE ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ A PŘÍČINY JEHO VZNIKU .....	2
1.2.    CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM .....	6
<b>2. OSOBNOST ČLOVĚKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM</b> .....	<b>8</b>
2.1.    DEFINICE OSOBNOSTI ČLOVĚKA Z PSYCHOLOGICKÉHO HLEDISKA .....	8
2.2.    PŘEHLED VÝVOJE OSOBNOSTI ČLOVĚKA .....	9
2.3.    VÝVOJ OSOBNOSTI ČLOVĚKA NAPŘÍČ JEDNOTLIVÝMI OBDOBÍMI ŽIVOTA .....	10
<b>3. STUDIUM NA VYSOKÉ ŠKOLE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM</b> .....	<b>17</b>
3.1.    CENTRA PODPORY STUDENTŮ .....	18
3.2.    KNIHOVNY PRO STUDENTY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM .....	19
3.3.    VYUŽÍVÁNÍ KOMPENZAČNÍCH POMŮCEK PŘI STUDIU U OSOB SE ZBYTKY ZRAKU .....	20
<b>4. VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU A JEHO CHARAKTERISTIKY</b> .....	<b>22</b>
4.1.    KRITÉRIA VÝBĚRU ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMU .....	22
4.2.    ZPŮSOB VÝBĚRU A KONTAKTOVÁNÍ RESPONDENTŮ .....	22
4.3.    CHARAKTERISTIKY VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	23
<b>5. TVORBA DAT</b> .....	<b>25</b>
5.1.    ZVOLENÁ METODOLOGIE .....	25
5.2.    OTÁZKY K ROZHOVORŮM .....	25
5.3.    ETICKÉ ASPEKTY SBĚRU DAT A JEJICH NÁSLEDNÉHO ZPRACOVÁNÍ .....	26
<b>6. ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT</b> .....	<b>28</b>
6.1.    PŘÍPRAVA DAT PRO ANALÝZU .....	28
6.2.    METODIKA ANALÝZY DAT .....	28
<b>7. VÝZKUMNÉ VÝSTUPY A ANALÝZA ROZHOVORŮ</b> .....	<b>30</b>
<b>8. ZÁVĚRY</b> .....	<b>52</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>57</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE</b> .....	<b>58</b>
<b>CITOVANÉ ZÁKONNÉ NORMY</b> .....	<b>60</b>
<b>PŘÍLOHA Č. 1</b> .....	<b>61</b>



# Úvod

Tato bakalářská práce se věnuje problematice společenského postavení studenta se zrakovým postižením na vysoké škole. Jejím hlavním cílem je poodhalit, jak jsou tito studenti vnímáni ze strany jejich okolí na vysoké škole, jak se k nim vyučující a spolužáci chovají a s jakými případnými bariérami se na základě svého zrakového postižení potýkají.

K volbě tématu nás vedlo zrakové postižení autorky této práce, která studuje na vysoké škole. Již na začátku studia se během seznamování se spolužáky musela vypořádat s odhalením svého zrakového postižení a případnými reakcemi z okolí, které byly pozitivní a během studia si pak rozšiřovala své kontakty.

Teoretická část bakalářské práce je členěna do tří kapitol. První kapitola se věnuje vymezení problematiky zrakového postižení – definice, příčiny vzniku a klasifikace. V druhé kapitole je vymezena osobnost člověka. Na začátku kapitoly je opět vydefinována a následuje popis vývoje osobnosti člověka od těhotenství matky po ranou dospělost. Třetí kapitola seznamuje čtenáře s problematikou studenta na vysoké škole, který trpí zrakovým postižením. Jsou v ní stručně popsány možnosti podpory studentů při studiu, jednotlivá centra podpory a knihovny pro tyto studenty. Na konci jsou následně vymezeny možnosti využití kompenzačních pomůcek pro studium.

V praktické části ve čtvrté kapitole je popsána metodika výběru jednotlivých respondentů pro výzkumné šetření a jsou v ní vymezeny i výzkumné otázky pro rozhovor s účastníky. V šesté kapitole se hovoří o přípravě dat a jejich samotné analýze. Sedmá kapitola obsahuje výzkumné výstupy, jejichž závěry jsou poté následně shrnuty v osmé kapitole.

# 1. Zrakové postižení a jeho pojetí ve vztahu ke studiu na vysoké škole

V první kapitole se zabýváme problematikou zrakového postižení a různými faktory, které jsou s tímto druhem postižení spojeny. Seznámíme se s nejpoužívanějšími definicemi zrakového postižení, jeho dělením a příčinami vzniku. Zároveň nastíníme možnosti podpory poskytované studentům se zrakovým postižením studujících na vysoké škole.

## 1.1. Definice zrakového postižení a příčiny jeho vzniku

Zrakové postižení lze definovat z vícero hledisek. Jednou z nejpoužívanějších je definice na základě mezinárodních klasifikací podle Světové zdravotnické organizace. Konkrétně se jedná o Mezinárodní klasifikaci nemocí. Pro speciální pedagogiku je pak významnější Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disabilit a zdraví. Podle WHO jsou za osoby se zrakovým postižením považováni lidé, kteří jsou postiženi různými druhy a stupni snížení zrakových schopností, kvůli čemuž jsou omezeni v provádění běžných činností (Beneš & Vrabel, 2017)

WHO dělí zrakové postižení do 2 základních kategorií (Kuchynka, 2016):

- **Slabozrakost** – slabozrakostí jsou dle tohoto dělení postiženy osoby, u nichž zraková ostrost lépe vidícího oka i s nejlepší možnou korekcí je nižší než 6/18 nebo jejichž šíře zorného pole se pohybuje v intervalu mezi 20 až 10 stupni.
- **Slepota** – za osoby postižené slepotou jsou dle této klasifikace považováni lidé se zrakovou ostroť lepšícího oka s nejlepší možnou korekcí nižší než 3/60 nebo se zorným polem užším než 10 stupňů.

Květoňová (2000) uvádí, že zrakové postižení lze definovat podle medicínského, psychologického a edukačního hlediska. Z medicínského hlediska se o osobu se zrakovým postižením jedná tehdy, kdy postižení zrakových funkcí přetrvává i po medicínské léčbě nebo po korigování standardní refrakční vady. Zároveň je zraková ostrost nižší než 3/60 až po ztrátu světlocitu nebo je zorné pole nižší než 10 stupňů. Tato osoba i přesto může být schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činností.

Podle psychologického hlediska má osoba se zrakovým postižením zhoršenou schopnost přijímat vizuální informace. V důsledku toho je pak ovlivněna osobnost jedince. To

pak může vést k opožděnému psychickému a fyzickému vývoji, v horším případě pak k deprivaci (Röderová, Květoňová, & Nováková, 2007).

Člověk se zrakovým postižením se podle edukačního hlediska definuje tak, že školní výkonnost dítěte je i při maximální korekci zraku negativně ovlivněna (Röderová, Květoňová, & Nováková, 2007).

Z pohledu speciální pedagogiky „za jedince se zrakovým postižením považuje osoba, která trpí oční vadou nebo chorobou a její zrakové vnímání je i po optimální korekci narušeno natolik, že má dotyčná osoba potíže v každodenním životě“ (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007).

Z předchozích odstavců vyplývá, že definic zrakového postižení existuje několik. Nejčastěji se tedy používá oficiální definice podle Světové zdravotnické organizace a uplatňuje se v nejnovějších epidemiologických studiích.

Příčin zrakového postižení existuje mnoho a podle Kuchynky (2016) zhruba 1/3 osob s očním onemocněním nezná přesný původ své zrakové vady. Mezi nejčastější příčiny zrakového postižení se z celosvětového pohledu uvádí katarakta, tj. šedý zákal (47,8 %), glaukom, tj. zelený zákal (12,3 %), věkem podmíněná makulární degenerace (8,7 %), opacity rohovky vznikající důsledkem různých onemocnění (5,1 %), diabetická retinopatie (4,8 %), různá dětská onemocnění (3,9 %), trachom (3,6 %), říční slepota (0,8 %) a další důvody (13 %). Mezi ty další důvody vzniku se řadí potíže spojené s genetickým vývojem, degenerativními procesy, zraněními apod. Je třeba si uvědomit, že tu hovoříme o celosvětových příčinách. To znamená, že sem řadíme jedince se zrakovým postižením, kteří žijí v rozvojových zemích, kde je zdravotnictví na nízké úrovni a jedince, kteří naopak žijí ve vyspělých zemích s výbornou zdravotní péčí.

Hlavními příčinami slepoty a jiných zrakových postižení jsou ve vyspělých zemích věkem podmíněná makulární degenerace (VPMD) – 50 %, glaukom (18 %), diabetická retinopatie (17 %) a katarakta (5 %). Diabetickou retinopatii a šedý zákal je možné léčit nebo chirurgicky odstranit, proto poslední dvě zmíněné hodnoty příčiny vzniku slepoty jsou oproti ostatním onemocněním nízké (Kuchynka, 2016). Nejčastější příčinou vzniku očních onemocnění v rozvojových zemích je naopak říční slepota neboli onchocerkóza, a to z důvodu zhoršených hygienických podmínek v těchto zemích (Kuchynka, 2016).

Květoňová (2000) ve své publikaci *Oftalmopedie* píše, že je pro původ zrakových vad důležitá doba jejich vzniku. Příčiny se podle vzniku tedy dělí na prenatální, perinatální,

postnatální a získané, pro jednodušší pochopení na dědičné a vrozené vady a na získané vady. Vrozené vady jsou zapříčiněny různými vývojovými anomáliemi, které vznikají endogenními a exogenními vlivy (Novohradská, 2009).

Endogenními, též dědičnými vlivy jsou již podle svého názvu takové faktory, které se přenášejí geneticky z generace na generaci. Tvoří zhruba 20 % získaných očních vad a patří mezi ně těžká krátkozrakost, astigmatismus, albinismus, vrozený glaukom, vrozená katarakta nebo retinoblastom (Novohradská, 2009).

Exogenní vlivy jsou takové, které negativně ovlivňují vývoj plodu v průběhu těhotenství. Jedná se především o vlivy mechanické, fyzikální nebo chemické (noxy) povahy. Může jít např. o vystavení působení zvýšené radiace, zvýšenou tělesnou teplotu matky nebo užívání léků nevhodných v průběhu gravidity. Mezi vnější vlivy dále řadíme i poruchy výživy a metabolismu matky, které mohou mít za následek anoftalmus (absence očních bulbů), mikroftalmus (výrazně zmenšené oko) nebo vrozený šedý zákal (Novohradská, 2009).

Podle Vrubela (2017) je důležitý i samotný vliv chování matky během těhotenství. Roli tu hraje spousta faktorů, kterými je věk matky, chronická onemocnění nebo nadměrné užívání alkoholu a různých psychotropních látek.

Jelikož jsme se v minulých pasážích věnovali vrozeným očním vadám, tak se přesuneme k těm získaným. Tato skupina vad je typická svou dobou vzniku, která se objevuje až v průběhu života postiženého. Získané vady se objevují v důsledku působení celkových chorob, kterými mohou být např. diabetes – následně může pacient onemocnět diabetickou retinopatií (Röderová, Květoňová, & Nováková, 2007). Dalšími chorobami, které mohou způsobit získanou vadu, jsou různá revmatická onemocnění, angína, tuberkulóza nebo roztroušená skleróza. Vedle onemocnění řadíme i úrazy jako příčinu získaných vad. Zpravidla se jedná o úrazy oka, případně mozku. Většinou se setkáváme se zraněními pouze jednoho oka, kdy je oko a jeho okolí poleptáno chemickými, zasaženo různými ostrými pomůckami (nůžky, letící ostré částice, tužka, ...), úrazy tupými předměty (míč, kámen, ...) nebo použitím lidské síly např. uhození pěsti. Poranění obou očí zároveň se vyskytují méně často a zpravidla je příčinou zasažení chemickými látkami (Novohradská, 2009).

Podle Ludíkové (2007) se etiologie zrakového postižení liší u dětí a dospělých osob. Podle náhledů oftalmologů existuje 5 kategorií příčin zrakového postižení:

- **Geneticky podmíněná onemocnění** – nejčastěji se jedná o onemocnění s autosomálně recesivní (AR) dědičností a dystrofie sítnice. Když hovoříme o

autosomálně recesivní dědičnosti, tak máme na mysli případ, kdy jsou oba rodiče obvykle zdraví a nemoc se projeví teprve u potomků – tzv. přenášení „ob generaci“. Pravděpodobnost výskytu choroby se pak zvyšuje u zplození dítěte příbuznými rodiči (NZIP.ČR, 2023).

- **Onemocnění intrauterinního období** – mezi vnější faktory ovlivňující vznik choroby řadíme radioaktivní a rentgenové záření, infekční onemocnění matky nebo plodu, léčiva a jiné chemické látky a vliv celkového onemocnění matky. U celkových onemocněních matky máme na mysli na příklad syndrom kongenitální rubeoly, kongenitální toxoplazmózu, fetální alkoholický syndrom (FAS) či kokainovou embryopatii.
- **Perinatální faktory** – v prvé řadě je třeba si říct, jak dlouho trvá perinatální období. Pohybuje se v intervalu od 28. týdne těhotenství do 28. dne po porodu. V této kategorii se setkáváme s rozdílem mezi narozením dítěte ve vyspělé nebo rozvojové zemi. V rozvinutých zemích jde nejčastěji o retinopatii nedonošených a postižení CNS, tj. centrální zrakové vady. Naopak v rozvojových zemích se jedná o akutní mukopurulentní konjunktivitidu. Vzniká během prvního měsíce života dítěte a její příčinou je vaginální porod, kdy je matka nakažená chlamydiemi.
- **Postnatální období a dětství** – jak jsme výše uvedli, ve vyspělých zemích je mnohem vyšší úroveň zdravotní péče než v těch rozvojových. Díky výbornému zdravotnictví dochází ke vzniku zrakového postižení v dětství minimálně. Počty vzniku zrakového postižení v rozvojových zemích jsou pak pochopitelně vyšší.
- **Neznámá etiologie** – často se stává, že příčinu vzniku zrakového postižení nelze zjistit. V těchto případech jde nejčastěji o multifaktoriální příčiny.

Novohradská (2009) pak rozděluje poruchy zraku z hlediska trvání vady, další výchovy a profesionální přípravy osob se zrakovým postižením na krátkodobé (akutní), dlouhodobé (chronické) a opakované (recidivující). Dále zrakové onemocnění kategorizuje podle rozsahu zasažení části zrakového analyzátoru, a to na orgánové a funkční poruchy. Při orgánovém postižení je poškozený samotný zrakový orgán, naopak při funkčním je výkon zrakového orgánu pouze oslaben.

## **1.2. Charakteristika jednotlivých kategorií osob se zrakovým postižením**

Ve speciálněpedagogických studiích se ve většině případů setkáme se čtyřmi základními skupinami zrakového postižení. Patří mezi ně osoby nevidomé, se zbytky zraku, slabozraké a osoby s poruchou binokulárního vidění. Zde hovoříme o tzv. čtyřstupňové klasifikaci (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007).

### **1.2.1. Osoby nevidomé**

Ludíková (2007) definuje nevidomost jako ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 až světlocit. Osoby nevidomé jsou vnímány jako skupina s nejtěžším stupněm zrakového postižení. Tím, že osoby nevidomé nejsou zcela schopné získávat informace z okolního světa zrakovou cestou, tak jsou odkázány na využívání ostatních smyslů. Mezi ty nejčastější patří sluch a hmat, mezi ty sekundární pak čich a chuť. Hovoříme tedy o nižších kompenzačních činitelích. Těmi vyššími jsou pozornost, představivost, paměť, myšlení, řeč a fantazie.

### **1.2.2. Osoby slabozraké**

Slabozrakost je charakterizovaná jako nevratný pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně. V širokém pojetí se za slabozrakost považuje orgánové postižení obou očí, kdy má jedinec i při optimální korekci potíže v každodenních činnostech. Slabozrakost, stejně jako ostatní zrakové vady, může být zkomplikovaná trubicitou viděním, narušeným zorným polem, nystagmem, poruchami barvocitu aj. (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007).

### **1.2.3. Osoby se zbytky zraku**

Protože se v této práci budeme nejvíce věnovat problematice této poruchy, rozvedeme si ji podrobněji. Tato kategorie se považuje za hraniční oblast mezi nevidomostí a slabozrakostí. Zraková ostrost se tu pohybuje v intervalu od 3/60 do 0,5/60. Ve speciální pedagogice jsou tyto osoby pojímány za jedince se zrakovou vadou pohybující se mezi praktickou slepotou a těžkou slabozrakostí. Zbytky zraku jsou specifické v tom, že během života může být stav ustálený nebo se může zlepšovat či zhoršovat. Jedinec trpí sníženými, omezenými či deformovanými zrakovými schopnostmi, které se pak odráží v běžném životě.

Z důvodu výrazné limitace možností využívání zraku a zároveň obrovské potřeby získávat okolní informace je jedincům se zbytky zraku doporučeno pracovat pomocí tzv. dvojmetody. Ta spočívá v tom, že tito lidé se snaží při činnostech kombinovat postupy

nevidomých a slabozrakých. Děti s tímto zrakovým postižením se již ve škole učí za pomoci zvětšovacíh optických pomůcek černotisk, ale zároveň se učí používat Braillovo písmo. Pomoci této metody by měli pracovat i studenti na vysokých školách. Vedle toho je nutné dbát na přísnější zrakovou hygienu, než je u žáků slabozrakých (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007).

#### ***1.2.4. Osoby s poruchami binokulárního vidění***

Tuto kategorii osob tvoří zpravidla děti předškolního věku. Binokulární vidění se spolu s dozráváním sítnice a její žluté skvrny vyvíjí hned po narození dítěte. Pokud se funkce konvergence a akomodace nevyvíjí správně, může dojít k poruše, o které hovoříme. Ta se pak léčí okluzorem, který se dítěti nalepí na lepší oko a pacient je tak nucen používat to horší oko. Po úspěšné léčbě je pak člověk schopen správného binokulárního vidění. Pokud se ale léčba zanedbá, může dojít ke strabismu (šilhavost), amblyopii (tupoizrakost) nebo k narušení centrální retinové fixaci. (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007).

## **2. Osobnost člověka se zrakovým postižením**

Čtenáře zde seznámíme s problematikou osobnosti člověka se zrakovým postižením. Nejprve rozebereme nejpoužívanější definice, které pak mezi sebou porovnáme z hlediska klasického a současného vymezení. Ke konci kapitoly popíšeme jednotlivá životní období, a to jak z hlediska intaktního jedince, tak člověka se zrakovým postižením.

### **2.1. Definice osobnosti člověka z psychologického hlediska**

Pro osobnost člověka existuje nespočet definic, které se navzájem prolínají určitými charakteristikami. Těmi jsou charakter, temperament, schopnosti a konstituční vlastnosti člověka. Každé odvětví definic se věnuje něčemu jinému. Biosociální definice řeší osobnost člověka podle jeho míry společenské přitažlivosti. Pod touto charakteristikou si lze představit, že člověk s vyšší mírou charisma dokáže lépe upoutat pozornost okolí a takoví lidé bývají zpravidla extroverti. Podle této definice jsou naopak ti, kteří mají sklony stranit se společnosti, považováni za jedince pozbývající osobnost. Na druhou stranu biofyzická definice osobnosti člověka vyzdvihuje intrapsychickou povahu a konstituční základ, který je měřitelný a popsitelný (Cakirpaloglu, 2012).

Charakteristiky osobnosti člověka se dělí podle doby vzniku na dvě základní skupiny, a to na „klasické“ vymezení (do 20. století včetně) a současné vymezení.

#### **2.1.1. Přehled „klasických“ definic osobnosti**

V období 20. století se o psychologii osobností zajímalo mnoho známých osobností, kteří vymysleli různé definice pro tuto problematiku a dodnes se užívají. Eysenck (1947) přišel s poměrně podrobnou definicí, ve které popisuje, že osobnost člověka shrnuje skutečné a potenciální vzory chování organismu. Rozděluje dědičné faktory a prostředí, ve kterém se člověk vyvíjí. Zároveň je osobnost komplexní díky čtyřem složkám – kognitivní (inteligence), konativní (charakter), afektivní (temperament) a tělesná oblast (konstituce). Naopak podle Cattela (1967) se dá podle osobnosti konkrétního člověka předpokládat, jak se bude v dané situaci chovat. Jeho jednání může záviset na jeho charakteru (během života formovaném) a temperamentu (dědičném).

#### **2.1.2. Přehled současných vymezení osobnosti člověka**

Atkinsonová (2003) tvrdí, že individuální osobní styl interakce s okolím závisí na charakteristických vzorcích myšlení jedince, jeho emocích a chování. Na druhou stranu



Sigelmanová (2003) uvádí, že osobnost každého člověka charakterizuje organizovaná kombinace chování, vlastností, hodnot a motivů.

Hall a Lindzey (1997) všechny teorie osobnosti hodnotí jako zcela nevýstižné a neplatné. Kritizují zaměření každého autora na jediný určitý aspekt a vynechání těch ostatních. Upřednostňují tedy komplexnější definice, byť se v ostatních psychologických definicích zdůrazňují:

- Integrita nebo jednota psychických funkcí
- Jedinečnost prožívání, myšlení a jednání každého jedince
- Relativní stálost psychosociálního bytí člověka (Cakirpaloglu, 2012).

Podle Cakirpalogla (2012) v psychologických definicích osobnosti chybí vědomí o vlastní totožnosti a sociální zkušenost. Tyto dva aspekty totiž podle autora zdůrazňují subjektivní a sociální bytí člověka.

## **2.2. Přehled vývoje osobnosti člověka**

Termín „vývoj osobnosti“ je definován jako celoživotní a komplexní proces, v rámci něhož se jedinec přeměňuje z biologického bytí v jedinečné lidské. Osobnost člověka se vyvíjí a prochází změnami od narození do smrti. Tento celoživotní proces zahrnuje vzestupnou a evoluční složku a zároveň i sestupnou a involuční dráhu. V případě involuce se nemusí jednat o úpadek či regres, především u lidí, kteří i v pozdějším věku procházejí osobním růstem a obohacováním. Osobnost člověka se vytváří především v rámci sociálních situací. Dítě vyrůstá ve své rodině, která tu funguje jako základní sociální činitel. V průběhu života se pak člověk ve všech věkových stádiích setkává s dalšími osobami a skupinami lidí. Vedle toho se člověk postupně seznamuje a sžívá se se svou kulturou a poznává jiné. Díky tomu má člověk prostor i pro rozvoj nejvyšších etických a morálních vlastností, které definují jeho lidskou povahu (Cakirpaloglu, 2012). Osobnost člověka je podmíněná též jeho tělesným vzhledem a případným zdravotním postižením (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007). Podle Vágnerové (1995) je osobnost člověka ovlivněna i zrakovou vadou či jiným postižením, kterým člověk případně trpí. Jedná se o komplexní vliv, jehož jednotlivé složky nejdou od sebe oddělit.

Osobnost člověka je během života tvarovaná na základě vnějších a vnitřních činitelů. Vnitřní se skládají ze čtyř složek – dědičné, vrozené, kongenitální a konstituční (Cattel, 1966):

Dědičnou složkou má autor na mysli genové předpoklady, které dítě v průběhu života přebírá od svých biologických rodičů. Pod vrozenou složkou naopak autor řadí specifickou

vývojovou výbavu člověka, a to včetně genetické mutace po rodičích. Kongenitální složka se především objevuje v prenatálním období. Žena je během těhotenství vystavena vlivům, které působí na plod. Těmi jsou například zvýšený stres matky, konzumace alkoholu a jiných návykových látek matkou, infekční onemocnění atp. Konstituční složka je složena z vnitřních vlivů sestávajících z kombinace fyziologických a tělesných vlastností člověka. Ty dítě získává ihned po narození a během života se mění.

Cakirpaloglu (2012) dodává, že by k vnitřním činitelům podle Catella (1996) přiřadil i psychické vlivy. Těmi myslí ideační procesy a myšlení, aktuální potřeby člověka, motivy, paměť a zkušenost, morálku a další vlivy, které subjektivně ovlivňují jedince.

Pod vnější činitele řadí Cattell (1966) fyzické prostředí, společnost a kulturu. Fyzickým prostředím člověka autor myslí oblast, ve které jedinec vyrůstá a vyvíjí se. Obrovský vliv na vývoj osobnosti mají geografické, klimatické a civilizační faktory. Společnost a kultura na člověka působí jako základní zdroj vývoje jeho osobnosti, v rámci které se jedinec socializuje. Kultura a společnost totiž určují společenské normy, hodnoty, etiku a morálku. V rámci lidské společnosti se tyto faktory mění poměrně rychle. Naopak kultura se považuje za stabilnější.

### **2.3. Vývoj osobnosti člověka napříč jednotlivými obdobími života**

#### **2.3.1. Prenatální období**

První důležitou etapou je prenatální období, které trvá od početí do narození dítěte. Byť to na první pohled nemusí být zřejmé, i v tomto období na plod působí různé vlivy a již začíná procházet psychickým vývojem. Plod se během gestace již připravuje na činnosti, které jsou důležité pro přežití a interakci s okolním světem. Na konci 2. měsíce lze vyzorovat u embrya drobné svalové záškuby, které se postupně mění ve spontánní pohybování horními a dolními končetinami. Plod na začátku 3. měsíce otáčí hlavičkou, otvírá a zavírá ústa a začíná naznačovat úchopové pohyby. Od 5. měsíce začíná dítě reagovat na zvukové a vizuální podněty, na tlak a bolest. Na konci těhotenství se začíná vyvíjet i zrak (Langmeier & Krejčířová, 2006).

#### **2.3.2. Kojenecké období**

Dítěti po narození se okamžitě aktivizují nepodmíněné reflexy, kterými jsou např. sací, hledací, vyměšovací nebo úchopový. Znaky charakterizující psychický vývoj v prenatálním období se již uplatňují na vyšší úrovni. Novorozenec se postupně snaží ovládat prostředí a aktivně se zapojovat do sociální interakce. Nejvýznamnější je pro ně matka, jejíž tvář si zapamatují ihned po porodu. Smysly kojenců jsou již vyvinuty, avšak zrakový se stále

zdokonaluje. Zlepšuje se především zraková ostrost a zrakové pole. Dospělé ostrosti dítě dosáhne kolem jednoho roku života. Novorozenci reagují především na kontrastní podněty, např. černobílé. V novorozeneckém období dokáží děti rozlišit i hloubku a směr pohybu. Na přibližující se předmět jsou schopni reagovat obrannou reakcí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

K odhalení zrakového postižení dochází zpravidla ihned po narození. V případě kojence se zrakovým postižením jsou pro něj důležité postoje a chování rodičů. Ty se ale mohou lišit podle přijetí postižení potomka (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007). Rodiče si po odhalení procházejí základními fázemi smíření se s postižením dítěte – fáze šoku a popření, fáze postupné akceptace reality, fáze realismu (Vágnerová, 1995). Pokud rodiče úspěšně projdou těmito fázemi, jsou připraveni naplno se věnovat rozvoji jejich dítěte. Dítě se zrakovým postižením trpí nedostatečným navazováním očního kontaktu s matkou, což následně ovlivňuje i jeho psychický vývoj. Pokud kojenci chybí dostatečné zrakové podněty, není dostatečně motivováno je vyhledávat, čímž se následně začíná opožďovat jeho celoživotní vývoj. Kojencům se zrakovým postižením se v mozku nevytváří dostatečně kvalitní příslušné nervové spoje a v důsledku nedostatku zrakových informací se začínají děti opožďovat ve vývoji (Moravcová, 2004). Jelikož člověk zrakem získává nejvíc informací, je nutné ihned po odhalení zrakového postižení kompenzovat funkce zraku. Pokud jsou kojenci zjištěny zbytky zraku nebo slabozrakost, je stále nutné v co nejvyšší možné míře využívat zbylé vidění (Röderová, Květoňová, & Nováková, 2007).

### **2.3.3. *Batolecí období***

Dítěti v batolecím období se začíná znatelně rozvíjet hrubá motorika. Batole již lozí a snaží se o první krůčky. Od 15. měsíce chodí dítě jistěji, padá zřídka a dokáže již utíkat. Postupně se učí chodit po schodech, nejprve s držením za ruku dospělého a později samostatně. Ve dvou a půl letech dokáže dítě směrem nahoru po schodech napodobit chůzi dospělého člověka – se střídáním nohou. Vedle hrubé motoriky se rychle zdokonaluje i jemná motorika. Kolem jednoho roku života dokáže dítě poměrně dobře uchopovat i drobné předměty. Předměty ale pouští způsobem „vrhání“. Ve dvou letech dokáže batole postavit věž z kostek nebo sestavit je do řady. Postupně se děti v tomto období pokoušejí o první kresbu – stádium čmárání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Kolem jednoho roku života již začíná dítě rozumět jednoduchým pokynům jako např. „*Udělej pápá.*“ nebo „*Nesmíš.*“. V období batolete se zároveň postupně rozvíjí řeč, kdy dítě ještě hovoří v podobě dětského žargonu, díky čemuž se mu začínají umožňovat pokroky v sociální oblasti. Batole začíná regulovat svou pozornost mezi různými lidmi a předměty. Na

začátku za sdílenou pozornost dítěte odpovídá jeho matka, kdy se připojuje ke spontánnímu zájmu dítěte a průběžně začíná batole samo upoutávat pozornost druhých. Od tří let si dítě uvědomuje své „já“ a začíná o sobě mluvit v první osobě. V tomto období se batole zároveň stává autonomním – samo si někam dojde, dokáže se zmocnit všeho, co je mu v dosahu a zlepšuje se v sebeobsluze (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V batolecím období je dítě stále silně napojeno na svou matku a na dalších dospělých v rodině. Langmeier a Krejčířová (2006) popisují tři stádia odpoutání batolete od matky v mimořádných situacích např. hospitalizace dítěte:

- **Fáze protestu** – dítě v křiku volá svou matku a očekává, že na základě svého nářku svou matku přivolá.
- **Fáze zoufalství** – dítě začíná být postupně beznadějně, křičí méně a odmítá navázat jakýkoliv kontakt s druhými. Naopak se odvrací do své stísněnosti.
- **Fáze odpoutání od matky** – dítě začíná potlačovat své city k matce a začíná se sbližovat s jinými dospělými, kteří mu dokáží nahradit mateřskou péči. V případě nemožnosti náhrady se dítě začíná upoutávat spíše na hmotné předměty.

Ačkoliv je dítě stále závislé na své matce a nejbližších členech rodiny, začíná si rozšiřovat okruh svých vztahů, především uvnitř nejširší rodiny. Kolem druhého roku věku začíná dítě navazovat vztahy i se svými vrstevníky, přestože se jedná o pouhé krátkodobé výměny pozornosti nebo tahanice o věci. Jedinci ve dvou letech si hrají zpravidla sami odděleně a od třetího roku se ve hře začíná objevovat spolupráce a soupeřivost (Langmeier & Krejčířová, 2006).

U batolat s těžkým zrakovým postižením se již začínají projevovat potíže v pohybovém vývoji. Zpravidla se objevují potíže s vytvářením představy o svém prostředí, nejistota v orientaci a zvýšená pozornost v cizím prostředí oproti intaktním jedincům. Je tedy potřebné začít s nácvikem prostorové orientace a samostatného pohybu, na kterém se v raném věku podílejí rodiče dítěte ve spolupráci s poradci rané péče a speciálními pedagogy z SPC (Röderová, Květoňová, & Nováková, 2007).

#### **2.3.4. Předškolní období**

Toto období probíhá v rozmezí od 3 do 6 let. Děti by již měly zvládnout samostatnou schůzi po rovině i po schodech, tudíž jeho motorické schopnosti se již zdokonalují. Zlepšují se

pohybové schopnosti, hbitost, obratnost a elegance pohybů. Jedinci v tomto období by měli být též schopni sebeobsluhy s minimální mírou dopomoci druhých. Zlepšuje se i kresba – nastává období „hlavonožce“ a v pěti letech života odpovídá tvorba předem stanovené představě. Zdokonaluje se i řeč, kdy během 4.-5. roku života postupně vymizí dětská „patlavost“ a zdokonaluje se i větná stavba ve vyjadřování. Děti dokonce začínají užívat prvky řeči k regulaci svého chování (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Z předpojmového (symbolického) myšlení se jedinci ve čtyřech letech dostávají na úroveň názorového myšlení a začínají uvažovat v celostních pojmech. Logické myšlení je stále ve vývinu a je úzce vázáno na vlastní činnost dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Pro navazování vztahů už dětem nestačí jejich rodina, ale začínají již vyhledávat kontakt se svými vrstevníky. Langmeier a Krejčířová (2006) popisují tři vývojové aspekty socializace:

- **Vývoj sociální reaktivity** – děti již rozlišují emoční vztahy k lidem v bližším i vzdálenějším okolí.
- **Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací** – dochází k postupnému přejímání společenských norem na základě příkazů a zákazů od dospělých.
- **Osvojení sociálních rolí** – jedinci si uvědomují a přejímají takové vzorce chování a postoje, které jsou vzhledem k věku, pohlaví a společenskému postavení dítěte ve společnosti očekávány.

V předškolním období přestávají být děti ve hře autonomní a začíná převážet společná (asociativní) hra. jedinci jsou již schopni pracovat ve skupinách na sdílených projektech, pro které si navzájem poskytují i materiál. Postupně přichází schopnost organizované spolupráce ve hře, při které mají spolupracující rozdělené role a každý z nich přispívá do hry svým osobitým dílem, tj. hra kooperativní (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Děti se zrakovým postižením v předškolním věku oproti intaktním vrstevníkům prochází relativně klidným obdobím ve vývoji (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007). Podle Vágnerové (1995) nemají děti se zrakovým postižením potřebu se prosazovat. Spíše vyhledávají stereotyp a určitou úroveň závislosti, kterou zpravidla posilují jeho rodiče. Stále ale jedinci potřebují podporu v získávání kvalitních zrakových informací, a to prostřednictvím neoptických pomůcek (vhodné hračky, skládky nebo stavebnice). Děti by již měly začínat přijímat informace i cestou optických pomůcek, kterými může být digitální kamerová lupa nebo speciální software v počítači (Moravcová, 2004). Vývoj inteligence u dětí se zrakovým postižením bývá často opožděn. Příčinami mohou být nevhodné výchovné vedení, zanedbávání

ze strany vychovávajících, nedostatek podnětů, slabá koncentrace pozornosti atd. Takoví jedinci bývají spíše pasivní a dostávají se do role pozorovatele (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007).

Děti se kvůli svému postižení začínají v mateřských školách dostávat do prvních konfrontací s kolektivem. V komunikaci s ostatními mívají totiž ztížené podmínky. Ty se projevují omezením až ztrátou učení napodobovat v nedostatku vizuálního kontaktu v komunikaci, v neschopnosti vnímat nonverbální komunikační signály, v potížích při sociálních situacích a v omezených schopnostech v rámci orientace (Röderová, Květoňová, & Nováková, 2007).

### **2.3.5. Mladší školní věk**

Toto období se označuje dobou od 6-7 let do 11-12 let a v otázkách osobnostního vývoje je typické pro stabilní vývoj (období latence). Děti při nástupu do školy prochází obrovskými změnami. Musí si zvykat na autoritu a na stoupající nároky na vzdělání a pracovní výkonnost. Mnozí žáci mají potíže se s tímto vyrovnat a objevují se známky nepřizpůsobení, které mohou vyústit v potíže ve výuce. Pro jedince je v tomto období velice významné zařazení do kolektivu, které je ovlivňováno různými – míra úspěšnosti ve výuce nebo volnočasových aktivitách, případné odlišnosti od ostatních nebo rodinné a ekonomické zázemí. Je běžné, že žáci ve škole vyhledávají kontakt se spolužáky stejného pohlaví (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Při nástupu do školy dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti dítěte. Žáci začínají chápat svět realisticky a přestávají být příliš závislí na svých přáních a okamžitých potřebách. Dokáží se tedy lépe koncentrovat na různé činnosti a stávají se lepšími kritickými pozorovateli. Zároveň dokáží kontrolovat své city a impulzy. Děti jsou schopny spolupracovat ve skupině se spolužáky a ve prospěch společných cílů jsou schopni se na chvíli vzdát svých potřeb a přání. Přichází i logické myšlení, které se zatím projevuje jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech. Jedinci začínají být schopni analyticko-syntetického myšlení, díky kterému mohou diferencovat zvukovou a vizuální podobu slov. Během školního období se také výrazně zlepšuje jemná a hrubá motorika. Postupně se obohacuje aktivní i pasivní slovní zásoba, s čímž souvisí i zlepšování paměti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Pro děti se zrakovým postižením je nástup do školy náročnější než pro intaktní vrstevníky. Čelí mnoha očekáváním a nárokům ze strany vyučujících a rodiny (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007). Podle Moravcové (2004) se stupňují nároky na zrakovou práci a včasné řešení podmínek pro vzdělávání mohou výrazně ovlivnit úspěšnost dítěte. Děti s vyšší

mírou intelektu jsou schopni samostatně postupně kompenzovat své postižení a najít si určité strategie v přístupu k realitě. Významnou roli zde zrají psychické potřeby žáka, především proměna v jejich vývoji (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007). Na základě stupňování nároků ve škole hrozí žákům se zrakovým postižením negativní emocionální prožívání, sebehodnocení či záporný vztah k vrstevníkům a rodičům (Moravcová, 2004). Tito jedinci se stále zároveň potýkají s potížemi v socializaci, které jsou uvedeny v podkapitole 2.3.4.

### **2.3.6. Období dospívání**

Podle Langmeiera a Krejčíře (2006) se období vymezuje od objevení prvních sekundárních pohlavních znaků po dosažení plné reprodukční schopnosti a dokončení tělesného růstu. U dívek mohou být první sekundární pohlavní znaky viditelné již v osmi letech a nejpozději v patnácti letech. U chlapců je pohlavní zrání patrné nejdříve v devíti letech a nejpozději v sedmnácti letech. Fyzické změny jsou úzce spojeny i s psychickými a sociálními změnami – ty se souhrnně nazývají jako pubertální.

Období dospívání se obecně rozděluje na dvě zásadní období (Langmeier & Krejčířová, 2006):

- **Období pubescence** (11-15 let), které se dále dělí na dvě fáze – fáze prepuberty a fáze vlastní puberty.
- **Období adolescence** (15-22 let), které je typické dosažením plné reprodukční schopnosti a zásadními změnami postavení jedince ve společnosti.

Toto období se vyznačuje emoční instabilitou, kdy dospívající většinou trpí stálými změnami nálad, impulzivním jednáním, nestálostí a nepředvídatelností reakcí. Časté jsou i potíže s koncentrací pozornosti a zvýšenou unavitelností. Zároveň se zvyrazňuje vývoj hrubé i jemné motoriky. Jedinci začínají být schopní vykonávat činnosti vyžadující určitou sílu, bývají hbitější a obratnější a zlepšuje se jim smysl pro rovnováhu. Zdokonaluje se i abstraktní myšlení a vizuální vnímání dosahuje své maximální úrovně vývoje. Vyjadřovací schopnosti dosahují vyšší úrovně. Souvisí se stálým obohacováním slovní zásoby a zlepšujícím se uchopením složitých větných staveb. Jedinci v tomto období mají tendenci se postupně emancipovat od rodiny a narůstá jejich zájem o navazování partnerských vztahů. V souvislosti s tím se zvyšuje sexuální pud, který je závislý na fyziologických procesech (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vedle těchto fyzických a psychických změn je zároveň klíčové nalézání své vlastní identity. Lidé si v období dospívání často pokládají otázky typu „*Kdo jsem?*“, „*Jaký jsem?*“, „*Kam patřím?*“ nebo „*Kam směřuji?*“. Těmito otázkami nalézají své možnosti a meze,

přijímají svou jedinečnost a smiřují se se svými nedostatky až handicapem nebo zdravotním postižením, kterým dotyčný případně trpí. Hledání identity souvisí i s volbou svého budoucího povolání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jedinci se zrakovým postižením trpí oproti intaktním vrstevníkům ještě větším zásahem do psychické stability. Často se u nich objevuje snížené sebehodnocení a zvýšená emocionální labilita. Tyto projevy jsou způsobené prožíváním neúspěchů v práci ve škole i jinde (pomalejší tempo, nedostatečná reakce na zrakové podněty atd.) a nepřijetím do sociálních skupin na základě selhání při společných činnostech (Moravcová, 2004). Volba povolání a přechod ze školy do zaměstnání je podle Květoňové a kol. (2006) jedním ze zátěžových období, kterým si jedinci se zrakovým postižením prochází. Adolescenti se mnohdy potýkají s rozporuplnými reakcemi ze strany okolí, které jim mohou v těžších případech způsobit i trauma. Obzvláště, pokud odporují jejich očekáváním.

### ***2.3.7. Časná dospělost***

Toto období se vymezuje od dovršení 20 let do 25-30 let a považuje se za přechodné období mezi adolescencí a plnou dospělostí. Pro dospělost jsou klíčová tři kritéria – věk, převzetí určitých vývojových úkolů a dosažení určitého stupně osobní zralosti. Dosažení osobní zralosti úzce souvisí s převzetím určitých vývojových úkolů. Jedinci jsou považováni za zcela zralé, jakmile jsou schopni převzít plnou osobní a občanskou odpovědnost, přestávají být ekonomicky závislí na druhých a pomalu zakládají vlastní rodinu. Je ale nutné přihlídnout k dnešní společnosti, kdy je zcela běžná příprava na budoucí profesi v rámci vysokoškolského studia. Tím časně dospělí stále zůstávají ekonomicky závislí a není pro ně momentálně prioritou zakládat rodinu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jedinci se zrakovým postižením si svou vadu již zcela uvědomují a každodenně se potýkají s překážkami s ním spojenými. Setkávají se s potížemi najít si vhodné zaměstnání a v případě získaného postižení jsou odkázáni na potřebnou rekvalifikaci a hledání nového vhodnějšího pracovního místa. Zároveň mají dotyční větší potíže s navazováním partnerských vztahů a zakládáním vlastní rodiny. Ty bývají způsobené vzniklými komunikačními bariérami a případnými předsudky ze strany společnosti (Finková, Ludíková, & Růžičková, 2007).



### 3. Studium na vysoké škole se zrakovým postižením

V této kapitole se čtenáři dozví o legislativním rámci možnosti studia osob se zdravotním postižením na vysoké škole, o centrech podpory v rámci různých univerzit a výčtu služeb z center v rámci Univerzity Palackého v Olomouci a Ostravské univerzity. V neposlední řadě se dočtou knihovnách pro studenty se zrakovým postižením a možnostech využití kompenzačních pomůcek pro studium.

Česká republika se na základě standardů Evropské unie zavázala k poskytování a zajištění možnosti studia na tuzemských vysokých školách a univerzitách pro studenty se specifickými studijními potřebami (SSP). Tento závazek je založen na rovnoprávnosti mezi intaktními studenty a studenty se zdravotním postižením (Karunová, 2020). Tento fakt zároveň vychází z čl. 3 odst. 1 Listiny základních práv a svobod (č. 2/1993 Sb.), který říká, že základní práva a svobody jsou zaručena všem bez rozdílu pohlaví, rasy, (...) nebo jiného postavení. Husseini a kol. (2021) ve svém komentáři k LZPS pod „jiné postavení“ podřazuje i zdravotní postižení. Poskytování rovnoprávného studia osobám s SSP je též zakotveno v zákoně č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů.

Téměř každá vysoká škola a univerzita disponuje svým centrem, které poskytuje podporu studentům se zdravotním postižením při studiu. Těmi jsou: (Helpnet.cz, 2023).

- Centrum podpory studentů se specifickými potřebami (CPSSP) na Univerzitě Palackého v Olomouci
- Laboratoř Carolina na Univerzitě Karlově v Praze
- Teiresiás na Masarykově univerzitě v Brně
- Centrum Pyramida na Ostravské univerzitě v Ostravě
- ELSA na ČVUT v Praze, která vznikla sloučením samostatných pracovišť, a to Centrum Tereza a Handicap poradna
- Akademická poradna APUPA na Univerzitě Pardubice
- Augustin na Univerzitě Hradec Králové
- Centrum Slunečnice na Vysoké škole báňské v Ostravě
- Středisko handicapovaných studentů VŠE v Praze

- VŠTE Bez bariér na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích

### 3.1. Centra podpory studentů

Protože se výzkumný vzorek bude pohybovat v rámci Univerzity Palackého v Olomouci a Ostravské univerzity, tak si podrobněji rozvedeme obě univerzitní centra.

#### 3.1.1. Centrum podpory studentů se specifickými potřebami (CPSSP)

Jedná se o celouniverzitní zařízení v rámci Univerzity Palackého v Olomouci, které původně neslo název Centrum pomoci handicapovaným a vzniklo v roce 1996 v rámci Katedry speciální pedagogiky (dnešního Ústavu speciálněpedagogických studií) na Pedagogické fakultě. Nový název se nese od roku 2012 (Karunová, 2020).

Centrum nabízí širokou škálu služeb, které spočívají v komplexním konzultačním, poradenském a technickém servisu uchazečům a studentům se specifickými potřebami a zaměstnancům Univerzity Palackého v Olomouci. Možnost využívat služeb je zcela dobrovolná a naskytuje se již během přijímacího řízení na studentem vybraný obor po podání si přihlášky. Každý klient má svého koordinátora, který má za úkol studentovi zajistit naplnění speciálních studijních potřeb a rovných příležitosti s maximálním studijním komfortem. Zároveň musí koordinátor klást důraz na individuální potřeby studenta.

Studenti se zrakovým postižením jsou v rámci Centra podpory rozřazeni do dvou kategorií, a to za účelem míry poskytovaných služeb (Karunová, 2020):

- **Kategorie A1** – studenti se zrakovou vadou, se kterou mohou stále pracovat zrakem. Jsou schopni pracovat s tištěným textem se zvětšeným písmem nebo v elektronické podobě.
- **Kategorie A2** – studenti, jejichž zraková vada neumožňuje pracovat zrakovou cestou. Klienti tedy pracují s odečítačem obrazovky nebo s tištěnými dokumenty, které jsou hmatatelné.

Je nutné podotknout, že každý student potřebuje jinou míru a kombinaci poskytovaných služeb. Někteří klienti dokonce nevyužívají žádnou podporu. Centrum nabízí studijní a osobní asistenci, adaptaci studijních materiálů, konzultace, metodickou podporu (např. pro pedagogy) a zapůjčení kompenzačních pomůcek ulehčující přístup ke studiu. Pod studijní asistencí si můžeme představit průvodcovské služby na fakultu, do menzy, na kolej a jiných prostor spojených se studiem. Dále se pod touto službou skrývá nácvik prostorové orientace a

předčitatelské služby. Osobní asistenci využívají spíše studenti s kombinovaným postižením, tedy se zrakovým a nejčastěji tělesným. Adaptací studijních materiálů máme na mysli digitalizaci textů a jejich převod do elektronické podoby, převod černostisku do bodového písma, přepis zvukových záznamů z přednášek a seminářů, zvětšování textů, převod textu do reliéfní podoby a tvorbu reliéfní grafiky.

V případě potřeby si může klient domluvit se svým koordinátorem konzultaci, během které může poskytovatel služeb nabídnout poradenství při výběru oboru, uzpůsobení přijímacích a státních závěrečných zkoušek. Konzultace je též určena pro řešení aktuálních obtížných studijních záležitostí. V neposlední řadě Centrum nabízí materiální a technické zabezpečení, a to formou zapůjčení kompenzačních pomůcek optického charakteru (lupy, notebook aj.), akustického charakteru (notebook s hlasovým výstupem a diktafon) nebo taktilního charakteru (Pichtův psací stroj, braillský řádek, bílá hůl aj.) (Karunová, 2020).

### **3.1.2. Centrum Pyramida**

Stejně jako u předchozího centra se jedná o celouniverzitní zařízení, které poskytuje odborný poradenský, technický a terapeutický servis. Centrum Pyramida vzniklo mezi léty 2008-2009 a aktuálně poskytuje podpory při studiu více než 100 registrovaných studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. Své služby nabízí studentům, kterým bylo zjištěno zrakové, sluchové či tělesné postižení nebo jim byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení. Zároveň podporují i studenty s narušenými komunikačními schopnostmi, poruchami autistického spektra a psychickým či chronickým onemocněním (O Centru Pyramida - základní informace, 2024).

## **3.2. Knihovny pro studenty se zrakovým postižením**

Nedílnou součástí studia tvoří i prostudování potřebných publikací. Studentům se zrakovým postižením je proto nutné zajistit potřebnou dostupnost studijních materiálů. Proto existuje několik zařízení, které studijní materiály zpřístupňují (Karunová, 2020):

- **Katalog literatury pro uživatele se specifickými nároky** – katalog je součástí systému Knihoven Univerzity Palackého v Olomouci. Studenti v něm mohou najít potřebné publikace v adekvátních formátech, které studentům se specifickými potřebami umožňují s danou publikací pracovat.
- **Daleth** – jedná se o celostátní knihovnu vedenou Střediskem Teiresiás Masarykovy univerzity v Brně.

- **Knihovna pro studenty se speciálními potřebami** – vede ji Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
- **Digitální knihovna** – je vedena Vysokým učením technickým v Brně
- **Knihovna digitálních dokumentů (KDO)** – spadá pod Sjednocenou organizaci nevidomých a slabozrakých (SONS)
- **Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana v Praze**

### **3.3. Využívání kompenzačních pomůcek při studiu u osob se zbytky zraku**

Student se zrakovým postižením se při studiu na vysoké škole neobejde bez potřebných kompenzačních pomůcek. Jedná se o pomůcky, které člověku trpícímu zrakovým postižením pomáhají a zpříjemňují práci v každodenním životě. Těmto pomůckám se odborně říká tyflopomůcky či tyflotechnika (anglicky assistive technology, assistive technologies).

Hanáková a kol. (2012) definují tyflotechniku jako soubor přístrojů, zařízení a pomůcek, které osobám se zrakovým postižením do jisté míry zpřístupňují kompenzaci chybějící zrakové percepce. Kimplová (2010) pak upřesňuje, že účelem tyflotechniky je odstranit, zmírnit a překonat následky zrakového postižení člověka a usnadnit mu plně se začlenit do pracovního a společenského života intaktního okolí.

Předtím než si vyjmenujeme a popíšeme konkrétní kompenzační pomůcky sloužící ke studiu, uvedeme si základní rozdělení tyflopomůcek, které vytvořila Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých (SONS) (Karunová, 2020):

- Pomůcky pro domácnost,
- Pomůcky pro odstraňování informační bariéry,
- Pomůcky pro usnadnění komunikace a orientace,
- Pomůcky pro výuku a propagaci a
- Pomůcky pro zábavu a poučení

Nejběžnější klasickou pomůckou je bílá hůl (*white cane*). Využívají ji pro orientaci osoby nevidomé, slabozraké a se zbytky zraku. Tato pomůcka nese několik funkcí – signalizační, orientační, ochrannou a opěrnou. Signalizační funkcí rozumíme, že hůl díky své bílé barvě dostatečně upozorní kolemjdoucí a řidiče na fakt, že prochází člověk se zrakovým postižením.

Ochranná funkce slouží k upozornění na překážky, a to v dostatečném předstihu. Díky ní je pak jedinec chráněn před jakýmkoliv střetem s překážkou. Pod orientační funkci máme na mysli, že hůl vyhledává potřebné body a vodící linie, díky kterým se člověk zorientuje. Opěrnou funkci už nesplňuje každý typ hole. Hole s touto funkcí jsou určeny pro starší osoby se zrakovým postižením (SONS, 2023).

### ***3.3.1. Kompenzační pomůcky určené primárně ke studiu***

V rámci studia se obecně používají tyflopomůcky. Beneš (2019) je dělí na optické a neoptické. Optickými pomůckami má autor na mysli ty, které jsou konstruovány na principu lupy a využívají je studenti se slabozrakostí nebo zbytky zraku. Může se jednat o obyčejné sklíčko, přes které člověk se zrakovým postižením čte text nebo může jít o digitální zvětšovací lupu. Ta se skládá z monitoru a kamerky s nainstalovanými čočkami, které snímají text do displeje monitoru. Tyto přístroje jsou pak vybaveny dalšími funkcemi jako třeba hlasový výstup nebo možnost vyfocení si textu. Během seminářů a přednášek pracují studenti obvykle na notebooku s nainstalovaným softwarem disponujícím hlasovými výstupy. Tady je studentům doporučeno umět psát všemi deseti a znát základní klávesové zkratky (např. pro zapnutí či vypnutí hlasového výstupu). V dnešní době jsou též oblíbené smartphony, tablety a chytré hodinky, jejichž operační systém je vybaven aplikacemi, které zpříjemňují užívání těchto přístrojů. Máme na mysli hlasové výstupy (NVDA či JAWS), zvětšovače textu, nainstalované lupy apod.

Neoptické pomůcky jsou primárně určeny pro studenty s nevidomostí, ale není vyloučeno, že je mohou využívat i studenti se slabozrakostí či zbytky zraku. Pod tuto skupinu řadíme digitální čtecí zařízení, která jsou vybaveny hlasovým výstupem a mnohdy i skenerem, pomocí, kterého si může uživatel naskenovat požadovaný text do systému. Dále sem patří diktafon, který je studenty se zrakovým postižením hojně využíván. Ten je vhodný pro nahrávání přednášek, kdy si student nestihá vést poznámky. Do této skupiny též patří braillovský řádek, braillovská tiskárna nebo tiskárna reliéfních obrázků (Beneš, Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami, 2019).

Vysokoškolský student si může zpravidla pomůcky vypůjčit ve středisku podpory na vysoké škole, na které studuje nebo v příslušném tyflocentru.

## **4. Výběr výzkumného souboru a jeho charakteristiky**

V tomto výzkumu byla sledovaná skupina studentů na vysoké škole se zrakovým postižením. Hlavním cílem této studie bylo zjistit postavení těchto studentů mezi intaktními spolužáky a vyučujícími ve vysokoškolském prostředí.

### **4.1. Kritéria výběru účastníků výzkumu**

Studie probíhala mezi studenty na vysoké škole, kteří trpí zrakovým postižením. Pro tento výzkum nebyl podstatný obor ani stupeň studia. Studenty prvních ročníků bakalářského a magisterského pětiletého studia jsme do výzkumu nezařadili, protože uchopení tématu výzkumu vyžaduje již vyšší úroveň nabytých zkušeností z vysokoškolského prostředí. Stupeň postižení ale naproti tomu nebyl pro výběr participantů rozhodující. Věk respondentů rovněž nebyl pro účast ve výzkumu podstatný. Ve výzkumu nás totiž zajímá postavení studenta se zrakovým postižením v kolektivu složeného z intaktních spolužáků a vyučujících, otázky možných rysů diskriminace a vztahy mezi respondenty a jejich okolím.

Celkově lze shrnout, že výzkumu se jako respondent mohl zúčastnit každý, kdo splňoval zároveň všechna následující kritéria:

- Osoba se zrakovým postižením jakéhokoli stupně
- Student vysoké školy v jakémkoli stupni studia a jakéhokoli věku (bakalářský – Bc., navazující magisterský – NMgr. a doktorský - Ph.D.)
- Ne student 1. ročníku Bc. ani pětiletého Mgr. programu

### **4.2. Způsob výběru a kontaktování respondentů**

Výběr vhodných participantů hraje v rámci kvalitativního výzkumu velice významnou až stěžejní roli (Hendl, 2016) a zároveň je jednou z nejobtížnějších fází výzkumu (Miovský, 2006). Existující metody, které lze pro výběr účastníků použít, lze mezi sebou vzájemně kombinovat a v průběhu studie je lze dle potřeby také měnit. Výzkumník podřizuje metody výběru cílům výzkumu, pokud možno tak, aby bylo během shromažďování dat dosaženo jejich saturace, tj. takového momentu, kdy už další data výzkumu nejsou přínosná ve smyslu

obohacení výsledků o další informace. Zároveň je nutné výběr výzkumného vzorku a jeho případné úpravy provedené v průběhu výzkumu podrobně popsat a odůvodnit (Mioviský, 2006).

V kvalitativním výzkumu se objevuje velice mnoho proměnných. Cílem kvalitativního výzkumu tedy nebývá zobecnění výsledků na celou cílovou populaci, protože by musel být vybrán tak vysoký počet účastníků, že by výzkum byl velice obtížně realizovatelný, nebo dokonce nerealizovatelný. V kvalitativním přístupu je tedy ke každému případu přistupováno jako k novému experimentu a výsledky jsou vztahovány k teorii, nikoliv k populaci (Hendl, 2016). Zmíněné se týká i výzkumu realizovaného v této práci.

Vzhledem k mému zrakovému postižení se pohybuji mezi studenty se stejným postižením, proto jsme první dva respondenty zvolili na základě prostého účelového výběru. Jde o nejjednodušší variantu metody záměrného výběru, kdy potenciální participanti jsou vybíráni na základě splnění určitých kritérií, vhodnosti pro účast ve výzkumu a jejich souhlasu (Mioviský, 2006).

Další dva respondenti byli vybráni na základě metody samovýběru, jejímž principem je dobrovolnost a aktivní projevení zájmu zapojit se do studie. Metodu lze realizovat např. tak, že výzkumník vyzve potenciální účastníky v nějaké skupině nebo na akci a čeká, zda mu někdo z vyzvaných nabídne svou účast (Mioviský, 2006). Jeden z takto získaných respondentů se ozval v reakci na náš příspěvek ve skupině na sociální síti, která se věnuje lidem se zrakovým postižením. Druhý respondent odpověděl na e-mail zaslaný vedoucí této práce potenciálním účastníkům.

### **4.3. Charakteristiky výzkumného souboru**

Celkově byli pro výzkum získáni čtyři účastníci, a to dvě ženy a dva muži. Stupeň jejich zrakového postižení se pohyboval na úrovni zbytků zraku.

Mezi participanty se pohybovali dva studenti magisterského navazujícího studia a dva studenti doktorského studia, a to z Univerzity Palackého v Olomouci a z Ostravské univerzity. Průměrná doba studia respondentů činila 6,75 let. Nejmladšími respondenty byli dva studenti prvního ročníku magisterského navazujícího studia a nejstarším participantem byl student 6. ročníku doktorského studia.

Pro lepší přehlednost jsme vytvořili i tabulku výběru respondentů (viz. Tabulka 1). V horní liště tabulky jsou všechna kritéria pro výběr účastníků a v levém sloupci je každému

participantovi přiřazeno číslo, pod kterým vystupuje v následujícím textu. V ostatních polích jsou zaneseny údaje o každém z účastníků výzkumu.

*Tabulka 1: Výběr respondentů*

Označení respondenta	Respondent získán	Respondent studentem			Délka studia v letech	Stupeň zrakového postižení
		Univerzity	Programu	Ročníku		
1	Prostým účelovým výběrem	Palackého v Olomouci	Doktorského	6.	11	Zbytky zraku
2	Prostým účelovým výběrem	Palackého v Olomouci	Navazujícího magisterského	1.	4	Zbytky zraku
3	Samovýběrem	Palackého v Olomouci	Navazujícího magisterského	1.	4	Zbytky zraku
4	Samovýběrem	Ostravské	Doktorského	3.	8	Zbytky zraku



## 5. Tvorba dat

V této kapitole budou čtenáři seznámeni s použitou metodologií a se způsobem sběru dat ve výzkumu. Jsou zmíněny i etické aspekty ohledně shromažďování dat a jejich následného zpracování.

### 5.1. Zvolená metodologie

Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Podle Švaříčka a Šedové (2014) jde o nejběžnější formu tvorby dat v rámci kvalitativního výzkumu. Interview je typické svou nestandardizovanou povahou, kdy se výzkumník volně doptává účastníka pomocí otevřených otázek. Rozhovor je výhodný v tom, že výpovědi participantů jsou zachyceny v přirozené podobě. Nevýhodou je naopak náročnější technická příprava oproti nestrukturovanému rozhovoru. Semistrukturovaný rozhovor je totiž typický tím, že badatel má předem připravenou závaznou strukturu otázek, kterých se během rozhovoru sice musí dotknout, ale jejichž znění nemusí doslovně dodržet. Navíc se v případě komunikačního šumu nebo dle potřeby může dále doptávat (Mioviský, 2006).

Mioviský (2006) hovoří rovněž o možnosti tzv. telefonního interview, které se, jak již pojem napovídá, provádí na dálku. Oproti klasickému osobnímu rozhovoru při něm však absentuje možnost pozorování ze strany výzkumníka. K překlenutí tohoto nedostatku se telefonní rozhovor dá modifikovat na rozhovor formou videokonference, čehož bylo využito i v případě našeho výzkumu. Rozhovory tedy probíhaly buď prostřednictvím osobního kontaktu, nebo videokonference. Byly realizovány vždy o samotě, aby se co nejvíce předešlo riziku neupřímných odpovědí. Před samotným rozhovorem jsme se s účastníky, které jsme doposud neznali, seznámili. Díky tomu pak vznikla uvolněnější atmosféra a opadla původní nervozita.

### 5.2. Otázky k rozhovorům

Absolvování rozhovorů předcházelo vytvoření seznamu otázek. Já sama se svým zrakovým postižením studuji na vysoké škole a osobně jsem si prošla seznamováním se s kolektivem spolužáků a procesem vytváření si svého vysokoškolského společenského statusu. Při přemýšlení nad danou problematikou nám na mysli vyvstaly otázky, které po určité úpravě posloužily k vytvoření struktury dotazů.

Respondenti nebyli předem s našimi otázkami seznámeni. Důvodem byla snaha předejít potenciálnímu ovlivňování odpovědí vlivem snahy respondentů o stylizaci. Šlo nám naopak o co nejvíc spontánní a upřímné odpovědi.

Struktura otázek semistrukturovaného interview je nakonec následující:

1. *Co Vás vedlo k tomu, abyste se přihlásil/a ke studiu na vysoké škole?*
2. *Jaké byly začátky Vašeho studia?*
3. *Jaká byla Vaše očekávání ohledně seznamování se se spolužáky?*
4. *Jak seznámení ve skutečnosti probíhalo?*
5. *Jaká byla Vaše očekávání ohledně možností vybudování si společenského postavení na fakultě?*
6. *Jak Vás podle Vašeho mínění vnímají Vaši spolužáci?*
7. *Jak se k Vám spolužáci chovají?*
8. *Jak Vás podle Vašeho mínění vnímají vyučující na univerzitě?*
9. *Jak se k Vám vyučující chovají?*
10. *Je něco, co Vás v rámci vzájemných vztahů překvapilo?*
11. *Napadá Vás něco, co byste chtěl/a ještě sdělit a dosud to tu nezaznělo?*

### **5.3. Etické aspekty sběru dat a jejich následného zpracování**

Podle základních etických zásad jakéhokoli, tedy i kvalitativního, výzkumu by měl účasti participanta předcházet jím explicitně vyjádřený informovaný souhlas. Ten by měl být výzkumníkem náležitě zdokumentován, např. zvukovým záznamem nebo podepsaným dokumentem (Švaříček & Šedřová, 2014).

Před započítím vlastního dotazování jsme účastníky seznámili s důležitými náležitostmi, které byly rovněž součástí informovaného souhlasu:

- Cíl výzkumu
- Délka trvání a průběh rozhovoru
- Možnost kdykoliv odstoupit od účasti ve studii nebo odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku
- Souhlas s pořízením nahrávky rozhovoru pro účely jeho fixace, informace o následné likvidaci nahrávky
- Ujištění o anonymitě

Rozhovory byly zaznamenávány na mobilní telefon, s čímž všichni participanté souhlasili. Každému účastníkovi bylo zároveň přislíbeno, že data budou uložena a fixována pouze po nezbytně nutnou dobu (poté budou zlikvidována).

Všichni účastníci byli požádáni, aby odpovídali co nejupřímněji s tím, že žádná odpověď není špatná. I proto, s ohledem na participantům přislíbenou anonymitu, byla všechna jména v níže uvedených citacích účastníků změněna a studované obory a katedry zcela anonymizovány.

## **6. Zpracování a analýza dat**

Audiozáznamy rozhovorů byly doslovně přepsány a následně byly transkribované texty podrobeny redukci prvního řádu. Redukované texty byly následně kódovány podle jednotlivých významových kategorií. Takto upravená data byla poté analyzována pomocí tří základních metod – metody vytváření trsů, metody prostého výčtu a metody zachycení vzorců.

### **6.1. Příprava dat pro analýzu**

Jak již bylo párkrát zmíněno, byly rozhovory se souhlasem respondentů nahrány. Délka audiozáznamů se pohybovala mezi dvanácti a třiceti devíti minutami. Z pořízených nahrávek jsme rozhovory doslovně přepsali a transkribované texty byly dlouhé čtyři až jedenáct stran.

Jelikož některé naše otázky byly dlouhé, byli respondenti často nuceni se doptávat, co jimi bylo myšleno. Zároveň se v prepisech objevovaly parajazykové projevy v podobě delších pauz, které participantům uměle vytvářely prostor pro zformulování si svých myšlenek a tzv. slovní vata. Z těchto důvodů byly doslovné prepisy ze začátku upraveny technikou redukce prvního řádu. Podle Miovskeho (2006) je tato technika vhodná pro vytvoření plynulejšího prepisu a po použití této metody si výzkumník usnadní práci s dalším analyzováním dat.

### **6.2. Metodika analýzy dat**

Pro analýzu dat byla použita kombinace tří metod, a to metody vytváření trsů, metody prostého výčtu a metody zachycení vzorců (gestaltů).

Během analýzy dat jsme pomocí metody vytváření trsů vytvořili základní kategorie pro kódování, které byly podle potřeby během procesu analýzy postupně měněny a upravovány. Podle Miovskeho (2006) kódováním začínáme proces zpracování a třídění dat do jednotek, se kterými pak dále pracujeme. Metoda vytváření trsů se používá pro seskupení a konceptualizaci určitých výroků do skupin, v našem případě do tematických kategorií. Ty jsou vytvářeny na základě identifikovatelné podobnosti.

Některé významové kategorie odpovídají některým otázkám, které jsme pokládali respondentům. Ostatní jsou vytvořeny podle různých vzájemných podobností, jako např. téma nebo postoje. Abychom docílili větší přehlednosti, přidělili jsme každé kategorii svou barvu. Díky tomu byly texty prepisů přehlednější.

Části textu byly přiřazovány do těchto kategorií:

1. Motivace ke studiu na vysoké škole

2. Faktory ovlivňující volbu studijního oboru
3. Začátky studia
4. Počáteční pocity ze studia
5. Odhalení zrakového postižení
6. Reakce ostatních na zrakové postižení
7. Potíže spojené se zrakovým postižením
8. Očekávaný průběh seznamování se se spolužáky
9. Skutečný průběh seznamování se se spolužáky
10. Očekávání ohledně vybudování si společenského postavení v kolektivu
11. Vybudované společenské postavení v kolektivu a chování ze strany spolužáků
12. Domněnky respondentů o vnímání ze strany spolužáků
13. Domněnky respondentů o vnímání ze strany vyučujících
14. Chování ze strany spolužáků
15. Překvapující faktory v rámci vzájemných vztahů

Po přiřazení výroků do jednotlivých kategorií jsme při analyzování dat nejprve pracovali s metodou prostého výčtu všech vyskytujících se jevů v jednotlivých kategoriích. Díky této metodě jsme identifikovali četnost vyskytujících se určitých jevů. Přestože se jedná spíše o kvantitativní údaj, má obrovský význam i v kvalitativním výzkumu. V těchto případech je totiž kvantita „*nositelem důležitého významu pro interpretaci kvalitativních údajů*“ (Miovský, 2006).

Následně jsme pracovali s metodou zachycení vzorců, kdy jsme ve zpracovaných textech hledali určité opakující se jevy a ty jsme pak zaznamenávali do jednotlivých kódů a kategorií. Podle Miovského (2006) výzkumník díky této metodě vytváří určité koherentní příběhy, do kterých postupně vkládá získaná a nová data. Cílem této metody je, aby se opakovaly podstatné části obecného příběhu, kterými jsou určité vzorce.

## 7. Výzkumné výstupy a analýza rozhovorů

Tato kapitola se věnuje konkrétním výstupům z výzkumu. V ní je uvedeno 15 sledovaných významových kategorií, které jsou uvedeny v pořadí v předchozí kapitole.

### 1. *Motivace ke studiu na vysoké škole*

Tímto tématem byl zpravidla vždycky zahájen rozhovor s respondenty. Zjišťovali jsme, co vše je motivovalo k tomu, aby se přihlásili ke studiu na vysoké škole.

Hned tři respondenti uvedli, že je ke studiu motivovalo jejich předchozí studium, které ve všech případech absolvovali na gymnáziu. Jeden účastník dokonce podotkl, že už na základní škole ho jeho učitelé seznamovali s možností studia na vysoké škole, pokud bude pokračovat na gymnáziu.

*„Chtěl jsem se přihlásit na vyso... mmm, na studium na vysoké škole, protože jsem byl vlastně na gymnáziu a už nějak na základní škole mi řekli, že když jdu na gymnázium, tak už se automaticky předpokládá, že půjdu na vysokou.“ (R1)*

*„Ehm... Já jsem v podstatě nepočítala s ničím jiným, protože jsem chodila na gymnázium a chtěla jsem od začátku asi na něco studovat...“ (R4)*

*„..., protože jsem vlastně studovala na gymplu...“ (R2)*

Jedna účastnice byla ke studiu na vysoké škole vedena již od dětství rodiči, kteří ji přihlásili na gymnázium.

*„Takže ehm... asi mě k tomu i vedli rodiče... tím, že mě dali na ten gympl, takže jsem ještě nad tím ani moc neuvažovala.“ (R4)*

Jeden respondent měl zájem o svůj zvolený obor, ve kterém se chtěl zdokonalit.

*„A chtěl jsem samozřejmě ehh... zaměření víc na (...). Na střední škole tam byla (...) jakože pár hodin týdně a nic moc zajímavého se tam nebralo, ale já jsem chtěl jako čistě zaměření (...), takže jsem šel na tu vysokou.“ (R1)*

## 2. Faktory ovlivňující volbu studijního oboru

K motivaci přihlásit se ke studiu na vysoké škole se váže i volba studijního oboru. Zde nás zajímalo, které faktory konkrétně ovlivnily volbu oboru jednotlivých respondentů.

Jednu účastnici vedl k jejímu rozhodnutí studovat ní zvolený obor její nadání.

*„Měla jsem ještě více možností, jako uvažovala jsem i nad speciální pedagogikou, psychologií a tady prostě tyhle humanitní obory, protože to je jako něco, co mi většinou jako šlo a co mě bavilo.“ (R4)*

Rozhodujícím faktorem bylo u stejné respondentky největší uplatnění na trhu práce.

*„A u těch (...) jsem myslela, že bych mohla mít tak jako asi největší uplatnění.“ (R4)*

Pro tutéž respondentku byla rozhodující míra práce zrakovou cestou a možností poskytnutí podpory ze strany center podpory fungujících na univerzitách.

*„A další věc je, že vlastně u těch (...) mmm... člověk ani nepotřebuje zase ten zrak tak dokonale. Tak dobrý zrak jako třeba u technických oborů prostě, kde by ty uzpůsobení asi nebyly jako v silách univerzit a takhle, no... U těch (...) jde jenom o nějaké vlastně zpracování materiálu a použití nějakých prostě kompenzačních pomůcek a tak, no...“ (R4)*

Té samé účastnici záleželo na reakci akademických pracovníků a potenciálních spolužáků na dnech otevřených dveří, které na různých fakultách navštívila. Negativní reakce na různých katedrách ji odradily a pro svůj vybraný obor se rozhodla na základě vstřícného přístupu, kterého se jí dostalo na katedře, na které se rozhodla studovat.

*„No tak já jsem vlastně tím, že jsem byla na těch různých dnech otevřených dveří, tak jsem si to snažila vybrat i podle toho ehm... ten obor jako... jaké na to tam měli vlastně reakce jako jo... Protože třeba na té, jak jsem byla na tu psychologii nebo na tu speciální pedagogiku, tak tam všechny ty reakce jako u těch vyučujících byly takové, že jako prostě že jim budu jako akorát přidělovat práci a... nebo že to prostě je jako náročný obor a všichni tak jako to chtějí jako spíš, abych tam jako nechodila jo... Že jako už tam mají studentů dost, že v podstatě jako že to budeme řešit, až se tam vůbec jako dostanu, po nějakých přijímacích a tak jako jo...“*

*Tam, kde jsem byla, kde jsem jako nastoupila, tak už jsem jako se tam byla na těch katedrách jako... mluvila jsem s těmi vyučujícími i předtím na těch dnech otevřených dveřích a věděla jsem, že oni s tím problémem mít nebudou, takže i podle toho jsem se v podstatě rozhodla, takže jsem jako očekávala i to, že to bude jako v pohodě víc, no... Takže to není nic vlastně jako starého tady tohle, jo... že se snaží někdo odradit studenta jako už u dnů otevřených dveří jako... To se mi stalo několikrát, jo... “ (R4)*

Dny otevřených dveří pořádané na různých fakultách navštívili rovnou dva respondenti, pro které byla tato návštěva pro výběr jejich oboru rozhodující.

*„A v podstatě už v průběhu toho gymnázia jsem chodila se dívat na různé... ehm... vysoké školy, obory a dny otevřených dveří vyptávat se, co by bylo možné, nemožné a tak.“ (R4)*

*„Šel jsem na den otevřených dveří a už prostě tam to bylo to kouzlo, wow. A šel jsem do toho. Přihlásil jsem se... “ (R3)*

Jeden z respondentů se o svém vybraném oboru dozvěděl až na jednu sportovním soustředění, kterého se účastnil.

*„Tak, abych se přihlásil ke studiu na vysoké škole, tak mě prostě vedlo to, že, na jednom soustředění jsem se prostě tak nějak jakoby dozvěděl o tom mém oboru. Protože tam v podstatě jakoby studenti z něho měli praxi, a tak nějak jsem se o to začal zajímat. A šel jsem prostě do něj, zaujalo mě to.“ (R3)*

### 3. Začátky studia

V tomto ohledu nás zajímalo, jakými začátky v rámci studia si prošli jednotliví studenti. Začátky se měly týkat jak technického rázu, tak i toho pocitového (viz další kategorie).

Hned první den studia se jeden respondent zúčastnil adaptačního kurzu, na kterém se mohl seznámit se svými spolužáky a vyučujícími. Po tomto kurzu pak následoval další, kterého se zúčastnil dobrovolně.

*„A jinak začátky... prostě člověk se zapsal, a ještě ten stejný den jsme odjížděli na adaptační kurz. A pak jako, když to vezmu..., ještě další začátky mého studia byly po tom, že*



*dokončil jsem jeden kurz a pokračoval jsem na další, a to v podstatě na to... Expedice přes Bar. Že v podstatě jsem měl 14 dní kurzu v kuse.“ (R3)*

Tentýž respondent své studium zahájil v období pandemie Covid-19, takže hned v zimním semestru byl nucen přejít na distanční výuku.

*„Pak vlastně chvilku 14 dní výuky, kde vlastně skoro jsme se ani moc nestihli poznat a prostě opět čus, lockdown, covid a byli jsme doma.“ (R3)*

Tři respondenti na začátku využili možnosti průvodcovských služeb, které nabízí každé centrum podpory na univerzitě. Její náplní je naučit studenty s jakýmkoliv postižením zorientovat se v budovách fakulty a kampusu.

*„První den jsem měl jakože asistenci, takže jsem si prohlídl budovu, ona je taková jako přístupná, ehh... přehledná, takže... takže stačil jenom jeden den a už jsem věděl, kde co najdu...“ (R1)*

*„..., já jsem na začátku využila vlastně služeb... Teď nevím, jak se to jmenuje, průvodcovství, že vlastně mi ten jeden pán vlastně pomohl a vlastně mi ukázal ty třídy. Ukázal mi vlastně fakultu, menzu, takže to jsem si jako byla jistější.“ (R2)*

*„..., od začátku jsem měla tu podporu vlastně centra pro jako studenty s postižením různým. Takže jsem s nima spolupracovala. Byl tam i jako dobrý personál, kteří všechno chápali.“ (R4)*

#### *4. Počáteční pocity ze studia*

V rámci začátku studia respondentů nás zajímaly i jejich pocity. Tento faktor byl pro nás důležitý vzhledem k individuálnímu prožívání jednotlivých účastníků, které mohlo být ovlivněno i jejich zrakovým postižením.

Jeden respondent si na začátku studia nebyl jistý se svým výběrem studijního oboru.

*„Moje pocity byly takový, že jsem nevěděl, jestli v tom budu pokračovat. Že prostě jsem měl rozporuplný pocity, jako jestli chci pokračovat nebo to ukončit. Ve mně kolovalo to, jestli*

*jsem jako náhodou nepřecenil jako na tento obor prostě svoje síly. A jestli to je vůbec pro mě.* “  
(R3)

Pro jednu respondentku bylo náročné si zvyknout na nové prostředí.

*„Tak to bylo samozřejmě těžké, protože to bylo pro mě nové prostředí. ale i tak to bylo takové jako celkem stresující období pro mě, než jsem si na všechno zvykla.“* (R2)

Jeden respondent dodal, že si postupně zvykal.

*„Mmm, tak zvykal jsem si.“* (R1)

Pro jednu respondentku (R4) byl přesun na vysokou školu příjemnou změnou. Na gymnáziu se totiž setkala s netolerantním přístupem ze strany spolužáků a podceňováním ze strany vyučujících: *„Takže vlastně tam byla taková velká změna pro mě tím, že jak já jsem krásně přešla z toho gymplu, kde jsem pořád byla jakoby za ještě vidící, ale s tím, že už jako v posledním ročníku to bylo hrozně náročné i vzhledem jako právě ke kolektivu, protože si všichni mysleli prostě, že jako si to vymyslím, s tím zrakem a tak... Nepoužívala jsem tu hůl a pořád to bylo jako že mám věci navíc, čas na písemky a můžu psát na počítači a tak.“*, *„No a bylo to vlastně tak, jak se se mnou moje třídní loučila při předávání maturitního vysvědčení slovy, že na ně ještě budu hodně ráda vzpomínat. Jako na gymplu a na jejich přizpůsobení a nevím co všechno. Že už o mě nikdo takhle pečovat na žádné vysoké škole nebude. Takhle byly jejich poslední slova.“* Začátky studia na vysoké škole byly pro ni proto i překvapivě příjemné.

*„... , no já bych řekla, že paradoxně i docela jako překvapivě dobré v porovnání třeba s tím gymplem, protože ono došlo k několika změnám.“* (R4)

*„... , hned, jak jsem nastoupila na tu školu, tak bylo všechno desetkrát mnohem lepší.“*  
(R4)

*„... , vlastně i jak jsem začala studovat, tak mě to studium hodně jako bavilo, takže jsem jako nikdy nelitovala ehm... výběru.“* (R4)

## 5. Odhalení zrakového postižení

V rámci doptávání se respondentů nás zajímalo, jakým způsobem se se svým zrakovým postižením svěřili spolužákům a vyučujícím a zda své postižení skrývali.

Jedna respondentka měla tendenci své postižení skrývat, ale ihned po spřátelení se spolužáky své postižení odhalila.

*„..., jsme se podle těch (...) nebo vlastně jsme se nějak začali bavit nějak v menších skupinkách... To se jako rozdělilo po nějaké kratší době a samozřejmě těm, co jsem se s nima bavila nejvíc, tak jsem jim to hnedka jako řekla, že mám takový a takový problém a aby s tím jako počítali, že když mě jako potkají, tak na mě musí třeba mávnout nebo na mě prostě křiknout, cokoliv. Takže tak to nějak probíhalo, že jsem jim to nejdřív jako řekla... těm jakoby, co jsem jim už nějak věřila nebo už jsem si myslela, jakože se budu nějak víc bavit.“ (R2)*

Naopak ostatní respondenti neměli vůbec potřebu své postižení skrývat

*„A na tu vysokou jsem si už říkala, že prostě to už udělám jinak (než na gymnáziu – pozn. autora). A vlastně od prvního dne jsem tam šla s tím, že už jsem měla prostě tu bílou hůl a... že prostě potřebuju všechno elektronické, že používám jenom ten odečítač no... a takhle jsem se tam už prezentovala. A najednou jako všechno, v podstatě ty problémy, co byly na tom gymplu jako vymizely, protože jsem se nikdy nesečkala prostě s tím, že by to někdo bral špatně nebo spíš jako nedorozumění, ale vysloveně ne nějakou jako škodolibost nebo prostě něco takového...“ (R4)*

*„Ehm... Jakože věděli o mně, že špatně vidím, všechno...“ (R1)*

*„Jako co se mi tam podařilo... A za to jsem jako i zpětně rád, že dřív bych to jako nebyl schopný říct, ale prostě na tom adaptáku, jak jsme tam třeba seděli u nějakýho toho ohniště v kroužku. A při nějakým představení většinou jsem nebyl schopnej říct, že jako fakt má člověk jako nějaký zrakový postižení a tak.“ (R3)*

## 6. *Reakce ostatních na zrakové postižení*

Dále jsme se doptávali na reakce spolužáků a vyučujících na zrakové postižení účastníků. Toto téma bylo pro nás stěžejní, protože postižení může ve velké míře ovlivnit zařazení do kolektivu.

Respondentka, která měla tendenci své postižení skrývat, uvedla, že spolužákům, kterým se svěřila, trvalo si na její postižení zvyknout.

*„Jo, jako dlouho trvalo, než si na to jako někteří zvykli.“ (R2)*

Tatáž respondentka uvedla, že ostatní spolužáci na bakalářském studiu o jejím postižení nevěděli. Na navazujícím magisterském studiu se svěřila pouze jedné spolužačce, ostatní o jejím handicapu neví.

*„Někteří bych řekla, že to doteď neví, jakože jsem nějakou vadu měla, takže si myslí, že jsem ignorant. Ale to jen taková vsuvka.“ (R2)*

*„..., teďka jako na tom navazujícím mám sice jednu jako spolužačku, která o tom ví, ale většina o tom jakoby neví, co mi je.“ (R2)*

Polovina participantů se setkala se zvědavostí ostatních spolužáků. Dokonce jednomu z nich jejich zájem zapříčiňoval nepříjemné pocity.

*„Někteří byli jako dost zvědaví, že se jako ptali, jakože ohledně toho, jak se mi to stalo a tak.“ (R2)*

*„Některý se jako se doptávali. Nebo vobčas jako i teď to bejvá, jako když už skoro pxtý jako někomu říkáš, co vidíš, co nevidíš, co ti dělá problémy. A furt vlastně to jedeš do kolečka, tak je to takový..., že už tě to unavuje.“ (R3)*

Ke zrakovému postižení jednoho z účastníků se ostatní v kolektivu přizpůsobili.

*„A pak už mě třeba někdo aji oslovil. No... Že věděli, že špatně vidím, tak... tak už to bylo tak, že mě oslovili. Někdy se mi dokonce stalo, že mi jako spolužačka řekla, že jdeme tam,*

*chceš jít s náma? Tak jako to se mi taky stalo, takže jako vnímali, že asi třeba nevidím, kde jsou nebo tak.*“ (R1)

*„Dokonce někteří si asi všimli, že spolužáci opisují, takže jeden vyučující mě právě jednou požádal, abych na zkoušku mohl si sednout do zadní řady, aby neopisovali.“* (R1)

## 7. Potíže spojené se zrakovým postižením

V rámci edukace se zpravidla každý žák či student se zrakovým postižením setkává s potížemi způsobenými svým handicapem. Zajímalo nás, o jaké konkrétní potíže se u účastníků případně jednalo.

Respondentka skrývající své postižení se setkala s nevědomostí ostatních spolužáků. Tím se pak dostávala do různých nekomfortních situací.

*„Mám jako problém v tom, že třeba když se jedná o nějaký podepisování, tak samozřejmě nepodepíšu a přijde mi to takové... Jak tam ty spolužáky, tak moc neznám, tak oni o tom ještě ani neví. Tak to na ně nemůžu hnedka vychrlit a přijde mi to trošku jakoby postrádám toho jako asistenta, ale to je asi jenom taková drobnost, co mě tak jako napadlo v rychlosti.“* (R2)

Většina respondentů mělo potíže rozpoznat spolužáky a ostatní. U jednoho respondenta tento problém dokonce vedl ke strachu navazovat kontakty.

*„No asi jako nejvíc třeba právě ti spolužáci, že jako by to bylo jako stresující, protože já to mám jakoby na první dobrou jako viditelné, jakože to nejde úplně poznat, že zrakový postižení mám, ale jakoby nerozpoznám třeba lidi v mém okolí, takže já, i když jsem je třeba mohla vidět první den, tak druhý den už jsem je třeba nepoznala, že to jsou oni. Takže pro mě bylo stresující, jakože tam přijít a teď jako nevím, ke komu se mám zařadit, protože z dálky nebo i z toho metru jsem je prostě nepoznala a asi tohle.“* (R2)

*„Ale na té... vysoké, tam je to spíš tak, že já jsem měla dvouobor, jo... Takže já jsem měla vlastně ehm... dvě jako třídy, ale s tím, že ještě každý jako ten obor měl třeba některé hodiny spojené, prostě kombinované a prezenční, jo... No, někdy to bylo ještě tak, že jsme měli třeba na výběr z více hodin, jo... jako že se třída rozdělovala prostě podle seminářů jako jo...“*

*Prostě byly tři možnosti na seminář se zapsat. Takže já jsem v podstatě neměla nikdy žádný jako stálý kolektiv jo... na té vysoké, no. Takže tím pádem pro mě to bylo těžší vůbec jako se seznámit s někým ještě s tím, když jako ty lidi vůbec nepoznám.“ (R4)*

*„Třeba čeká se před třídou, ale nevím jako, ke komu mám jít, protože tam nepoznám nikoho, že. Tak tam pak stojím nakonec sama, jako a že prostě to, že za někým nepřijdu, není prostě... Neznamená jako, že se s nima nechcu bavit, jo...“ (R4)*

*„Člověk má strach z navazování komunikace. Jak jsem naznačil, tak měl jsem pocit, že mi to párkrát nevyšlo, že jsem měl pocit, že jsem se zbytečně seznamoval. Když já si potom toho člověka třeba ani nepamatuju, když ho potkám podruhé.“ (R1)*

Jedna z účastníků se v rámci naší otázky *„Napadá Vás něco, co byste chtěl/a ještě sdělit a dosud to tu nezaznělo?“* svěřila, že se často setkává s bariérami v komunikaci. Zmínila se i o potřebě osvěty ostatních, jak k lidem se zrakovým postižením přistupovat.

*„Co bych chtěla dodat? No, že jako obecně, no..., že je prostě někdy složitá ta komunikace vůbec jako taková, jo... Jakože se třeba někdo stydí vysloveně. Někdy je tohle třeba představit bližej, i obecně těm studentům nebo těm vyučujícím, jakože není prostě hanba jako přijít a zeptat se na něco nebo že prostě... Ale tam jsou takové ty momenty, jak jsem popisovala, že prostě já někdy stojím, jako jsem... Takové, co jako se děje, no, že jako, když mě prostě někdo uvidí, tak jako třeba na mě zavolá nebo tak, no. No, že prostě jsou ty bariéry někdy jenom... Prostě vznikají tou komunikací, no.“ (R4)*

#### *8. Očekávaný průběh seznamování se s ostatními spolužáky*

Jelikož je seznamování se se svým kolektivem nedílnou součástí každého studia, tak jsme toto téma vždy nařekli. Dva respondenti se o svém očekávání nezmínili.

Ojedinele se jako prioritní objevilo studium, tudíž tu absentovala jakákoliv očekávání.

*„Mmm, moje očekávání asi nějaké velké nebylo. Jakože já jsem se spíš zaměřoval na to studium a jako snažil jsem se s nima komunikovat, ale nevím, jako neměl jsem nějaké velké očekávání.“ (R1)*

Tentýž respondent pouze doufal v rozvedení konverzace poté, co se s někým představil.

*„Když už jsem se představoval, tak jsem myslel, že se budeme třeba víc bavit. A jestli si dobře pamatuji, tak se mi stalo, že prostě jsme se představili a najednou to nějak asi padlo ta konverzace, tak nevím, no...“*

Jedna participanta věřila, že bude do kolektivu přijata s pochopením ostatních a bez předsudků.

*„Očekávání byla taková, že vlastně jsem studovala jako (...), takže jsem si vlastně... Doufala jsem v to, že když je to (...) a ti lidé to taky studují, takže to jako pochopí, takže z toho jsem jakoby neměla strach, že by to někdo jako odsoudil nebo že by se se mnou..., že by mě kvůli tomu diskriminovali v nějakých skupinách nebo tak. Takže z tohodle ohledu jsem byla celkem jako klidná z toho.“ (R2)*

## 9. Skutečný průběh seznamování se se spolužáky

V souvislosti s očekávaným průběhem seznámení se participantů s kolektivem nás zajímal i jeho skutečný průběh.

U jednoho respondenta se převážně jednalo o kolegiální komunikaci se spolužáky.

*„Že spíš se jako tak třeba bavili nebo se mě zeptali. Já si vlastně nepamatuju, jak probíhal ten proces seznamování. Asi to bylo spíš takové jako, že nějak jsme se viděli, že tam sedáváme a nějak jsme se zapojovali do debaty nebo tak... A samozřejmě... Pokud bylo možné, tak jsem samozřejmě se snažil komunikovat s těma spolužákama, ale... Ale většinou v rámci školy, ne nějak mimoškolně. Jakože jsme se bavili o věcech, co jsou potřeba do školy.“ (R1)*

Stejný respondent se po pár nezdařilých pokusech navázat komunikaci rozhodl rezignovat a nadále se primárně věnoval svým studijním záležitostem.

*„Já vlastně si pamatuju v prvním ročníku, že tam byl někdo v aule, já jsem si sedl třeba vedle něj nebo tak a jako jsem se představil... A on se taky představil a tím to, myslím haslo. Tak jako a pak se třeba se mnou moc nebavil nebo tak. Měl jsem prostě pocit, že to dělám zbytečně, tak potom už jsem to nechával na těch lidech externě. No, říkal jsem si, že je to*

*zbytečné, že se nebudu vnucovat, tak už potom jsem se nevnucoval do nějaké konverzace s někým. Já jsem potom začal zastávat názor, že když se se mnou bude chtít někdo bavit, tak se se mnou bavit začne a nebudu se vnucovat. Protože vím, že ti lidi taky můžou mít strach jako z té komunikace. Nevijou asi jak se zdravotně postiženým mluvit nebo že mají nějaké předsudky, co já vím. Takže taky jsem to chápal a potom nějak jsem se spíš radši věnoval tomu studiu prioritně.“ (R1)*

I přesto stejného účastníka občas někdo oslovil.

*„Já jsem člověk, který nezahajuje komunikaci úplně, takže spíš jakože někdo se začal bavit se mnou. Anebo jsem se samozřejmě někdy snažil trochu připojit do debaty, ale z mého pohledu si myslím, že spíš zahajoval komunikaci jako někdo druhý než já.“ (R1)*

Ojedinele k seznámení došlo na adaptačním kurzu absolvovaném na začátku studia.

*„Tak na tom adaptáku (na bakalářském studiu – pozn. autora) to bylo v podstatě skrz ty kolektivní hry, co tam byly. A to je asi tak jako všechno. Někdo mi sed víc, někdo míň.“ (R3)*

Na navazujícím magisterském studiu se ten samý účastník seznámil spontánním a nenuceným způsobem.

*„Hele, jako... prostě tak nějak to jako vyplynulo ze situace. Že jako jsme něco začli jakoby řešit nebo prostě i po nějakých prezentacích, který jsme jakoby už měli a člověk prostě byl zrovna rozjetej, sám sebou...“ (R3)*

#### *10. Očekávání ohledně vybudování si společenského postavení v kolektivu*

K seznámení s kolektivem a udržování kontaktů patří i vybudování si společenského postavení. Prvotně nás ale zajímala samotná očekávání participantů.

Polovina respondentů očekávala, že si najde kamarády.

*„Očekávání, až se prostě bylo to být jako ve fajn skupince, což jako v prvním ročníku, i když prostě byl většinou na on-linu, tak jako se mi podařilo.“ (R3)*



*„No tak vždycky jsem očekávala, že bych si aspoň někde mohla najít nějaké kamarády jako na trvalo, jo. Ale že jsem vždycky jako doufala v to, že se třeba s někým jako mohla prostě jít někde i ven nebo tak joo...“ (R4)*

Jeden z participantů očekával, že bude zapojen do kolektivu.

*„Možná jsem spíš doufal, že víc jako do toho kolektivu budu zapojen. Což se nakonec jako stalo, takže...“ (R1)*

*„Nějaká komunikace víc jako častější, třeba že už se uvidíme na přednáškách a budeme se víc jako bavit. Třeba předtím, než začne přednáška nebo tak. Případně v ideálním jako... stavu, že aji třeba mimoškolně bysme se potkali.“ (R1)*

Tentýž respondent ale neočekával, že by byl zapojen do aktivit v rámci reprezentace fakulty.

*„Zapojovat se do nějakých aktivit jako fakulty úplně ne... To jsem očekávání neměl.“ (R1)*

### *11. Vybudované společenské postavení v kolektivu a chování ze strany spolužáků*

Vedle očekávání ohledně vybudování si společenského statusu nás zajímalo, zda se očekávání participantů naplnila či nikoliv. Toto téma je zároveň úzce spojeno s chováním ze strany spolužáků, a proto jsme tyto dvě složky sloučili do jedné kategorie.

Jeden z respondentů se hned v prvním ročníku bakalářského studia spřátelil se skupinkou přátel, se kterou se bohužel po nějaké době odcizili. Od té doby se cítil spíše jako individualista.

*„Ale pak jako ty další roky, nebudu zmiňovat jako důvody, proč jako jsem vyklouzl z té skupinky, tak potom už jako od toho druháku mi to přišlo takový, že člověk jako spíš jede sám za sebe jako individualista. A ne moc prostě jako v té skupině. I v podstatě jako, i v podstatě ten třeták, že člověk spíš jel hodně na sebe. Nebo prostě hodně spoléhal člověk prostě na sebe. Protože tak nějak jako prostě byly chvíle, kdy se tam jako člověk necejtil moc dobře.“ (R3)*

U stejného respondenta se dokonce objevují pocity rozhořčeností, protože se domnívá, že některým lidem na katedře není sympatický a u těchto lidí zřejmě postrádá porozumění.

*„Nechci jako plivat jako na katedru... Prostě já bych to řek, že prostě jak to bejvá, prostě v jakéjkoliv vztazích, že prostě někomu sedneš míň, někomu sedneš víc. A to stejně bych řek prostě i s tím porozuměním nebo prostě do toho školního vztahu, pracovního vztahu... Že prostě myslím si, že někomu fakt jsem sednul míň, někomu víc. A podle toho prostě tak přistupuje.“ (R3)*

Většina respondentů si našla přátele po delší době. Respondentovi R3 se podařilo najít přátele až na navazujícím magisterském studiu.

*„Což tedkom, když to zase vezmu na to dálkový studium, tak je to už za ty roky zase pravej opak, že člověk je úplně jako ve skupině a individualista mně přijde, že skoro nejsem.“ (R3)*

*„Nějakým způsobem, takže asi to proběhlo tak, jak jsem trošku očekával. Akorát třeba pomaleji, že to nebylo hned v prvním semestru, ale že se to třeba začalo víc prohlubovat až v tom druhém, třetím, čtvrtém. A vlastně potom postupně jsme se začali i vidat mimo školu, jakože s tím jeho (spolužákova – pozn. autora) kolektivem a tak. No a teď nakonec jsme i spolu na doktorátu.“ (R1)*

*„Ale mám pocit, takový jako, když si na to tak jako vzpomenu, že to bylo tak postupně. Že v prvním ročníku mám pocit, že jsem se s nikým skoro nebavil, jen tak jako slušnostní small talk. A potom postupně, čím víc nás bylo míň jako v tom ročníku, tak že jsem se s těma lidma víc sblížoval a víc bavil. Což mi vyhovovalo. Mně vlastně vždycky asi vyhovují víc menší kolektivy, protože v tom velkém kolektivu já nedokážu se tam nějak zapojit asi. Když je ten kolektiv menší, tak už samozřejmě si mě začnou všimnout a já si začnu..., já si začnu samozřejmě všimnout jich, ale už člověk se tak jako nebojí s nima bavit.“ (R1)*

*„Pak jsem si tam našla jako svou skupinku, takže to bylo pak v pohodě.“ (R2)*

Všichni respondenti se během svého studia setkali s podporujícím a pomáhajícím přístupem ze strany svých spolužáků. Jedna z participantů vnímá pomoc ze strany spolužáků pouze jako jejich dobrou vůli, a nikoliv jako projev přátelství.

„Jakoby ti, co s kterýma jsem se vlastně bavila nejvíc, ta moje vlastně menší skupinka, nás tam bylo asi pět. Tak to bylo všechno úplně v pohodě. Měla jsem jednu spolužačku, se kterou jsme se bavily nejvíc a ta mi furt jako ve všem pomáhala, že třeba bych to neměla říkat, ale že mě třeba podepsala nebo tak, že mi jako z hodin něco poslala nebo i z přednášek, takže jsem vlastně nemusela mít ani toho vlastně přepisovatele jako z přednášek. Že většinou fakt, když jsem řekla, tak mi to poslali, protože věděli, že nejsem schopná si to jako zapsat sama.“ (R2)

„A samozřejmě, jak ses ptala na to, jak se chovali, tak byli jako hodní, protože my jsme si aji... kolikrát mi hodně pomohlo, když jsme byli na nějakém cvičení, třeba z (...) a měli jsme tam úkol, tak samozřejmě je dobré, když člověk může kooperovat s těma spolužákama, zeptat se, co a jak, tak bylo fajn, že mi třeba pomohli, a já jsem se, jestli si dobře pamatuju, tak jsem se snažil pomáhat jim, když to bylo v mých silách, že. Takže to se mi potom líbilo, že jak už to bylo v těch dalších semestrech, tak to bylo lepší.“ (R1)

„Že myslím, že jako i některý se byli jako schopni jako se právě zeptat jako jestli třeba jako nepotřebuji s něčím pomoci a takhle.“ (R3)

„A to ochota jako v tom smyslu, že mi někdo pomůže v té hodině. Že se to jako čistě soustředí na tu pomoc jako, jo... Když vlastně já se chcu s někým začít normálně bavit a... ono jako... To je sice jako pěkné, já to oceňuju jako fakt, že jako mi někdo pomůže třeba při té hodině s něčím. Ale že jako všichni to vždycky brali tak jako takovou tu... Já nechci říct jako charitativní prostě. Že to jako mají prostě dobrou vůli, tak jako pomůžou no... Ale jako ne ve smyslu prostě takového toho přátelství... Nebo ještě to možná bylo způsobené tím, že prostě oni se jako znali třeba z kolejí nebo tak že..., ti lidi víc... A já jsem vlastně jako bydlela doma, takže... Vlastně nikdy jsem nebydlela jako na kolejích, že někde, takže... Jakože ony ty studentské party asi vznikají spíš tam, no...“ (R4)

Polovina participantů hodnotí chování jejich spolužáků kladně. Odpovídali na otázku „Jak se k Vám spolužáci chovají?“.

„Jako na nynější dobu bych řek, že jako úplně v pohodě...“ (R3)

„Shušně.“ (R1)

Dva respondenti hodnotí svůj vztah se spolužáky jako pouze kolegiální.

*„Tak zase jako našlo se vždycky pár prostě jedinců jako kteří byli na těch hodinách, že jsme prostě třeba spolu seděli jako v lavici nebo tak. Ale někdy jako zas nějaké jako takové... když bysme se nějak bavili i mimo tu školu, no...“ (R4)*

*„Co se týká toho prvního semestru, tak tam samozřejmě se ještě vyskytovali moji spolužáci z gymnázia, tak jsem tam se s nima potkal, párkrát jsem s nima seděl v aule, ale pak už tam nebyli a ani nechodili moc na přednášky, takže...“ (R1)*

Jeden z účastníků se párkrát setkal s přátelským přístupem ze strany spolužáků.

*„A jednou se mi třeba stalo, že právě, že jsem seděl na chodbě, ona (spolužačka – pozn. autora) říkala, hele, my jsme tady v tom, chceš jít za náma? Jo jo, klidně, tak proč ne? Nebo já nevím..., na magistrovi se mě zeptal kolega, hele, nechceš jít s náma tady na chvilku ven? To se mi stalo jako, takže to mě taky potěší, no...“ (R1)*

Jiný participant se naopak setkal s negativním přístupem ze strany spolužáků.

*„A to stejný třeba takhle fakt jako bylo i se spolužáky. Kdy člověk jako, jakmile prostě se neozvali, a nevěděl, že tam jsou takový, prostě jsem schopnej projít a vůbec nevěděl, že tam jsou, i když tam jsou. A na tom bakalářským jakoby jak kdo. Někdo jo, někdo to absolutně neřešil nebo spíš ignoroval.“ (R3)*

## 12. Domněnky respondentů o vnímání ze strany spolužáků

Chování ze strany spolužáků se může lišit od samotných domněnek respondentů o vnímání ze strany spolužáků. Zajímalo nás, zda se tyto dvě složky od sebe odlišovaly nebo ne.

Polovina participantů se domnívá, že je jejich spolužáci vnímají kladně.

*„No myslím si, že dobře. Myslím si, že mě jako že mě jako vzali mezi sebe, že to nebylo takový, jako občas mi přišlo, že to bylo takový, jakože... Že jsem někdy jako v nějakých skupinových pracích třeba nemohla dělat něco, tak to dělali jako za mě, ale nemyslím si, že by to byl nějaký problém, že by mě vnímali nějak jako hůř než ostatní, takže mě vnímali asi dobře, si myslím.“ (R2)*

*„Jak jsem teď na tom dálkovém studiu, tak prostě si myslím, že jako jsme skvělá parta, že jako spolupracujeme. A že jako prostě humoru, srandy až až a fakt člověk se cejtí až teď, když to tak blbě řeknu, sám sebou.“ (R3)*

Jiný respondent tvrdí, že nedokáže ohodnotit, jak ho jeho spolužáci vnímají.

*„Ale nevím, jak mě vnímali dál, jakože nevím, nemůžu mluvit za druhé. Já nevím jako, jak by mě mohli vnímat...“ (R1)*

Stejný respondent si zároveň myslí, že k němu spolužáci chovají neutrální postoj.

*„Já si myslím, že mě nějak neřešili. Ehh... Takže buď asi neutrální...“ (R1)*

Ten samý participant se ale setkal i s přístupem v podobě obdivu.

*„U některých lidí to možná trošku přecházelo, jak to říct, v obdiv. Takové to, jakože ty seš tak dobrej, že to zvládáš, jakože mi třeba říkal jeden konkrétní kolega, můj spolužák...“ (R1)*

Zároveň se tentýž účastník setkal i s podceňujícím postojem.

*„Ehm... Teď si nepamatuju konkrétní příklad, ale mám pocit, že se třeba jednou stalo, že spolužák automaticky si myslel, že něco nemůžu nebo nezvládnou. A přitom já jsem si myslel, že bych to zvládl. A bylo to asi, ne... nevím, jestli předsudek, ale třeba to, že nedokázal si to představit, jak bych to udělal nebo jak bych to zvládl. Nevím už teďka konkrétně, ale párkrát jsem měl pocit, že jako... To už jsme jako se víc znali a třeba mě překvapilo, že si někdo myslí, že pomalu nepůjdu do kina. Že si třeba řekne, to tam stejně nic nevidíš, no. Nebo já nevím, jo.“ (R1)*

### *13. Domněnky respondentů o vnímání ze strany vyučujících*

Předchozí kategorie zjišťovaly, jak se respondenti seznámili se svými spolužáky, jak vnímali chování k nim ze strany spolužáků a jaké doopravdy bylo. Následující pasáže se věnují otázkám týkajících se vyučujících.

Ojediněle se u respondentů objevil pocit pochopení.

*„..., někteří byli fakt strašně jako chápaví. Pomáhali mi jako se všim nebo vycházeli vstříc jakoby, ...“ (R2)*

Na druhou stranu dva respondenti pociťovali ze strany vyučujících známky nepochopení. Tuto skupinu zastupuje i předchozí participantka.

*„..., pak samozřejmě se našli dva, myslím. Eh..., kteří moc jako nechápali a občas mi tam dělali trošku jako ne zle, ale bylo to takové... Jako nebyli tak chápající jak ti ostatní, že by to takhle... nebylo to nic hrozného ale.“ (R2)*

*„A potom druhá část jako je asi takový ti spíš takoví, že něco třeba nechápou jako jo... A to mám třeba teďka s profesorkou, která už mě učí od toho bakaláře, prostě od prvního ročníku až teď na tom doktorátu a pořád vůbec netuší, jak funguje jako počítač s hlasovým výstupem... Spíš je to tak jako, že nechápou a asi ani nechcrou pochopit jako, že i když se snažím jako vysvětlovat no. Že jako spíš jsou to takové ty nedorozumění, že prostě třeba někdo zapomene jako mi připravit něco v elektronické podobě jako jo..., i když to by jako vlastně měli. Nebo to jako posílat třeba do toho centra, kde oni to připraví do té elektronické podoby, jo... Ale prostě, že na to zapomenou nebo nikdo to nedělá jako schválně, jo.“ (R4)*

Polovina účastníků se domnívá, že různí vyučující je vnímají různými způsoby.

*„No vyučující..., tak tam byly různé přístupy.“ (R2)*

*„Tak, já to řeknu úplně upřímně. Jako nebo prostě to, co cejtím, tak mi přijde, že to jsou jako dva extrémy. Že buď mě vnímaj jako geniála, anebo jako totálního debila. Možná to právě jako je tím, že člověk jako jel právě trošku víc jako individualista a takhle... A někdy prostě, když člověk nebyl sám sebou, tak zůstával trošku uzavřenější, než by chtěl. A potom právě fakt některý si mysleli, že když člověk je... To je to, co jsem řek trošku ze strany, jak kdybych byl trošku mentálně retardovanéj ještě k tomu... A pak právě zase jsou jako tací, který prostě fakt jako vědí, že prostě člověk si všechno dává do souvislostí, všechno, a prostě jede tam x prostě cest, možností a prostě ke všemu.“ (R3)*

Polovina respondentů si myslí, že k nim vyučující přistupují jako k ostatním běžným studentům.

*„Vnímají, no tak... Jako asi doufám, že normálně. Jako ostatní studenty. Snad se již troufám říct no. Navíc to bylo ještě tak, že ehm... oni už to brali tak, že ten student, co tam prostě je, když už tam někdo chodí, tak už tam prostě jako do té školy chodit chce a musí si všechno prostě zařídit sám, což mi vyhovovalo..., tenhle přístup. Protože právě na tom gymplu oproti tomu bylo všechno takové, že jako oni musí něco dělat, abych jako já vůbec tam mohla prostě fungovat, jo... Byla to normálně integrace vlastně, jo...“ (R4)*

*„Vnímali mě určitě jako takového toho studenta, o kterém třeba věděli.“ (R1)*

Dva participanté uvedli, že si u vyučujících zřejmě vybudovali respekt díky svým studijním úspěchům.

*„Tak jako já jsem možná z toho i trochu jakoby... pramení z toho ta moje snaha vždycky být jako ve všem jako dobrá nebo jak to říct... Prostě já jsem takový jako šprt od přírody. Takže jako když pak vidí, že jako jsem jediná z těch zkoušek dostala jako Ačko, no tak už se to potom tak neřeší no...“ (R4)*

*„Jak mě vnímali? Ehm... Nevím, no minimálně na začátku mě mohl třeba někdo vnímat jako asi, teď jako je se blbý chválit, ale asi jako trošku lepšího studenta, protože já nevím, u nás právě třeba v jednom předmětu ehm... v prvním semestru, tak byla zkouška a když jsme ten test napsali na céčko a líp, prostě na nějakou hodně dobrou známku, tak jsme šli do kanceláře ke zkoušce. A on to tenkrát zdůvodňoval tím, že se chce... chtějí seznámit s těmi lepšími studenty, takže mě to taky chytlo, no... Ti, co dostali Déčko, Ěčko, tak dostali známku a šli. že jako, že mě vnímali asi snad pozitivně, snad jsem nebyl takovej jako otravněj, co furt něco chce. Myslím si, že mě mohli vnímat jako takového, co chodí na všechny přednášky, že jsem tam byl prakticky vždycky. Jsem nebyl takový ten, co často chybí. A potom třeba už, když byly aji přednášky ve vyšších ročnících, tak už se aj stávalo, že jsme tam byli třeba jenom dva nebo tři, takže už asi jsem byl potom hodně známá tvář, si myslím.“ (R1)*

U stejné respondentky (R4) se zároveň objevily dojmy ohledně možnosti podceňování ze strany vyučujících.

*„Mě ještě napadlo... To bylo hlavně na začátku jako... Hned, jak jsem nastoupila, třeba jsem někde u nějakýho vyučujícího jako poprvé. Tak je to taková ta nevěra. Počáteční jako jo... Ze strany těch vyučujících, že jako jsou takový z toho prostě zmatení a neví, co očekávat. A spíš takové to, že si myslí jako vnitřně... Že prostě jako vycítím z těch komentářů různých, a tak jako... Myslí si, že to třeba prostě vůbec jako že to neudělám prostě jako jo... Nebo i u těch dnů otevřených dveří. Takové to, že na to se ani nehlaste, prostě nemá cenu vůbec jako s vaším postižením jo... Když třeba o tom neví jako jo, že je prostě mmm... že jsou dneska už takové možnosti jako, které to umožňují, že to studium. Spíš taková ta nevěra a pořád takový ten pocit, že jim jako musím dokazovat prostě, že jako na to mám jako na to studium no... Jako někdy se to prostě stává... ne jako u všech samozřejmě. Jenom v některých případech hlavně, když jako mám toho vyučujícího třeba poprvé nebo něco jako jak jsem byla v zahraničí vlastně ještě na Erasmu a tak... Takže to je vždycky takové to prvotní. Prostě a teď jako co mám s váma jako dělat, že... no... Taková ta nevěra a jako... Ta většinou opadne po tom, co jako zjistí, že vlastně jako jsem jako úplně normální jinak. Že prostě studuju jako ostatní úplně no...“ (R4)*

#### *14. Chování ze strany vyučujících:*

Opět nás zde zajímalo, zda se skutečné chování vyučujících odlišuje od domněnek respondentů o vnímání ze strany vyučujících, popřípadě do jaké míry.

Ojedinele se ze strany vyučujících objevila přímá konfrontace.

*„No to bylo jako tím, že jak říkám, že to na mě to postižení jakoby nejde hned vidět. Takže já jsem si zapisovala třeba poznámky do telefonu a byla jsem vlastně osočena z toho, že... Že vlastně jako že se celou dobu, co celou hodinu dělám, i když jsem si tam vlastně fakt jako psala poznámky.“ (R2)*

Stejná účastnice zároveň uvedla, že se setkala s odmítnutím ji pomoci v rámci studijních záležitostí.

*„A jako to byly takové jako situace... Nebo jsem pak jako požádala o to, jestli bych mohla jako dostat jednu prezentaci že jakoby. Že si to vlastně nemůžu z toho přepisovat a tak a bylo mi jako řečeno, že ne, že prezentace prostě neposkytuje a že si to jako mám udělat jinak,*



*tak jsem si ho prostě sehnala od někoho jiného, takže jako nic samozřejmě, co by se nedalo vyřešit. Nic hrozného.*“ (R2)

Polovina respondentů se setkala se vstřícným přístupem. Jednou z nich je i předchozí participantka.

*„A jinak, jako kdybych to měla jako tak shrnout, tak si myslím, že jako víc než dobře, že vždycky, když se třeba jednalo, já jsem většinou za nimi chodila, až když se jednalo ohledně nějakého testu, nebo tak, že potřebuju víc času, nebo třeba budu přibližovat telefonem nebo tak, tak všichni s tím byli úplně v pohodě, jako nikdo s tím neměl žádný problém, takže si myslím, že se ke mně chovali jako víc než dobře.*“ (R2)

*„Ehm... Byli vstřícní. Samozřejmě někdy se stávalo, že já jsem většinou psal maily, protože jsem nebyl úplně na tu osobní komunikaci, takže jsem napsal e-mail dopředu třeba týden ohledně podmínek zkoušky, jakože jsem žádal o nějaké ty speciální podmínky. A stalo se mi párkrát, že ten vyučující neodpověděl nebo... minimálně jednou. Takže tam v tom případě jsem byl jako dost nervózní, protože samozřejmě jsem byl naučený na tu zkoušku, ale přišel jsem tam a nevěděl jsem, jak to bude probíhat, protože třeba ta konkrétní zkouška probíhala písemně v aule fakulty. Ehm... tam jsou jako sedačky a mají také malinké stolečky, takže jak já používám lupu a notebook, tak by se tam nedalo úplně psát. Takže jsem potřeboval se nějak domluvit jako, jestli... že to jinak nenapišu, že jo. Takže jsem potřeboval nějak se domluvit na navýšení času a tady, tamhle. Tak jsem byl strašně nervózní, protože jsem nevěděl, jak to udělám. Tak jsem tam čekal, číhal na něho, až přijde a hned jsem za ním přišel. A byl samozřejmě vstřícný, jo... Že domluvili jsme se, tak on to vyřešil tak, že mě posadil jakože naproti, jak je ta katedra. Tak tam je takový stůl, tak mě posadil tam. Samozřejmě ten test... on promítal na... na projektor, takže ostatní to viděli. Takže jak viděl, že já se snažím nějak tu lupu namířit nad sebe dozadu, tak... tak... tak mi potom řekl konkrétně webovou adresu, kde se to nachází, abych to měl jednodušší. Takže jako třeba sem tam se nepovedla úplně ta komunikace, jako mailová, ale byly vždycky vstřícní, takže já si nemůžu stěžovat.*“ (R1)

Ojedinele se objevila i snaha co nejvíce pomoci.

*„Jako tady to bylo tak, že prostě buď byli jako učitele prostě hned jako, co napomáhají možná někdy až moc jako, zas na druhou stranu taková ti že jako mně už zase jako moc, jak to říct... nadbíhají prostě nebo nějak udělají prostě přizpůsobení, které úplně vysloveně není třeba*

*jako jo... Třeba že jsem chtěla..., prostě všichni píšou písemnou zkoušku, no tak já čekala že jako chci tu písemnou zkoušku, ale že ji prostě musí upravit předem jako někdo z toho centra, aby jako bylo na tom počítači. A oni prostě neřeknou, že jako mě vyzkouší ústně, no. Jo oni si myslí třeba, že to je prostě lepší pro mě, ale jako když se jim snažím vysvětlit, že jako je to prostě velmi jiný typ úplně zkoušky, že jako. Písemná a ústní, ale jako... Že si myslí jako, že mi dělají dobře, ale přitom je to jako něco... že to je jako něco navíc, co úplně nevyžaduju, jo jako... “*  
(R4)

Jeden z účastníků má pocit, že se mu vyučující zřejmě snažili ulehčit v rámci práce zrakovou cestou.

*„Ale jeden mě nezval cíleně k tabuli. Nevím, z jakého důvodu. Třeba si myslel, že by to pro mě bylo náročné, nebo bych to nezvládl. Tak nevím, jestli to byl předsudek. Já bych to samozřejmě zvládl, ale z nějakého důvodu se mi stávalo, že mě nezavolal k tabuli.“* (R1)

Jeden participant vnímá chování svých vyučujících jako respektující.

*„Já bych řek, že jako v podstatě všichni, že se chovají jako tolerantně, že prostě jako respektují ty specifika. Ale jinak jako se chovají bych řek, že prostě jako pozitivně a jako dobře.“*  
(R3)

Tentýž respondent zároveň tvrdí, že chování některých vyučujících je naopak nerespektující.

*„I když některý je jako, i když je učeň, jak je nedodržíjou. Takže takový pohled. Za zády se ke mně fakt dostalo třeba to, že si fakt některý vyučující stěžoval, že jsem ho jako třeba na fakultě nebo tak nepozdravil, ale vůbec jsem nevěděl, že je jako kolem mě, že vůbec prošel, nebo takhle. A pak když to blbě řeknu, jsem skoro dostal vynadáno, že ho nezdravím. Ale když člověk fakt jako neví, že tam jako fakt kolem mě prošel nebo prostě nedá vědět, tak jak můžu jako vědět, že tam byl, nebo tak.“* (R3)

15. *Překvapující faktory v rámci vzájemných vztahů:*

Ke konci rozhovoru jsme se účastníků zeptali, co je v rámci vzájemných vztahů během studia na vysoké škole překvapilo.

Jedna respondentka si během rozhovoru na nic překvapujícího nevzpomněla.

*„Mmm... Tak to mě asi nic nenapadá teda. Bych si asi nevzpomněla.“ (R2)*

Jednu z účastníků překvapila změna přístupu vyučujících, který se vyvíjel pozitivním směrem.

*„Ale překvapilo mě jako to, jak v podstatě jsou už teďka ti profesori..., kteří možná někdy byli třeba nedůvěřiví na začátku, tak teď jsou v podstatě, by se dalo říct, kolegové no, takže už mě tam tak jako přijali na té katedře, na té němčině, že už tam se cítím teď jako součást katedry.“ (R4)*

Ojediněle se za překvapující považovala přátelskost ze strany spolužáků.

*„Mezi spolužáky mě překvapilo... někdy já nevím, v druhém ročníku na bakaláři odhaduju, že spolužák po zkoušce... já jsem seděl na chodbě, napsal test a šel jsem a sedl jsem si na chodbu, protože jsem měl čas a on si normálně ke mně přisedl a začal se se mnou bavit. To se mi do té doby nestalo a překvapilo mě to a byl jsem rád. Jo, tak chvilku jsem se divil, proč to dělá. Nevím, to už je dlouho, že jo, ale... No, jako bylo to zajímavé, byl jsem jako rád, no. Když ono to asi udělalo potom, myslím, víc lidí, jakože se se mnou bavili.“ (R1)*

Jeden z participantů tvrdí, že ho překvapilo chování vyučujících, které vnímá jako paradoxní.

*„Když to vezmu ve vztahu k vyučujícím, tak prostě ty některý paradoxy... Že oni učejí, prostě jako tu rovnocennost, rovnováhu, a chtějí bořit mýty, ale zároveň některý furt v sobě i ty mýty propagujou. Ve vztahu prostě k osobám s jinakostí. To je jako to, co člověka prostě jako překvapí a říká si úplně co? Že by to fakt jako člověk nikdy nečekal. Některý jako poznámky.“ (R3)*

## 8. Závěry

Tato bakalářská práce se věnuje problematice postavení studenta se zrakovým postižením na vysoké škole v rámci kolektivu intaktních spolužáků. Toto téma zahrnuje i otázky přístupu k těmto studentům ze strany vyučujících. Výzkum si kladl za cíl co nejlépe nahlédnout do zkušeností našich respondentů studujících na univerzitě a zjistit, jak oni sami své zkušenosti hodnotí.

Nyní se pokusíme o stručné a přehledné shrnutí nejdůležitějších výstupů:

### 1. *Motivace ke studiu na vysoké škole*

- Naprostou většinu respondentů (tři ze čtyř) motivovalo ke studiu na vysoké škole jejich předchozí studium, které absolvovali na gymnáziu. Jeden z účastníků byl vyučujícími na gymnáziu seznamován s možností pokračovat ve studiu na vysoké škole.
- Jednu z participantů ke studiu na vysoké škole motivovali její rodiče.
- Jeden z účastníků chtěl své rozšířit své znalosti v oboru, který ho bavil. Proto se přihlásil ke studiu na vysoké škole.

### 2. *Faktory ovlivňující volbu studijního oboru*

- Výběr studijního oboru byl u jedné účastnice ovlivněn jejím nadáním, možností uplatnění na trhu práce a mírou poskytnutí podpory ze strany centra podpory na univerzitě. Byla zde rozhodující i míra práce zrakovou cestou. Záleželo jí i na reakci akademických pracovníků a potenciálních spolužáků, kterých se jí dostalo na dnech otevřených dveří.
- Pro polovinu respondentů byla rozhodující návštěva dnů otevřených dveří pořádaných univerzitami.
- Ojediněle se jako ovlivňující faktor objevila účast na sportovním kurzu, na kterém se o svém budoucím studijním oboru dozvěděl jeden z našich participantů.

### 3. *Začátky studia*

- Jeden z respondentů se během prvního semestru na vysoké škole zúčastnil hned dvou kurzů – adaptačního a sportovního. Po jejich absolvování byl nucen přejít na distanční výuku na základě pandemie Covid-19.

- Tři ze čtyř účastníků se na začátku studia rozhodlo využít průvodcovských služeb, které nabízí každé centrum podpory na univerzitě. Díky této možnosti se lépe zorientovali v budově fakulty a v celém kampusu.

#### 4. *Počáteční pocity ze studia*

- U každého participanta byly jejich pocity ze studia odlišné. Ojediněle se objevil pocit nejistoty vzhledem k výběru studijního oboru.
- Jedna respondentka měla potíže zvyknout si na nové prostředí, na které si později zvykla.
- Další účastník si též zvykal, ale nevykazoval známky obtíží s navyknutím si na nové prostředí.
- U poslední z účastníků byl přesun na vysokou školu příjemnou změnou. Na gymnáziu, kde předtím studovala, nebyla totiž spokojená z důvodu netolerantního přístupu ze strany spolužáků a učitelů.

#### 5. *Odhalení zrakového postižení*

- Jedna z participantů se rozhodla své zrakové postižení před ostatními skrývat. Svěřila se s ním jen nejbližším přátelům.
- Ostatní respondenti své zrakové postižení neskrývali. To jim „pomohlo“ v adaptaci na nové prostředí a v rozvíjení sebe sama.

#### 6. *Reakce ostatních na zrakové postižení*

- Spolužákům respondentky, která měla tendenci své postižení skrývat, trvalo si na její handicap zvyknout. Někteří si podle jejího mínění dokonce myslí, že je účastnice ignoruje. Na bakalářském studiu většina spolužáků o jejím postižení nevěděla, na navazujícím magisterském o něm ví pouze jedna spolužačka.
- Polovina účastníků se setkala se zvědavostí ostatních spolužáků. Jednomu z nich byl jejich zájem nepříjemný.
- Jednomu participantovi se ostatní na základě jeho zrakového postižení přizpůsobili. Měli tendenci ho více oslovovat a jeden z vyučujících měl sklony ho přesazovat z důvodu zabránění možného opisování na zkoušce ze strany spolužáků.

### *7. Potíže spojené se zrakovým postižením*

- Participantka skrývající své zrakové postižení se setkávala s nevědomostí ostatních spolužáků, čímž se pak dostávala do nepříjemných situací. Na základě toho by ráda často využila služby asistence, které nabízí centrum podpory na univerzitě.
- Naprostá většina respondentů se setkala s potížemi rozpoznat své spolužáky a ostatní v okolí. Ojediněle se na základě toho objevil strach z navazování nových kontaktů.
- Jedna z účastníků vznesla potřebu vyšší míry osvěty ostatních, aby se obecně lépe porozumělo správnému přístupu k lidem se zrakovým či jiným postižením.

### *8. Očekávaný průběh seznamování se s ostatními spolužáky*

- Jeden z respondentů upřednostňoval své studium před navazováním osobních kontaktů. Zároveň ale doufal v rozvedení konverzace po seznámení se během vyučování.
- Jiná účastnice věřila v přijetí do kolektivu, a to s pochopením a bez předsudků. Díky tomuto přístupu byla pak při seznamování více uvolněná.

### *9. Skutečný průběh seznamování se se spolužáky*

- U jednoho respondenta se jednalo převážně o kolegiální komunikaci, která se projevovala diskutováním o studijních záležitostech. Po pár nezdařilých pokusech navázat neformální komunikaci se rozhodl rezignovat a nadále se věnovat svému studiu. Přesto ho vždy někdo z okolí oslovil.
- Další z účastníků se se svými spolužáky a vyučujícími seznámil na adaptačním kurzu. Na navazujícím magisterském studiu se s okolím seznámil spontánně.

### *10. Očekávání ohledně vybudování si společenského postavení v kolektivu*

- Polovina účastníků očekávala, že si najde nové přátele.
- Další z respondentů očekával zapojení do kolektivu ze strany ostatních spolužáků. Naopak ale neočekával účast na reprezentační činnosti své fakulty.

### *11. Vybudované společenské postavení v kolektivu a chování ze strany spolužáků*

- Jeden z participantů se ihned v prvním semestru spřátelil se skupinkou spolužáků. Později mezi nimi došlo k odcizení a od té doby se doptávaný cítil spíše jako individualista. Zároveň ze strany některých lidí z katedry pociťoval známky antipatie a postrádal u nich porozumění.
- Naprostá většina účastníků si našla přátele po delší době. Jeden z nich se se spolužáky spřátelil až na navazujícím magisterském studiu.
- Všichni respondenti podotkli, že jim spolužáci v případě potřeby vždy pomohli a rádi je podpořili. Jedna z účastníků tento přístup ze strany spolužáků vnímala pouze jako charitativní přístup, nikoliv jako projev přátelství.
- Polovina participantů zmínila, že se k nim spolužáci chovají slušně. Jeden z nich se párkrát setkal s přátelským přístupem ze strany spolužáků.
- Polovina doptávaných hodnotí svůj vztah se spolužáky jako pouze kolegiální.
- Jiný respondent se na druhou stranu setkal s negativním přístupem ze strany spolužáků.

### *12. Domněnky respondentů o vnímání ze strany spolužáků*

- Polovina účastníků si myslí, že je jejich spolužáci vnímají kladně.
- Jiný z respondentů tvrdí, že není schopný ohodnotit, jak ho jeho spolužáci vnímají. Zároveň má pocit, že k němu spolužáci chovají neutrální postoj. U některých spolužáků se setkal s přístupem v podobě obdivu nebo s podceňujícím postojem.

### *13. Domněnky respondentů o vnímání ze strany vyučujících*

- Jeden z respondentů vnímal ze strany vyučujících pocit pochopení.
- Dva účastníci se setkali s nepochopením ze strany kantorů.
- Polovina participantů má pocit, že je vyučující vnímají různými způsoby, které jsou pozitivní i negativní.
- Druhá polovina se domnívá, že k nim kantoři přistupují jako k ostatním studentům.

- Dva z doptávaných tvrdí, že si u vyučujících vybudovali jistou míru respektu díky svým studijním výsledkům.
- Jedna z účastníků má pocit, že ji vyučující zpočátku nedůvěřovali a spíše ji podceňovali.

#### *14. Chování ze strany vyučujících*

- Jedna z respondentů byla některými vyučujícími přímo konfrontovaná. Důvodem osočení bylo zapisování si poznámek do mobilního telefonu. Dokonce ji někteří odmítli pomoci v rámci studijních záležitostí.
- K polovině účastníků přistupovali vyučující vstřícně.
- Jiné participantce se její vyučující snažili co nejvíce pomoci v rámci plnění studijních povinností. Tvrdí, že se často jednalo o nevyžádanou pomoc.
- Jeden z účastníků tvrdí, že se setkal se snahou ze strany vyučujících mu co nejvíce ulehčit v rámci práce zrakovou cestou.
- Jiný respondent se setkal s respektujícím i nerespektujícím přístupem ze strany vyučujících.

#### *15. Překvapující faktory v rámci vzájemných vztahů*

- Naprostou většinu respondentů překvapilo něco jiného. Za překvapující byla zmíněna změna přístupu vyučujících k lepšímu, přátelskost ze strany spolužáků a paradoxní chování vyučujících. Poslední respondentka si během rozhovoru na nic překvapujícího nevzpomněla.

Výše uvedené výsledky mohou být podnětné pro další výzkumy, které se věnují společenskému postavení studentů se zrakovým postižením na vysoké škole mezi intaktními spolužáky. Mohou být též zajímavé pro samotné studenty se zrakovým postižením, kteří studují na vysoké škole, jejich spolužáky a vyučující. Posloužit mohou i všem akademickým pracovníkům, kteří mohou potenciálně přijít do styku se studentem či kolegou se zrakovým nebo jiným postižením.



## **Závěr**

Tato bakalářská práce se zaměřuje na zkušenost studentů se zrakovým postižením na vysoké škole, kteří se každodenně pohybují v kolektivu intaktních spolužáků a vyučujících. Je členěna na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části práce se čtenáři seznámili se základním vymezením zrakového postižení, příčinami vzniku a jeho charakteristikami. Dále se pojednávalo o osobnosti člověka a jejich fázích vývoje u intaktního jedince a osoby se zrakovým postižením. Závěr teoretické části byl věnován problematice studenta se zrakovým postižením na vysoké škole, kde byla jednotlivě popsána různá centra podpory pro tyto studenty a jejich služby. Dále byly stručně vymezeny knihovny pro studenty se zrakovým postižením a možnosti využití kompenzačních pomůcek pro studium.

Praktická část je tvořena kvalitativním výzkumem, který zkoumá vnímání studentů se zrakovým postižením ze strany jejich spolužáků a vyučujících a jejich chování. Výzkumný soubor byl tvořen ze čtyř participantů z celkem dvou univerzit – Univerzita Palackého v Olomouci a Ostravská univerzita. Data byla tvořena prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a fixovaná pomocí audionahrávek. Všichni respondenti dali s účastí na výzkumu a se způsobem fixace dat výslovný souhlas. Zároveň byli ujištěni o anonymitě a poučení o možnosti kdykoliv v průběhu rozhovoru od něj odstoupit nebo neodpovědět na některou z otázek. Rozhovory byly doslovně transkribovány a byly upraveny pomocí redukce prvního řádu. Takto upravená data byla následně kódovaná a přiřazovaná do patnácti významových kategorií.

## Použitá literatura a další zdroje

- Atkinson, R. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Beneš, P. (2019). *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami*. Praha: Grada.
- Beneš, P., & Vrubel, M. (2017). *Oftalmologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Cattel, R. (1966). *The Scientific Analysis of Personality*. Michigan: Aldine Publishing Company.
- Atkinson, R. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, 2. vydání*. Praha: Portál.
- Beneš, P. (2019). *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami*. Praha: Grada.
- Beneš, P., & Vrubel, M. (2017). *Oftalmologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido.
- Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of Personality*. Londýn: Transaction Publishers.
- Finková, D., Ludíková, L., & Růžičková, V. (2007). *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hall, C., Lindzey, G., Loehlin, J., & Manosevitz, M. (1997). *Psychológia osobnosti: Úvod do teórii osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Hanáková, A. (2012). *1000 pojmů ze speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Helpnet.cz. (4. Říjen 2023). *Střediska podpory zdravotně postižených studentů na VŠ*. Načteno z <https://www.helpnet.cz/vzdelavani/strediska-podpory-zdravotne-postizenych-studentu-na-vs>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 4. přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Portál.

- Husseini, F., Bartoň, M., & Kokeš, M. a. (2021). *Listina základních práv a svobod. Komentář*. Praha: C. H. Beck.
- Karunová, H. (2020). *Podpora směřovaná studentovi se zrakovým postižením na vysoké škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kimplová, T., & Kolaříková, M. (2014). *Jak žít s těžkým zrakovým postižením?: Souhrn (nejen) psychologické problematiky*. Praha : Triton .
- Kuchynka, P. (2016). *Oční lékařství 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha : Grada .
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Moravcová, D. (2004). *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Praha : Triton .
- Novohradská, H. (2009). *Vybrané kapitoly z oftalmopedie* . Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta .
- NZIP.ČR. (6. Říjen 2023). *Autozomálně recesivní*. Načteno z <https://www.nzip.cz/rejstrikovy-pojem/4970>
- O Centru Pyramida - základní informace. (15. Duben 2024). Načteno z Ostravská univerzita: <https://pyramida.osu.cz/o-pyramide/>
- Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. a ústavního zákona č. 295/2021 Sb., L. z. (nedatováno). Načteno z <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>
- Röderová, P., Květoňová, L., & Nováková, Z. (2007). *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání* . Brno: Paido .
- Sigelman, C., & Rider, E. (2003). *Life-Span Human Development* . New York : Thomson/Wadsworth.
- SONS. (4. Říjen 2023). *Bílé hole - kategorizace a názvosloví*. Načteno z <https://archiv.sons.cz/docs/bilehole/01.php>
- Vágnerová, M. (1995). *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum.

## **Citované zákonné normy**

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. a ústavního zákona č. 295/2021 Sb., Listina základních práv a svobod. (2023).  
<https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

## **Příloha č. 1**

### **Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce Student se zrakovým postižením na VŠ a jeho postavení mezi intaktními studenty v kolektivu**

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Jany Indrákové s názvem Student se zrakovým postižením na VŠ a jeho postavení mezi intaktními studenty v kolektivu. Cílem výzkumu je identifikace poznatků studentů se zrakovým postižením studujících na VŠ.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně kdykoliv v průběhu realizace a zpracování výsledků výzkumu odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupna pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný on-line.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka: